

ARIANNA TADEI

TESSERE L'INCLUSIONE

Un'indagine sul docente specializzato
a San Marino



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli®



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.



OPEN ACCESS

la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ARIANNA TADDEI

TESSERE L'INCLUSIONE

Un'indagine sul docente specializzato
a San Marino



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli®

ISBN: 9788891719232

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

L'Opera è il frutto dei risultati delle ricerche del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino.

Isbn e-book Open Access: 9788891719232

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

ISBN: 9788891719232

In questo momento storico drammatico, un pensiero di affetto e immensa gratitudine è per le scuole e le docenti palestinesi, perché da loro continuo ad apprendere e condividere il valore pedagogico della resistenza e della resilienza nel nome del diritto universale ad un'educazione inclusiva per un futuro di pace.

“La *normalità* qui non esiste.

Dobbiamo imparare dai nostri fratelli e le nostre sorelle di Gaza, non possiamo pensare a cosa succederà domani, la nostra unica opzione è vivere i cambiamenti ogni giorno con tutti i nostri bambini”.

Parole della Direttrice della scuola dell'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati Palestinesi (UNRWA) incontrata a Shufat Camp, Palestina, 8 maggio 2025.

Arianna

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ISBN: 9788891719232

Indice

Prefazione, di Luigi Guerra	pag. 11
1. L'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: <i>confini ed orizzonti</i>	» 15
1.1. Cammini intrecciati verso l'inclusione scolastica	» 15
1.2. L'inclusione scolastica nel dibattito internazionale: luci e ombre	» 18
1.3. Il profilo del docente inclusivo: prospettive per con- trastare le derive	» 24
2. L'inclusione scolastica nella Repubblica di San Mari- no: <i>dati e normative</i>, di Elena Mularoni	» 28
2.1. Dalle scuole speciali alla scuola inclusiva	» 28
2.2. L'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: excursus terminologico attraverso la nor- mativa	» 33
2.3. La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione	» 35
2.4. L'inclusione nelle scuole sammarinesi: uno sguardo in cifre	» 36
2.5. Associazioni attive sul territorio	» 44
3. Lo studio: introduzione metodologica	» 47
3.1. Aspetti metodologici della ricerca	» 47
3.1.1. Metodologia della raccolta e analisi dei dati quantitativi	» 50
3.1.2. Metodologia della raccolta e analisi dei dati qualitativi	» 51
3.1.3. Descrizione del campione	» 56

4. Analisi dei dati quantitativi	pag.	59
4.1. Analisi dei risultati dei questionari	»	59
4.1.1. Caratteristiche dei partecipanti	»	59
4.1.2. Relazioni di sistema	»	61
4.1.3. Conoscenze preventive del contesto	»	65
4.1.4. Organizzazione didattica del contesto scolastico	»	66
4.1.5. Analisi delle risposte in base alla tipologia dei docenti (specializzati, curricolari)	»	71
4.1.6. Analisi delle risposte fornite da tutti i docenti in base al numero di anni di servizio	»	74
4.1.7. Analisi delle risposte in base al ruolo di docenti curricolari e specializzati e agli anni di servizio	»	85
4.1.8. Discussione dei risultati	»	91
4.2. Analisi comparativa tra i risultati del questionario del presente studio e quelli del questionario somministrato dalla Prof.ssa Michelotti e dal Prof. Berardi	»	93
4.3. Discussione complessiva dei risultati dell'analisi quantitativa	»	105
4.4. Conclusioni dell'analisi quantitativa	»	107
5. Analisi dei dati qualitativi: la <i>Grounded Theory</i>	»	110
5.1. Analisi dei dati qualitativi	»	110
5.1.1. Fase I: Codifica aperta	»	111
5.1.2. Fase II: Codifica assiale	»	123
5.1.3. Fase III: Codifica selettiva	»	134
5.1.4. Word Frequency e Word Cloud	»	139
6. Lettura integrata dei risultati della ricerca	»	142
6.1. Interpretazione dei dati	»	142
6.1.1. Come è cambiata la percezione dell'insegnante per il sostegno didattico e l'inclusione rispetto al passato, secondo i principali attori impegnati nei processi di inclusione sul territorio?	»	143
6.1.2. Quali cambiamenti culturali e normativi hanno accompagnato l'evoluzione del ruolo dell'insegnante specializzato e dell'inclusione scolastica?	»	145
6.1.3. Il profilo formativo degli insegnanti specializzati è funzionale allo sviluppo del progetto di vita degli studenti e delle studentesse?	»	146

6.1.4. Quali sono i punti di forza e di criticità del sistema educativo rispetto all'inclusione?	pag. 147
7. Conclusioni e prospettive politico-culturali	» 152
7.1. La formazione	» 152
7.2. Il progetto di vita tra scuola ed extra-scuola	» 153
7.3. Un approccio ecosistemico per un'inclusione sostenibile	» 154
7.4. La raccolta e sistematizzazione dei dati per politiche a supporto dell'inclusione scolastica e sociale	» 155
Postfazione, di Catia Giaconi	» 157
Bibliografia	» 161
Allegati	» 167
Allegato 1. Il questionario online	» 167

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ISBN: 9788891719232

Prefazione

di *Luigi Guerra*

Da qualche tempo si riscontra sul concetto di inclusione un apparente consenso a livello nazionale ed internazionale: al punto che ormai non esistono progetti di innovazione scolastica che non prevedano al loro interno un'utilizzazione non marginale del termine stesso. In realtà, il vocabolo nasconde differenze d'approccio strutturali, andando a definire paradigmi teorici e modelli di implementazione operativa sostanzialmente diversi: da quelli che si limitano a prevedere la semplice apertura degli istituti scolastici ad una coabitazione da separati in classe (o in scuola) di studenti e studentesse con e senza disabilità certificata, a quelli che propugnano strategie di intervento centrate esclusivamente sull'accompagnamento individuale del singolo studente o gruppo di studenti e studentesse con disabilità secondo le logiche dell'integrazione, a quelli, infine, che si fanno carico dell'esigenza di una trasformazione complessiva dell'idea di scuola e delle sue pratiche nell'ottica di quella che oggi in Italia e a San Marino chiamiamo specificamente "inclusione".

Sul piano teorico, il concetto di inclusione prevederebbe di spostare radicalmente sulla qualità dell'ambiente educativo il centro del problema: ogni allievo ed allieva con le proprie specifiche diversità, in mancanza di un contesto accogliente, rischia di essere "dimenticato/a" non solo nei suoi bisogni ma anche nei suoi desideri. Lo sguardo pedagogico orientato all'inclusione dovrebbe essere un occhio attento a scorgere nelle caratteristiche di ognuno le potenzialità su cui investire. In questa prospettiva, la "competenza" dei contesti, in primis attraverso le risorse umane, diventa fondamentale nel saper ascoltare, osservare e rispondere a richieste "speciali" con risposte il più possibile ordinarie, capaci di "tenere insieme" la classe. Il problema quindi non è il deficit o "l'alunno o alunna H" come vecchie norme affermavano, purtroppo con qualche sopravvivenza di troppo nelle procedure e nei protocolli locali.

A pensarci bene, H – che sta per handicap – in italiano è una consonante muta, silente, rischia di non essere considerata alla pari di tutte le altre lettere, rischia di non essere vista da chi legge. Ed è lo stesso destino che purtroppo ancora troppo spesso riguarda gli studenti e le studentesse con disabilità che con “H” non dovrebbero essere più etichettati da molti anni. Ed invece la storia scolastica che prende vita nella quotidianità delle aule ci insegna che il passato che vorremmo avere superato è ancora spesso radicato nel presente, impedendo all’educazione di svolgere il suo percorso trasformativo e generativo di cambiamenti. Si tratta di un concetto estremamente semplice, ma altrettanto drammatico nelle sue inevitabili conseguenze: le responsabilità della eventuale non inclusione sono da rintracciare integralmente nelle inadeguatezze della scuola.

La Repubblica di San Marino, sotto l’impulso amministrativo di politici come Fausta Morganti ed Emma Rossi è stata storicamente una realtà all’avanguardia nel promuovere l’integrazione scolastica a partire dagli anni ’80 del secolo scorso, non accontentandosi di recepire la normativa italiana, ma cercando anche di qualificarla con scelte locali specifiche sostenute da un forte impegno finanziario. Il passaggio dall’integrazione all’inclusione nella Repubblica di San Marino ha rappresentato in anni più recenti un’evoluzione significativa nel modo in cui la società sammarinese affronta la diversità, specialmente nel contesto scolastico. In particolare, il termine “integrazione” è stato gradualmente sostituito da “inclusione”, riflettendo il cambiamento di paradigma cui sopra si è accennato: mentre l’integrazione si concentrava sull’adattamento dell’individuo al sistema esistente, l’inclusione mira a trasformare il sistema stesso per accogliere la diversità di tutti e tutte, questo cambiamento implica la creazione di un ambiente in cui ogni individuo, indipendentemente dalle proprie caratteristiche, possa partecipare pienamente e sentirsi valorizzato. In sintesi, si può affermare che la Repubblica di San Marino ha compiuto sforzi significativi per promuovere l’inclusione scolastica, garantendo il diritto all’istruzione per tutti gli alunni e le alunne, compresi coloro che vivono situazioni di svantaggio di diversa natura, tra cui quelle legate alla disabilità. Nella normativa locale, un aspetto rilevante è costituito dall’attenzione dedicata anche a bambini e bambine che hanno disturbi evolutivi specifici o bisogni particolari, il più delle volte transitori. In questo contesto, l’insegnante specializzato per il sostegno didattico e l’inclusione è una figura sempre più inserita nella classe, chiamata a coinvolgere i compagni nella gestione delle diversità.

L’inclusione scolastica è un processo complesso che mira a garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro diverse abilità e bisogni, il diritto a un’istruzione di qualità in un ambiente accogliente e rispettoso. In

questo contesto, l'insegnante specializzato svolge un ruolo fondamentale. Esso, in analogia con la normativa italiana, è un facilitatore dell'inclusione non più visto come un semplice "aiutante" dell'alunno e alunna con disabilità, ma come un professionista che collabora con l'intera comunità scolastica per creare un ambiente inclusivo. Il suo compito è quello di facilitare la partecipazione attiva di tutti e tutte nelle attività didattiche e sociali della classe, rimuovendo le barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Questo implica la promozione della collaborazione tra pari, la sensibilizzazione alle diversità e la prevenzione di ogni forma di prevaricazione dei più svantaggiati. Concludendo, l'insegnante specializzato è un attore chiave nel processo di inclusione scolastica. Il suo ruolo è quello di collaborare con l'intera comunità scolastica per creare un ambiente in cui tutti gli studenti possano realizzare il loro pieno potenziale.

L'indagine svolta da Arianna Taddei, all'interno di un progetto di ricerca promosso e finanziato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Ateneo sammarinese, studia l'evoluzione del ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione nella Repubblica di San Marino evidenziando le trasformazioni avvenute nel contesto dell'inclusione scolastica e sottolineando il passaggio da un modello di delega, in cui l'insegnante di sostegno era visto come l'unico responsabile dell'inclusione, a un modello di corresponsabilità, che coinvolge tutti gli attori della comunità scolastica. Come sopra affermato, l'insegnante specializzato è sempre più percepito come un facilitatore di strategie inclusive, un punto di riferimento per la progettazione didattica. Questo non significa che manchino problemi o non esistano criticità. Infatti, la ricerca condotta dall'Autrice – che ha usufruito della collaborazione di Elena Mularoni per la ricostruzione storico-normativa presentata nel secondo capitolo e per l'implementazione della ricerca stessa approfondita nei capitoli successivi – evidenzia come permanga in parte la tendenza alla delega della responsabilità dell'inclusione all'insegnante specializzato e come risultati pertanto necessaria una formazione più strutturata e mirata, che favorisca un approccio riflessivo e collaborativo tra docenti. Inoltre, risulta importante potenziare l'accesso a risorse tecnologiche e materiali formativi aggiornati. E, forse ancora più importante, emerge la necessità di un maggiore coordinamento tra scuola, famiglia, servizi e terzo settore, per la realizzazione di un efficace progetto di vita dello studente. A fronte di queste criticità, le possibili proposte di intervento, come illustrato nell'ultimo capitolo, dovrebbero rispondere a un approccio ecosistemico. È evidente che l'inclusione non possa che esser vista come un fenomeno complesso che coinvolge tutte le dimensioni educative, sociali e politiche dell'intera comunità rendendo necessaria la costruzione di reti di collaborazione tra insegnanti, educatori, famiglie, servizi sociali, enti territoriali e comunità civile.

In sintesi, il saggio costituisce un'analisi approfondita della attuale situazione sammarinese in tema di inclusione e nello stesso tempo rappresenta la proposta di continuare a perseguire l'inclusione stessa come un processo dinamico e partecipativo, che richiede la collaborazione di tutti gli attori coinvolti per tessere le trame di un cambiamento inclusivo sostenibile.

1. L'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: *confini ed orizzonti*

1.1. Cammini intrecciati verso l'inclusione scolastica

Il percorso di ricerca realizzato nella Repubblica di San Marino intende approfondire l'evoluzione culturale, normativa e pedagogica della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione¹, leggendo tale trasformazione nel più ampio e diversificato panorama internazionale sull'inclusione scolastica.

Per comprendere le origini del cammino sammarinese verso l'inclusione (che verrà approfondito nel secondo capitolo), è opportuno spostare lo sguardo oltre confine, poiché la prossimità geografica e culturale tra San Marino e l'Italia ha determinato una “contaminazione” dei processi evolutivi di entrambi i sistemi scolastici verso l'inclusione. Nello specifico l'Italia, a livello internazionale, è riconosciuta come Paese pioniere per aver anticipato il percorso di integrazione. Dai primi anni '70, a prescindere dalle evidenti differenze contestuali tra i due Paesi, entrambi hanno perseguito la prospettiva inclusiva avviando prima la strada dell'integrazione, poi dell'inclusione, nel rispetto delle tempistiche e delle peculiarità nazionali.

Le Leggi italiane n. 517/1977 e n. 104/1992 hanno sancito a livello normativo una profonda trasformazione della scuola, progressivamente adottando politiche educative e pratiche pedagogiche d'ispirazione per i Paesi che intendevano avventurarsi attraverso i sentieri sconosciuti di una scuola impegnata nel contrastare le diseguaglianze per affermare i principi di giustizia e democrazia.

1. La figura del “docente specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione” è citata ufficialmente nella Legge n. 28 del 2015, Decreto Delegato n. 105 del 1° luglio del 2015, come si approfondirà nel secondo capitolo.

Anche la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno presenta una storia decennale. Infatti, contestualmente all'avvio delle politiche di integrazione scolastica, con la già citata Legge n. 517/1977 concernente “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre forme di modifica dell'ordinamento scolastico”, viene introdotta una nuova figura professionale: l'insegnante di sostegno, una risorsa aggiuntiva per quelle classi in cui è presente anche un solo alunno con disabilità. La successiva Circolare Ministeriale n. 199 del 1979 sottolinea la necessità di pieno coinvolgimento di questa professionalità, in quanto figura esperta che possiede conoscenze, competenze e atteggiamenti specifici. Evidenzia, inoltre, come tale figura non debba essere considerata un supporto esclusivo al singolo alunno, bensì un mediatore che favorisce la piena inclusione (Amatori, 2019). Successivamente, la Legge Quadro n. 104/1992 sancisce definitivamente come questa figura educativa sia pienamente contitolare: tale “parità giuridica” esalta il principio di responsabilità pedagogica che tutti gli insegnanti di una classe condividono nei confronti degli alunni e delle alunne, con e senza disabilità.

Il quadro legislativo che riassume i pilastri dell'integrazione prima e dell'inclusione poi (Ianes & Canevaro, 2017), ha sigillato l'avvio di un processo trasformativo intenzionato ad archiviare un passato di scuole e classi speciali, nel quale le differenze venivano stigmatizzate, in nome di una “normalità” ideologica, perseguita nelle pratiche educative, favorendo fenomeni di separazione, esclusione e discriminazione. Purtroppo, nonostante piacerebbe pensare che quei tempi siano definitivamente conclusi, la realtà ci riserva, invece, a livello mondiale ancora sconcertanti verità sulla condizione di esclusione ed emarginazione scolastica di molti bambini e bambine, non solo nei Paesi con scarse risorse economiche ma anche nelle periferie di diversi Stati europei, tra cui anche l'Italia (OECD, 2024; Save the Children, 2022).

La via italiana all'inclusione, nonostante sia stata spesso indicata a livello internazionale come punto di riferimento, è ancora un modello imperfetto, un “cantiere aperto” (Lascioli, 2012). Di fatto, osservando alcune realtà, il passo che l'implementazione dell'inclusione scolastica avrebbe potuto comportare si limita in diversi casi ad una presenza fisica degli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali in classe, con percorsi di apprendimento del tutto separati. Tali situazioni contribuiscono a mantenere condizioni solo formali di inclusione (Amatori, 2019), talvolta con significative differenze in base all'ordine di scuola, alle specificità individuali, alle risorse e politiche territoriali, ai consigli di classe e addirittura ai singoli insegnanti (Demo, 2016).

A discapito di ciò che le norme decretano, una criticità dei sistemi scolastici “inclusivi” è sicuramente individuabile nel “processo di delega”,

ovvero nella tendenza di evitare la “presa in carico” collegiale. Le esperienze di buona inclusione dimostrano che solo l'unione delle volontà e delle conoscenze individuali in un'ottica collettiva approdano a risultati efficaci: tuttavia il rischio di deresponsabilizzazione è sempre in agguato (Ciambrone, 2017).

Lo studio dei quadri normativi dell'Italia e della Repubblica di San Marino evidenziano che la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione è associata sin da principio all'integrazione dei bambini e delle bambine con disabilità: è rimasta, purtroppo anche successivamente, l'icona principale di una scuola definita “inclusiva” che nella pratica tarda ancora a prendere definitivamente le distanze da un approccio medico-diagnostico, con il rischio di etichettare le differenze individuali alla ricerca di una certificazione del bisogno. Infatti, la prospettiva concettuale dell'inclusione, nella quale l'intero contesto scolastico viene responsabilizzato nei processi di accoglienza e valorizzazione di tutte le differenze, avrebbe dovuto “rompere” la tendenza della scuola a delegare il percorso formativo degli studenti e studentesse più fragili all'insegnante specializzato per il sostegno.

Purtroppo, nonostante tanto le normative quanto gli studi di settore della Pedagogia Speciale richiamino tutte le risorse umane della scuola ad assumersi le proprie responsabilità in un'ottica corale e collegiale, l'inclusione ancora oggi rimane un obiettivo non sempre concretamente condito dalla comunità scientifica ed educativa, né sul piano del significato terminologico, né su quello delle pratiche educative e organizzative. Come affermato da De Anna *et al.* (2024), quando si parla di inclusione le prime difficoltà riguardano il significato del termine stesso e dei confini della tematica:

Il concetto tende, infatti, ad assumere due principali accezioni (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010): la prima – quella “stretta” – ruota attorno al tema della disabilità e dei bisogni educativi speciali, e tende a polarizzare il discorso all'interno di questioni relative all'accesso e alla partecipazione al sistema di istruzione generale; la seconda – quella “ampia” – abbraccia il tema delle differenze individuali in un'ottica intersezionale spostando lo sguardo sulle dinamiche di potere e discriminazione, e promuovendo un cambiamento sistemico e strutturale (p. 46).

Le due definizioni hanno declinazioni differenti soprattutto in riferimento alla popolazione scolastica: nel caso della prima accezione, gli alunni ed alunne con disabilità e/o in condizione di svantaggio, nel caso della seconda, tutti gli studenti e tutte le studentesse.

La medesima antitesi spesso è leggibile nel rapporto tra i concetti di pedagogia “speciale” e “inclusiva” che, di fatto, evidenziano nell’ambito del dibattito scientifico la relazione tra specificità e universalità. Se in Italia e a San Marino i termini “speciale” e “inclusiva” spesso si confondono lungo confini non chiaramente definiti, a livello internazionale “speciale” è ancora spesso sinonimo di classi e scuole speciali (Byrne, 2019; Ramberg *et al.*, 2020; Dell’Anna, 2023).

In generale, fatica ancora a decollare una visione che si affranchi definitivamente dal modello medico individuale della disabilità, con ricadute inevitabili sulle pratiche educative e didattiche. In questo senso, come indicato dall’Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), è necessario spostare l’attenzione dai bisogni educativi speciali individuali, agli ostacoli che il contesto organizzativo e sociale pone all’apprendimento e alla partecipazione. Le difficoltà del sistema inclusivo non possono essere imputate unicamente alla presenza o meno dell’insegnante per il sostegno, quanto al mancato decollo di una cultura dell’inclusione condivisa dall’intera comunità educativa, che orienti le politiche e le prassi pedagogiche nella direzione di facilitare l’apprendimento e la partecipazione di ciascuno e ciascuna (Cottini, 2014).

Viene rilevato come ancora oggi tra gli insegnanti curricolari sia forte l’idea per cui l’insegnante specializzato si debba occupare unicamente degli alunni con disabilità: convinzioni che finiscono per mettere in discussione la professionalità del docente rischiando di comprometterne anche l’*agency* educativa (Fiorucci, 2016; Ferrari & Taddei, 2017).

1.2. L’inclusione scolastica nel dibattito internazionale: luci e ombre

Lo sviluppo di una scuola inclusiva è un obiettivo che non è lasciato unicamente alle singole volontà dei Paesi, ma è al centro di una cornice internazionale che adotta l’inclusione come prospettiva trasversale di sviluppo sostenibile fondata sui diritti umani. L’intento di costruire società eque e giuste è al centro del documento di ultima generazione prodotto dalle Nazioni Unite *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*² (UN, 2015). L’Agenda prevede un piano d’azione universale progettato per porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e migliorare la vita e le prospettive di tutti, ovunque. Si concentra, pertanto, sulle perso-

2. Per approfondimenti: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

ne (dignità e uguaglianza, salute e benessere), sul pianeta (sostenibilità e resilienza), sulla prosperità (progresso economico, sociale e tecnologico) e sulla pace. È composta da 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, SDG, che si traducono in un totale di 169 traguardi che tutti gli Stati membri delle Nazioni Unite hanno concordato di raggiungere entro il 2030.

L'obiettivo di Sviluppo 4 – *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* – presenta traguardi che si focalizzano su aspetti rilevanti nel campo dell'educazione. In sintesi, viene affermata l'importanza di garantire a tutte le persone l'accesso e la qualità dell'educazione, in ogni ordine e grado scolastico, eliminando le multi-discriminazioni che alcune tipologie di persone subiscono a causa dell'intersezione di diversi fattori, quali genere, provenienza etnica-culturale, disabilità, tra i principali (Taddei, 2020).

In riferimento a questo aspetto, tra i 10 traguardi dell'SDG 4 ne troviamo due particolarmente significativi per il contrasto all'esclusione scolastica:

- A. eliminare le disparità di genere nell'educazione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di educazione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i/e bambini/e in situazioni di vulnerabilità;
- B. costruire e potenziare le strutture dell'educazione per renderle sensibili ai bisogni dell'infanzia, alla disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti/e.

Una caratteristica innovativa dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, rispetto alle dichiarazioni precedenti, è quella di aver assunto la sfida dell'inclusione in modo trasversale, multidimensionale, intersettoriale e interdisciplinare, a favore di tutta la popolazione, in particolare dei gruppi maggiormente colpiti da condizioni di vulnerabilità e multi-discriminazioni.

Il contrasto a queste ultime è al centro delle finalità con cui l'ONU, nel 2006, ha redatto la *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*³, ratificata da 191 Paesi⁴.

Il riferimento specifico all'accesso all'educazione, come diritto umano fondamentale per le persone con disabilità, è presente all'art. 24, che illustra i principi e gli obblighi che gli Stati Firmatari devono assolvere

3. Vedere: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>.

4. La Repubblica di San Marino ha ratificato la CRPD il 22 febbraio 2008. La Legge n. 28 del 10 marzo 2015 ha reso definitivamente esecutiva la Convenzione sul territorio nazionale. In base all'art. 5 della medesima Legge, San Marino ha istituito la Commissione Sammarinese per l'attuazione della Convenzione.

per garantire la presenza di un'educazione inclusiva. Oltre ad affermare il dovere degli Stati Parti di riconoscere il diritto delle persone con disabilità all'educazione, viene ribadito quanto la realizzazione di questo diritto debba avvenire senza discriminazioni, quindi sulla base di pari opportunità, ed attraverso un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli.

L'apprendimento permanente, quindi, deve essere finalizzato a:

- A. il pieno sviluppo del potenziale umano e del senso di dignità e autostima, e il rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- B. lo sviluppo da parte delle persone con disabilità della loro personalità, dei loro talenti e della loro creatività, nonché delle loro capacità mentali e fisiche, al loro massimo potenziale;
- C. consentire alle persone con disabilità di partecipare efficacemente a una società libera.

La Convenzione, in particolare attraverso l'art. 24, sottolinea il diritto delle persone con disabilità, soprattutto bambini e bambine, ad un'educazione inclusiva, di qualità e gratuita, garantendo l'accesso senza discriminazioni all'istruzione sia primaria, sia secondaria. Gli Stati sono tenuti a mettere in atto misure concrete per assicurare che l'educazione risponda alle esigenze individuali e favorisca il pieno sviluppo accademico e sociale degli studenti con disabilità.

Tra le principali azioni previste, si evidenziano:

1. non discriminazione: nessuno deve essere escluso dal sistema educativo generale o privato dell'istruzione obbligatoria sulla base della disabilità;
2. accomodamenti ragionevoli: devono essere forniti adattamenti individualizzati per rispondere alle specifiche necessità degli studenti;
3. supporto adeguato: gli studenti con disabilità devono ricevere supporto mirato per garantire la loro partecipazione attiva ed efficace;
4. sviluppo personalizzato: l'educazione deve avvenire in ambienti che promuovano al massimo il loro potenziale accademico e sociale.

Si evidenzia anche l'importanza di insegnare competenze di vita e di sviluppo sociale, per favorire una partecipazione piena e paritaria nella comunità. Tra le misure specifiche si evidenziano:

- facilitare l'apprendimento di strumenti e linguaggi specifici come il Braille, i formati di comunicazione aumentativa e alternativa, e le capacità di orientamento e mobilità;
- promuovere il linguaggio dei segni e l'identità culturale della comunità sorda;
- garantire che l'educazione di persone cieche, sorde o sordocieche sia offerta nella lingua e nei mezzi di comunicazione più adeguati per il loro sviluppo.

In sintesi, l'art. 24 risalta la necessità di un sistema educativo inclusivo che offra pari opportunità, valorizzi le diversità e fornisca strumenti e supporti adeguati per permettere a ogni persona con disabilità di realizzare il proprio potenziale.

Per garantire il rispetto di questo diritto dovrebbero essere adottate misure appropriate sia per impiegare insegnanti specializzati, compresi insegnanti con disabilità, qualificati nel linguaggio dei segni e/o Braille, sia per formare professionisti e personale che lavorino a tutti i livelli dell'educazione. Tale formazione dovrebbe sviluppare consapevolezza sulla condizione multidimensionale della disabilità e sull'adozione di modalità e mezzi di comunicazione aumentativi e alternativi adeguati, tecniche e materiali educativi per supportare le persone con disabilità.

Nella Convenzione viene posta particolare attenzione anche all'accesso all'educazione terziaria generale, alla formazione professionale, all'educazione per gli adulti e all'apprendimento permanente, riconoscendo l'importanza che questa riveste nel concorrere all'abbassamento del livello di povertà economica che caratterizza spesso la vita delle persone con disabilità.

L'educazione professionale, nello specifico, riveste un ruolo cruciale poiché consente ai ragazzi con disabilità di apprendere mestieri e competenze pratiche che potrebbero introdurli nel mondo del lavoro⁵ e, di conseguenza, aumentare le loro possibilità di partecipazione sociale. Per tali ragioni, la Convenzione invita gli Stati Parti a garantire accomodamenti ragionevoli sia nei gradi scolastici superiori, sia nei percorsi di formazione professionale extrascolastici (ONU, 2006).

Grazie alla Convenzione e ai numerosi Paesi che l'hanno ratificata, il diritto delle persone con disabilità alla formazione e all'occupazione professionale ha cominciato a riscuotere una rinnovata attenzione: gli Stati hanno progressivamente modificato le proprie leggi e hanno cominciato a rivolgersi ai propri sistemi di formazione per garantire che le persone con disabilità possano godere del diritto al lavoro su base di uguaglianza con gli altri. In Europa la ratifica della Convenzione da parte di tutti i paesi dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa ha prodotto importanti progressi nell'educazione inclusiva: dal 2008 al 2016 si è passati (dati EASE) dal 39,9% al 61,8% di studenti con disabilità inclusi nelle classi ordinarie (Griffo, 2021).

Nonostante l'evoluto quadro normativo internazionale sopra presentato, a livello mondiale ed europeo, lo spaccato che emerge in tema di inclusione scolastica presenta grandi sfide e diversi ostacoli da superare, in partico-

5. All'art. 27 la Convenzione tratta specificatamente del diritto al lavoro delle persone con disabilità.

lare dal punto di vista culturale. Infatti, gran parte delle leggi internazionali, con una percentuale del 40% per continenti quali Asia, America Latina e Caraibi, prevedono l'educazione in contesti totalmente separati. Il 10% opta per l'integrazione e il 17% per l'inclusione, mentre i restanti scelgono combinazioni di segregazione e integrazione (UNESCO, 2020).

All'interno del continente Europeo, l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha pubblicato, per l'anno scolastico 2020/2021, un rapporto statistico cross-country inerente alla percentuale di studenti con Special Needs inseriti o meno in scuole ordinarie, in scuole inclusive o in altre forme alternative di educazione⁶ (Drál' *et al.*, 2024).

Le statistiche mostrano che in gran parte dei Paesi europei la maggioranza di studenti è iscritta in scuole inclusive: i dati disponibili sulle scuole dell'infanzia, provenienti da 24 Paesi, presentano un tasso di iscrizione che varia dall'85,27% al 100,00%.

Le scuole inclusive primarie e secondarie di primo grado (dati per 29 Paesi) presentano una media di iscritti rispettivamente del 98,10% e del 97,17%. I 26 Paesi presi in considerazione per la scuola secondaria di secondo grado presentano un tasso di iscrizione che varia dal 94,69% al 100,00% (*ibidem*).

Se la maggioranza degli studenti e delle studentesse è immatricolata in scuole inclusive, di conseguenza il residuo della popolazione scolastica frequentante scuole speciali o forme alternative di istruzione è numericamente ridotto: ci troviamo, pertanto, di fronte ad un dato significativamente importante in termini di inclusione scolastica.

I Paesi che mostrano livelli più alti di frequenza di scuole speciali o alternative sono: Inghilterra, Svizzera, Paesi Bassi e Belgio per la prima infanzia; Belgio, Inghilterra e Germania per la scuola primaria; Belgio, Inghilterra e Paesi Bassi per la secondaria di primo grado ed infine Inghilterra ed Ungheria per la secondaria di secondo grado (Drál' *et al.*, 2024).

Nonostante l'educazione inclusiva nella scuola primaria sia diventata la norma in diversi Paesi, per molti giovani con disabilità il passaggio alla scuola secondaria in classi comuni e di conseguenza all'educazione terziaria è difficile a causa delle numerose barriere e discriminazioni ancora diffuse (Maras & Aveling, 2006; Nuske *et al.*, 2019). Una ricerca qualitativa condotta in 20 Paesi, a tal proposito, ha attestato le numerose barriere attitudinali, istituzionali, architettoniche e organizzative che la popolazione studentesca con disabilità affronta durante la fase di transizione dal contesto scolastico a quello lavorativo (Goodall *et al.*, 2022).

6. Vedere: www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2020-2021-cross-country-report.

Secondo i dati UNESCO, nel 2020 solo un Paese su quattro aveva programmi per sostenere le persone in condizione di marginalità ad accedere all'educazione terziaria, mentre il 40% dei Paesi a basso e medio reddito non ha adottato alcuna misura per supportare gli studenti a rischio di esclusione durante la crisi del Covid-19. Inoltre, le scuole svantaggiate dal punto di vista socio-economico mostravano una maggiore probabilità di avere insegnanti non qualificati nel campo della disabilità e dell'inclusione (UNESCO, 2020).

Come mostrato nel rapporto dell'OECD *Disability, Work and Inclusion: Mainstreaming in All Policies and Practices*⁷ (2022), tali differenze tra i livelli di educazione e sviluppo di competenze tra persone con e senza disabilità si traducono nella difficoltà di transitare verso il mercato del lavoro, il cui accesso è strettamente legato alla possibilità di fruire di un'educazione inclusiva a tutti i livelli.

I e le giovani con disabilità, infatti, sono altamente sovrarappresentati tra coloro che abbandonano prematuramente il sistema educativo e costituiscono circa il 30% dei NEET, ovvero i giovani che non studiano, non si formano e non lavorano. Le statistiche, infatti, mostrano che le persone con disabilità hanno dal 10 al 40% in meno di possibilità di ottenere un lavoro rispetto alle loro controparti: una percentuale che aumenta notevolmente se si prendono in considerazione le donne con disabilità. In UE, circa il 40% delle persone con disabilità tra i 20 e i 64 anni di età è escluso dal mercato del lavoro (OECD, 2022).

La fotografia scattata attraverso questi dati mostra un panorama con molte ombre, accendendo i riflettori su contesti che, contrariamente a quanto le convenzioni internazionali dispongono, presentano notevoli carenze in termini di inclusione. Si palesa, dunque, la necessità di implementare sia lo sviluppo di pratiche di sensibilizzazione sul tema dell'inclusione (Mukuna, 2024), sia l'offerta di percorsi di formazione per il personale che opera nel settore dell'educazione secondaria (May & Bridger, 2010) e del lavoro (Gould *et al.*, 2022). In questa prospettiva, diventa strategico investire sulla ricerca e sulla formazione (Taddei, 2017). Nel primo caso, come argomentato da un interessante lavoro di sistematizzazione svolto da Ianes (2023) sugli studi realizzati in Italia sull'inclusione scolastica, viene evidenziata la necessità di fare ricerca per dare evidenza delle pratiche, dei processi, dei risultati dell'inclusione scolastica. La raccomandazione valida per tutti i contesti che si autodefiniscono inclusivi è quindi quella di restituire uno stato dell'arte credibile rispetto ai progressi e alle fragilità che

7. Vedere: www.oecd.org/en/publications/disability-work-and-inclusion_1eaa5e9c-en.html.

connotano il cammino intrapreso, sul piano dell'implementazione e della ricerca. Come affermato da Anastasiou, Kauffman e Di Nuovo (2015, citato da Gomez *et al.*, 2024) «La scarsa conoscenza del modello e l'assenza di evidenze empiriche hanno contribuito a suscitare scetticismo oltre confine» (p. 135).

Tali mancanze rischiano di essere addirittura strumentalizzate dai cosiddetti “inclusioscettici”» (ivi).

Inoltre, in mancanza di dati, di documentazione e di riflessione sistematica, non vi è sufficiente consapevolezza sulle forme sommerse di esclusione e di impoverimento nelle relazioni prosociali e negli apprendimenti, sulle fragilità e le precarietà che feriscono la quotidianità scolastica e che il sistema educativo a volte preferisce non ammettere rifugiandosi ancora troppo spesso nella retorica del “va tutto bene” (Ianes & Augello, 2019). Tali lacune alimentano diffidenze all'interno della comunità scientifica internazionale, che sul piano della letteratura non ha ancora raggiunto un chiaro consenso epistemologico sull'oggetto: “inclusione” o “integrazione”? Alla luce delle fragilità dell'implementazione e della ricerca, diventa complicato, se non impossibile, affrontare un confronto serio con gli inclusio-scettici come Imray e Colley (2017). La mancanza di studi affidabili rischia di ostacolare, inoltre, la realizzazione dei principi contenuti nella Convenzione Internazionale delle persone con disabilità (ONU, 2006).

1.3. Il profilo del docente inclusivo: prospettive per contrastare le derive

Nel precedente paragrafo si è fatto riferimento all'importanza della formazione dell'insegnante specializzato per l'inclusione, in particolare preme riflettere sul profilo di competenze che dovrebbe caratterizzare un docente inclusivo. La formazione di questa figura è soggetta ad un'ampia variabilità tra i vari paesi europei, essendo differenti i quadri normativi e le scelte organizzative-didattiche di riferimento, come precedentemente illustrato.

L'acquisizione di un'adeguata professionalità da parte del docente è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario gestire elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metacognitiva e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale, che permette di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Baldacci, 2014).

Il docente inclusivo dovrebbe essere un professionista preparato, riflessivo che cura la propria crescita culturale, affina il personale bagaglio

formativo, acquisisce ulteriori abilità e competenze, elabora progetti innovativi, praticando un “ mestiere ” che si costruisce in *progress*, in quanto orientato all'utilizzo di pratiche formative in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti cooperativi, metacognitivi, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti gli alunni e tutte le alunne (Canevaro, 2013).

Data l'importanza di questa tematica nello sviluppo di un'inclusione di qualità, attorno a questa figura si è acceso un pluridecennale dibattito circa la sua definizione, le sue funzioni, la sua formazione e la sua efficacia (Iannes, 2014; Gaspari, 2015; Pavone & Mura, 2024).

La questione evolutiva del ruolo dell'insegnante specializzato vede schierate più posizioni, tra cui una radicale trasformazione di questa figura che diventerebbe co-docente reale dell'insegnante curricolare e tutor esperto di didattiche inclusive. Nel corso del tempo, in particolare in Italia, sono state ipotizzate diverse proposte, tra cui di seguito le principali e più recenti (Pavone & Mura, 2024):

- “cattedra mista”, per contrastare la marginalizzazione inserendo un significativo numero di ore di insegnamento curricolare nel monte orario degli insegnanti specializzati per il sostegno, in aggiunta alle attività con gli alunni con disabilità;
- “cattedra di sostegno”, progettata da Fish (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) con l'obiettivo di introdurre pienamente i principi della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità ed assicurare la continuità didattica, prevedendo apposite classi di concorso per il sostegno, per contrastare il rischio di scegliere l'opzione “sostegno” esclusivamente per opportunità professionali o personali;
- “cattedra inclusiva”, proposta per attuare una riorganizzazione che nel tempo vede impegnati tutti i docenti e tutte le docenti in un ruolo polivalente, che alterna attività disciplinari ad altre di sostegno, superando il rischio della delega ed affermando il principio della responsabilità.

Le proposte sinteticamente elencate danno voce ad un dibattito che è rappresentativo di un “disagio” legato al non soddisfacente funzionamento dei processi inclusivi all'interno del sistema scolastico. Ci si chiede, però, se la soluzione sia nell'individuazione di alternative al quadro normativo esistente, o se invece, sia necessario riflettere e investire sulla qualità delle competenze e del ruolo che l'insegnante specializzato riveste nei processi di inclusione, in un orizzonte complesso che si estende ben oltre la classe e la scuola. Sicuramente, scegliere di abbassare il livello della formazione in termini di quantità e di qualità di crediti formativi, come è stato recentemente sancito in Italia dal decreto n. 71 del 31 maggio 2024, significa compromettere la qualità dell'offerta didattica peggiorando la formazione

degli insegnanti, delegittimando, inoltre, la funzione scientifica e culturale esercitata dalle istituzioni accademiche⁸. A tal riguardo, la comunità scientifica ha assunto una posizione solida in contrasto con la decisione ministeriale che rischia di ledere il diritto all'educazione degli studenti e delle studentesse con disabilità e/o con difficoltà, in assenza di docenti adeguatamente preparati.

Quanto detto finora mette in evidenza come oggi la figura dell'insegnante specializzato si trovi ad un bivio: è unanime il pensiero che sia necessario un cambiamento, una svolta che venga rivendicata dalle nuove emergenze educative, ma rispetto alla quale non è ancora fatta sufficiente chiarezza. Un primo passo riguarda sicuramente la formazione degli insegnanti, che rappresenta oggi una sfida importante in quanto deve rispondere a nuove emergenze educative soprattutto in tema di inclusione. A tal proposito, un contributo orientativo a cui fare riferimento a livello europeo è stato prodotto dall'European Agency for Development in Special Needs Education (EASNE, 2012; 2022). Il profilo del docente inclusivo si configura come un insieme dinamico e complesso di attitudini, conoscenze e abilità che mirano a garantire un'educazione equa e di qualità per tutti gli studenti. Questa figura professionale non si limita a rispondere ai bisogni specifici di alcuni studenti, ma si impegna a trasformare il contesto educativo in un ambiente accogliente, partecipativo e inclusivo. Si tratta di un docente che non è solo un educatore, ma un agente di cambiamento, capace di trasformare la scuola in una comunità che celebra la diversità e promuove il benessere di ogni studente. Questa figura incarna un equilibrio tra valori etici, conoscenze professionali e abilità pratiche, dimostrando che l'educazione inclusiva è un obiettivo raggiungibile solo attraverso un impegno collettivo e continuo. A prescindere dalla qualità della formazione degli insegnanti, il percorso verso l'inclusione non è privo di sfide: richiede, infatti, risorse adeguate, supporto istituzionale e una visione condivisa tra tutti gli attori educativi. È nella capacità di affrontare queste sfide con creatività e determinazione che il docente inclusivo raggiunge la sua più alta espressione.

Quando si pensa agli insegnanti specializzati, inclusivi – nei termini sopradescritti – come suggerito dal Prof. Canevaro, bisognerebbe porsi una domanda fondamentale ancora oggi: *un sostegno può essere uno e unico per tutta la vita?* (Canevaro, 2015). Soprattutto è importante chiedersi quanto possa essere utile un sostegno continuo che rischia di «indurre a dipendenza e a rinuncia di ogni tentativo di crescita dell'autonomia. Senza

8. Per approfondimenti: https://s-sipes.it/wp-content/uploads/2024/08/Documento-SIPeS-corsi-di-specializzazione-DM71_24-1.pdf.

evoluzione, un sostegno rischia di essere come una protesi che non venga più cambiata, nonostante la crescita del soggetto. E una protesi che non si cambia diventa uno strumento di tortura» (ivi, p. 68).

Per contrastare il rischio delle dipendenze, gli insegnanti tutti e tutte, curricolari e specializzati/e possono scegliere di adottare strategie didattiche fondate sui principi dell'empowerment e dell'autodeterminazione, incarnati in progetti individualizzati e personalizzati in quanto parte dei progetti di vita e *non* di frammenti di vita smarriti nei documenti scolastici, ancora molto intrisi di burocrazia.

Oggi l'inclusione chiama tutta la scuola a guardare oltre i propri *confini*, in tutti i sensi: come scrisse ancora Andrea Canevaro in una lettera rivolta alla Società Italiana di Pedagogia Speciale nel 2009:

Non chiudiamoci nei confini geografici del nostro Paese, che significa anche non facciamo dipendere il nostro lavoro scientifico dalle decisioni di governo [...] non riduciamoci a commentatori, consenzienti o critici non importa. Guardiamo oltre frontiera. E possibilmente non solo verso i Paesi “forti” che certamente hanno molto da insegnarci. Anche verso i Paesi “deboli”, che potrebbero sorprenderci e scuoterci dell'essere un po'tropo legati alle nostre abitudini culturali. Noi abbiamo da dire e da ascoltare (De Anna *et al.*, 2024, p. 166).

2. L'inclusione scolastica nella Repubblica di San Marino: *dati e normative*

di *Elena Mularoni**

2.1. Dalle scuole speciali alla scuola inclusiva

Il rapporto tra l'istituzione scolastica e gli alunni con bisogni educativi speciali ha profonde radici anche nella Repubblica di San Marino. Si tratta della Legge e Regolamento sulle scuole elementari del 1910, “Legge scolastica. Obbligatorietà scolastica”, quando era ancora forte la cultura di esclusione per tutti coloro che turbavano la normale prassi scolastica. In particolare l'art. 39 della medesima legge sottolinea il divieto di frequenza a coloro che commettevano «atti di permanente indisciplina e scostumatezza» e comportamenti che potevano «derivare da anomalie psichiche».

Questa tendenza all'emarginazione completa prevale fino alla prima metà degli anni '60: proprio in quegli anni viene emanato un decreto, “Regolamento di servizio per gli asili infantili”, che vietava la frequenza degli asili ai bambini con gravi disabilità fisiche e psichiche.

Nel 1968 si registra un primo cambiamento: vengono istituite le scuole speciali nella Repubblica di San Marino. Attraverso questi istituti veniva data la possibilità a studenti con gravi disabilità di frequentare le scuole elementari e medie; si riteneva più opportuno offrire a questi studenti istituzioni specifiche e separate dove poter utilizzare strategie didattiche appropriate. Grazie alle testimonianze raccolte per la presente ricerca è stato possibile ricostruire parzialmente la collocazione di queste scuole: più testimoni chiave ricordano la presenza delle scuole speciali a Valdragone (Borgo Maggiore).

* Elena Mularoni, psicologa, ha collaborato con l'Università della Repubblica di San Marino in qualità di borsista, affiancando il Prof. Luigi Guerra, direttore scientifico della ricerca, e la Prof.ssa Arianna Taddei, coordinatrice della ricerca, nello svolgimento del progetto.

Negli stessi anni viene attivato parallelamente un servizio specialistico per la disabilità sul territorio che tuttavia non accoglieva coloro che avevano difficoltà più complesse: essi venivano indirizzati al Centro Spastici di Rimini che provvedeva alle loro esigenze di riabilitazione.

Le scuole speciali svolgono la propria attività per pochi anni: nel 1971 infatti vengono soppresse, perché era già evidente come queste classi differenziali non facessero altro che “ghettizzare” gli alunni in situazione di svantaggio. Iniziò, quindi, un graduale inserimento dei casi meno difficili all'interno delle scuole ordinarie.

I legislatori sammarinesi decisero allora di dar vita al Centro di Educazione Psicomotoria (CEP): un servizio specialistico in cui venivano ospitati bambini con disabilità complesse e impossibilitati alla ordinaria frequenza scolastica. Non vi era ancora una cultura pedagogica efficace per gestire le problematiche più gravi connesse a disabilità e difficoltà di apprendimento che non prevedesse il dirottamento verso classi speciali. Infatti, si trattava di un centro guidato da tecnici della riabilitazione e insegnanti che aveva l'obiettivo di offrire un'opportunità formativa a studenti non ancora inseriti nel sistema scolastico ordinario. Nel 1974 il centro trova sede definitiva a Cailungo, all'interno di una struttura appositamente costruita e dove tutt'ora ha sede il Servizio Minori.

Il CEP cambia denominazione e diventa “Servizio Minori” solo successivamente alla promulgazione della Legge n. 21 del 3 maggio 1977 che istituisce il Servizio Socio-Sanitario; questa legge viene istituita sulla scia del pensiero della Dott.ssa Emma Rossi, psicopedagogista e dirigente del servizio stesso. Il suo pensiero poneva le basi per un concetto avveniristico di inclusione: il suo obiettivo era quello di creare una struttura che potesse accogliere minori con problematiche motorie e scolastiche che potesse assumersi la responsabilità rispetto alla disabilità in età evolutiva e la possibilità di ospitare i bambini anche in contesti diurni. In questo modo, il Servizio Minori acquista il carattere di servizio educativo e riabilitativo, con l'obiettivo di inserimento scolastico e sociale dei ragazzi e delle ragazze in stato di abbandono o con gravi problemi psico-sociali. Negli stessi anni nasce anche una Casa Famiglia per persone con disabilità e il Laboratorio Atelier che offrono programmi ergoterapici per soggetti con una buona autonomia personale e funzionale.

Una vera riforma nel sistema scolastico sammarinese si realizza con la Legge n. 60 del 30 luglio 1980: l'art. 3 legittima il diritto a frequentare le scuole di ogni ordine e grado per tutti gli alunni e tutte le alunne con disabilità. Inoltre, tale normativa incarica la scuola e il Servizio Minori di predisporre annualmente un piano di inserimento per tutti coloro che presentano bisogni educativi speciali.

Importante novità è sicuramente costituita dalla possibilità di usufruire di personale straordinario e specifico per supportare questi studenti. Lo stesso articolo istituisce anche la “Commissione Tecnica per l’Integrazione”, organo composto ancora oggi dai dirigenti delle scuole, dal dirigente e dagli psicologi del Servizio Minori. La Commissione aveva il compito di stabilire l’eventuale necessità di personale integrativo, anche se ancora non si trattava di personale con una formazione specifica o con lunga esperienza nelle problematiche dell’inclusione scolastica.

Ulteriori modifiche vengono apportate con la “Legge quadro per la tutela dei diritti e l’integrazione sociale dei portatori di deficit” (Legge n. 141 del 21 novembre 1990) che regolamentava l’inserimento e l’inclusione di questi studenti, attraverso l’utilizzo di idonee strategie didattiche e personale “assistente qualificato”. La Legge n. 106 del 17 settembre 1993 ricorda, inoltre, tra i compiti di tutti i docenti e le docenti quello di assicurare la piena inclusione scolastica a tutti gli studenti e il sostegno a chi presenta delle difficoltà.

Si torna a parlare di disabilità alcuni anni dopo con la Legge n. 21 del 12 febbraio 1998 “Norme generali sull’istruzione”, dove si afferma che:

[...] gli alunni portatori di deficit o in situazione di handicap hanno diritto a sviluppare tutte le loro potenzialità usufruendo dei percorsi scolastici e formativi riconosciuti utili ai fini di un inserimento positivo all’interno del tessuto sociale, civile e lavorativo.

Negli anni successivi i profondi cambiamenti della società e della rappresentazione della disabilità hanno guidato anche le trasformazioni dei servizi: si è passati infatti dall’idea di dover “curare” (cure) la persona con disabilità all’idea di “prendersene cura” (care). I servizi di conseguenza hanno modificato l’impronta prevalentemente assistenzialista per aprirsi al *welfare* centrato sulla persona. I primi anni 2000 quindi adottano nuove riforme soprattutto in ambito sanitario. Il Servizio Minori acquista la direttura di Unità Organizzativa Complessa, alla quale fanno capo tre Unità Organizzative Semplici: unità clinico terapeutica riabilitativa, tutela minori e disabilità. Negli stessi anni la Casa Famiglia diventa l’attuale “Il Colore del Grano”, struttura residenziale dove ancora oggi vengono ospitate persone disabili con gravi deficit psico-fisici in modo stabile oppure temporaneo.

Nel 2010, attraverso un decreto delegato, viene attuata una nuova organizzazione dei servizi che si occupano di disabilità sul territorio; infatti, vengono divisi i servizi che si occupano di disabilità in età evolutiva e in età adulta. Viene istituita la UOSD Disabilità e Assistenza Residenziale, un’unità separata dal Servizio minori, preposta ad erogare servizi a perso-

ne con disabilità che hanno compiuto il 18° anno di età (o il 16° se hanno portato a termine il percorso di scolarizzazione).

Oggi è un presidio pubblico che offre prestazioni di carattere socio-educativo, socio assistenziale e sanitario su tutto il territorio nazionale con strutture diurne, residenziali e semiresidenziali. Nello specifico afferiscono a tale servizio il nucleo residenziale “Il colore del grano”, due centri diurni “Casa la Rosa” e “La Volpe” ed il laboratorio “Atelier”. All'interno del servizio sono impiegate diverse figure specialistiche: psicologi, psicoterapeuti, infermieri, educatori, OSS, autisti.

Parallelamente, oggi il Servizio Minori si occupa di disabilità, disagio psicologico, sociale, relazionale e di inclusione per garantire a tutti i soggetti fino alla maggiore età o fino al completamento del percorso di scolarizzazione, il più alto grado di benessere possibile. Attraverso i suoi professionisti garantisce una presa in carico veloce, una valutazione multidisciplinare ed un intervento globale di riabilitazione, occupandosi di qualsiasi problematica di natura evolutiva. I servizi offerti sono diversi: psicologia dell'età evolutiva, neuropsichiatria infantile, logopedia, fisioterapia, ambulatorio fisiatrico e idroterapia. È rilevante segnalare tuttavia, che nell'immaginario collettivo dei cittadini sammarinesi ancora oggi il Servizio Minori è citato come “CEP” e come luogo deputato alla riabilitazione della persona con disabilità, quando al contrario oggi è un centro che racchiude professionisti ed operatori che prestano la propria competenza in merito a molteplici problematiche di natura evolutiva, non esclusivamente sulla disabilità.

Quelle appena descritte sono le principali tappe normative e culturali, che hanno permesso un'evoluzione dei processi di inclusione a San Marino. A completamento di quanto illustrato, di seguito vengono presentate le recenti normative che oggi orientano l'operato dei servizi e delle scuole sul territorio.

Il 9 settembre 2014 viene promulgata la Legge n. 142 “Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo” per colmare un vuoto normativo, proprio come era avvenuto poco prima in Italia con la Legge n. 170 del 2010, in materia di disturbi specifici dell'apprendimento. Infatti, la normativa ha lo scopo di tutelare tutti gli studenti e le studentesse che in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche o deficit sensoriali, presentano difficoltà negli apprendimenti. Nello specifico la legge:

- rimarca il diritto delle persone a cui viene riconosciuto un disturbo evolutivo specifico all'istruzione e alla formazione, al migliore successo scolastico, a misure didattiche di supporto e forme di verifica adeguate;

- autorizza l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative per questi alunni, individuati all'interno del piano didattico personalizzato (PDP) che dovrà essere predisposto all'inizio di ogni anno scolastico dai docenti in collaborazione con i servizi specialistici e la famiglia;
- fa menzione anche dei cosiddetti "BES", ovvero coloro che con continuità o per periodi limitati di tempo manifestano bisogni educativi specifici derivati da svantaggio socio-economico, linguistico, culturale o da altre motivazioni documentate e si legittima l'utilizzo di un PDP anche in questi casi;
- assicura un'adeguata formazione specifica al personale docente riguardo alle condizioni relative ai disturbi evolutivi specifici;
- istituisce la Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica, composta dai dirigenti scolastici, dal direttore del Servizio Minori e da due psicologi; tale commissione è deputata all'attivazione di tutte le risorse umane necessarie al processo di inclusione. Di norma, assegna risorse aggiuntive di sostegno quando vi sono casi segnalati e certificati dai servizi, ma può altresì attivare risorse qualora siano presenti almeno tre alunni con disturbi evolutivi o bisogni educativi specifici;
- affida ai centri di documentazione il compito di curare la dotazione bibliografica sui temi dell'inclusione, diffondere iniziative di formazione specifica o informazioni in merito a materiale on-line, nuovi ausili e nuove tecnologie disponibili per incentivare la condivisione di buone pratiche in tema di disturbi evoluti specifici.

L'anno seguente con la Legge n. 28 del 10 marzo 2015, si torna a parlare di diritti e di disabilità, soprattutto dopo la ratifica da parte del Consiglio Grande e Generale nel 2008 della "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità" (ONU, 2006). Questa legge va a completare il quadro normativo a tutela della popolazione con disabilità, con particolare enfasi sui processi di inclusione sociale, diritto all'autonomia e alla realizzazione, partecipazione alla vita politica, pubblica e culturale. Si tratta di una normativa generale che tocca tutti gli aspetti di vita della persona infatti, in attuazione delle finalità della presente legge, viene emanato un ulteriore Decreto Delegato n. 105 del 1° luglio 2015 "Normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità" specifico per l'ambito scolastico.

Il decreto fa riferimento per la prima volta al "progetto integrato di vita": introduce l'idea per cui è necessario costruire un progetto che vada ben oltre la dimensione scolastica e che coinvolga tutte le altre agenzie educative, culturali e sportive che il minore abitualmente frequenta. Inoltre, sottolinea l'importanza del coinvolgimento della persona con disabilità stessa, nel processo decisionale, evitando interventi di natura assistenziale a favore di percorsi di *empowerment* e di autodeterminazione.

Per quanto riguarda invece il percorso formativo gli aspetti più innovativi di tale riforma sono identificati nei seguenti articoli:

- l'art. 9 affida alla scuola il compito di predisporre per ogni studente un piano educativo individualizzato (PEI) in cui verranno indicati obiettivi di apprendimento, percorsi personalizzati, forme di verifica individuate, metodologie e strategie di inclusione;
- l'art. 11 evidenzia però come sia una corresponsabilità dell'intera comunità scolastica la buona riuscita del progetto inclusivo, per consentire ad ogni studente con difficoltà di accedere ad una reale inclusione; non è più possibile pensare che questo incarico sia esclusivo del docente di sostegno;
- l'art. 12 e l'art. 16 danno disposizioni in merito alla formazione necessaria per accedere ad un incarico di sostegno; in particolare viene data priorità ai docenti che hanno specifici titoli di specializzazione o un'adeguata esperienza professionale. Questi articoli sottolineano l'importanza di tale incarico e la necessità di un'adeguata formazione in tema di inclusione per gli studenti con bisogni educativi speciali;
- l'art. 15 assicura a tutti i docenti l'attivazione di adeguati percorsi formativi supplementari così da acquisire competenze utili al supporto degli studenti e per attivare idonei percorsi personalizzati.

Quelle che abbiamo ripercorso rappresentano le tappe principali dell'evoluzione normativa sammarinese in tema di inclusione scolastica. La presente ricerca si pone tra i suoi obiettivi quello di comprendere se i cambiamenti normativi siano stati seguiti da una effettiva trasformazione culturale ed organizzativa all'interno delle classi, in termini di pratiche educative e strategie metodologiche.

2.2. L'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: excursus terminologico attraverso la normativa

Una questione che non riguarda unicamente la normativa ma che ha un impatto anche sulla percezione sociale e culturale del ruolo dell'insegnante cosiddetto “di sostegno”, riguarda la terminologia con cui ci si riferisce a tale figura. Rivolgendo lo sguardo alle normative italiane, ed in particolare alla Legge n. 104 del 1992, già nei primi anni '90 questo docente veniva indicato come “specializzato”.

Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del presidente della repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo

per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di *docenti specializzati*.

Guardando invece alla normativa sammarinese nella Legge n. 60 del 1980, nell'art. 3 si parla per la prima volta dell'inserimento di personale "straordinario" o "specifico" qualora il piano d'intervento per alunni portatori di disabilità lo richieda. Nella normativa, quindi, non viene attribuita a questa figura una denominazione specifica. Interviene poi la Legge n. 141 del 1990 che sottolinea la presenza di personale "qualificato" in tale ruolo, senza però specificare quale qualifica sia necessaria.

Successivamente nel 2014, la Legge n. 142 esordisce con la terminologia "percorsi di sostegno": ancora non si fa chiaro riferimento ai docenti ma semplicemente si richiede l'assegnazione di "risorse aggiuntive":

La Commissione, previa presentazione da parte delle istituzioni scolastiche di specifici piani didattici personalizzati ed individualizzati, può assegnare *risorse aggiuntive* per attivare *percorsi di sostegno* in classi dove sono presenti alunni con disturbi evolutivi particolarmente severi.

È necessario attendere le successive Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi evolutivi specifici per poter trovare per la prima volta su un documento ufficiale la terminologia "insegnanti di sostegno".

La Legge n. 28 del 2015 poi chiarisce:

[...] la presenza in ogni ordine e grado di scuola di educatori e *insegnanti specializzati per il sostegno* che garantisca la continuità educativo-didattica.

Il successivo Decreto Delegato n. 105 del 1° luglio 2015 fa una precisazione mirata sulla terminologia da utilizzare: "docente specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione". Da qui prende il nome anche il corso specialistico dell'Università di San Marino istituito per formare questi insegnanti: "Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico e l'Inclusione".

Per riassumere, è possibile affermare che per avere una definizione chiara di questa tipologia di docenti a San Marino è stato necessario attendere il 2015. Questa definizione probabilmente ha contribuito a chiarire i compiti e il ruolo di questa figura all'interno del sistema scolastico. Insieme all'evoluzione terminologica riferita a questo insegnante nel quadro normativo, è avvenuta anche una trasformazione sul piano delle culture e delle pratiche inclusive scolastiche nell'ambito delle quali opera "l'inse-

gnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione”, che per facilitare la lettura del presente contributo, verrà indicato come “insegnante specializzato”.

2.3. La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione

Della formazione degli insegnanti se ne occupa da lungo periodo l'Università di San Marino, la quale offre corsi di studio sulla formazione iniziale ed in servizio dei docenti. Grazie alla collaborazione del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università e del direttore, il Prof. Luigi Guerra, di seguito si traccia una ricostruzione dell'offerta formativa erogata negli anni.

Nei primi anni 2000 l'offerta didattica non prevedeva veri e propri corsi strutturati quanto piuttosto momenti di confronto in cui personalità rilevanti ed esperti sulla tematica, come il prof. Andrea Canevaro, promuovevano esperienze locali di inclusione, che fungevano da esempio per coloro che erano in formazione.

Successivamente l'approccio è mutato: a cadenza settimanale venivano organizzati gruppi di approfondimento rivolti ad insegnanti in servizio, suddivisi in relazione alle differenti tipologie di disabilità con cui i e le docenti avevano avuto una precedente esperienza. Tale approccio di apprendimento cooperativo aveva l'obiettivo di riunire insegnanti con esperienze simili per favorire lo sviluppo e la condivisione di strategie utili al lavoro in classe e alla didattica nel suo complesso.

Dall'anno accademico 2007-2008 fino al 2010-2011 il Dipartimento ha attivato un Corso di Formazione per insegnanti specializzati in servizio. Fino ad all'ora non era mai stato dedicato un corso specifico a questa figura. Tuttavia, si trattava di un corso di breve durata, a cadenza mensile e soprattutto rivolto ai docenti in servizio. Inoltre, da ciò che è stato possibile ricostruire rispetto ai contenuti, venivano trattati solo parzialmente i temi della pedagogia speciale e della disabilità.

Una vera riforma in ambito formativo avviene con l'introduzione della Legge n. 28 del 10 marzo 2015 e del Decreto Delegato n. 105 che all'art. 17 afferma:

La competente Segreteria di Stato, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di San Marino e altre eventuali sedi universitarie, organizza Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico e l'inclusione, in accordo con la normativa vigente in materia di riconoscimento ed equipollenza dei titoli di studio.

Dall'anno accademico 2016-2017 viene attivato il Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico e l'Inclusione, che ha conosciuto diverse edizioni:

- 2016-2017 (hanno conseguito il titolo 39 docenti)
- 2017-2018 (hanno conseguito il titolo 37 docenti)
- 2018-2019 (hanno conseguito il titolo 34 docenti)
- 2020-2021 (hanno conseguito il titolo 38 docenti)
- 2022-2023 (hanno conseguito il titolo 40 docenti)

Il corso ha una durata annuale e viene riservato a tutti cittadini e a tutte le cittadine che abbiano conseguito un titolo di studio idoneo all'accesso all'insegnamento. La didattica del corso si articola in 3 tipologie di attività per un totale complessivo di 40 Crediti Formativi Universitari (CFU):

- lezioni e laboratori per un totale di 160 ore;
- tirocinio diretto nelle scuole e indiretto per 200 ore;
- frequenza certificata a due seminari o incontri di formazione scelti autonomamente dallo studente all'interno di una selezione proposta dal Dipartimento.

Le tematiche affrontate durante il corso sono tutte afferenti alla pedagogia speciale: didattica speciale, psicologia, disabilità cognitive e sensoriali.

Dall'anno accademico 2019-2020 su disposizione della Segreteria di Stato all'Istruzione, il Dipartimento decide di attivare tale corso a cadenza biennale per lasciare spazio anche al Corso di Abilitazione all'Insegnamento, formazione rivolta a tutti e tutte coloro che abbiano conseguito una laurea che dia accesso all'insegnamento in una delle cattedre di scuola media e superiore. Anche in questo caso, il corso ha una durata annuale e prevede l'acquisizione di 33 CFU e lo svolgimento di 175 ore di tirocinio nelle scuole.

2.4. L'inclusione nelle scuole sammarinesi: uno sguardo in cifre

Per contestualizzare il presente studio, è stato necessario e allo stesso tempo interessante ricostruire il quadro numerico sia degli studenti che hanno avuto ed hanno tutt'ora la necessità di un sostegno, sia degli insegnanti specializzati. Tale ricognizione ha rivelato delle criticità nel reperimento dei dati per due ragioni principali. La prima, riguarda l'eterogeneità delle modalità di registrazione che le singole direzioni scolastiche adottano nel processo di registrazione degli alunni con bisogni educativi speciali che talvolta rende difficile la comparazione tra i dati raccolti nelle differenti scuole.

La seconda riguarda invece la discontinua condivisione dei dati tra le scuole e il livello centrale del sistema educativo, che non sempre consente la definizione di un quadro chiaro e completo dello stato dell'arte.

Nonostante le criticità evidenziate è stato possibile raccogliere le seguenti informazioni:

- i verbali della Commissione Tecnica dall'anno scolastico 2019-2020 al 2022-2023;
- i dati della scuola dell'infanzia rispetto al numero degli iscritti, dei sostegni assegnati e del rapporto tra il numero degli insegnanti specializzati sul totale degli insegnanti, dall'anno scolastico 2019/2020 fino al 2023/2024;
- i dati della scuola elementare rispetto al numero degli iscritti, dei sostegni assegnati e del rapporto tra il numero degli insegnanti specializzati sul totale degli insegnanti, dall'anno scolastico 2019/2020 fino al 2023/2024;
- i dati della scuola media rispetto al numero degli iscritti, dei sostegni assegnati e del rapporto tra il numero degli insegnanti specializzati sul totale degli insegnanti, dall'anno scolastico 2019/2020 fino al 2023/2024;
- i dati della scuola superiore rispetto al numero degli iscritti, dei sostegni assegnati e del rapporto tra il numero degli insegnanti specializzati sul totale degli insegnanti, dall'anno scolastico 2019/2020 fino al 2023/2024;
- i dati del centro di formazione professionale (CFP) rispetto al numero degli iscritti, dei sostegni assegnati e del rapporto tra il numero degli insegnanti specializzati sul totale degli insegnanti, dall'anno scolastico 2019/2020 fino al 2023/2024.

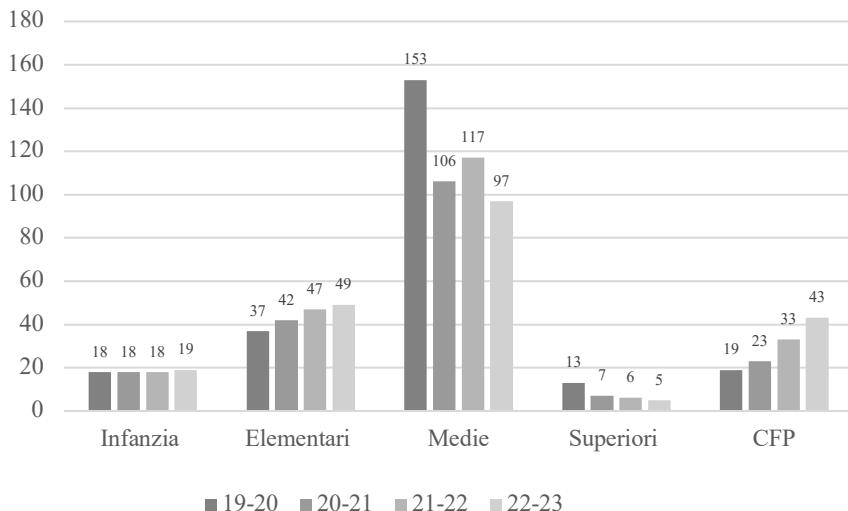
Attraverso la consultazione di alcuni verbali della Commissione Tecnica, grazie alla collaborazione del Servizio Minori, si è analizzato l'andamento quantitativo degli studenti che necessitano di sostegno e l'assegnazione dei relativi incarichi agli insegnanti specializzati. Anche in questo caso, è necessario precisare che è stato possibile consultare esclusivamente i verbali prodotti nella prima seduta che la Commissione Tecnica svolge ad inizio anno scolastico: per questa ragione tali dati non tengono conto di eventuali modifiche avvenute durante l'anno o di successivi inserimenti, irrilevanti ai fini statistici.

La prima analisi effettuata riguarda il numero di incarichi di sostegno attribuiti: si utilizza il termine “incarichi di sostegno” perché la Commissione Tecnica definisce esclusivamente il numero di ore necessarie su ogni singolo caso segnalato, sarà poi la Commissione Paritetica ad assegnare gli incarichi ai singoli docenti. In altri termini, non è possibile avere la certez-

za, attraverso i verbali, che ad ogni monte ore assegnato corrisponda sempre un insegnante differente; può risultare infatti che lo stesso insegnante ricopra la sua funzione su più casi o classi per un monte ore complessivo maggiore.

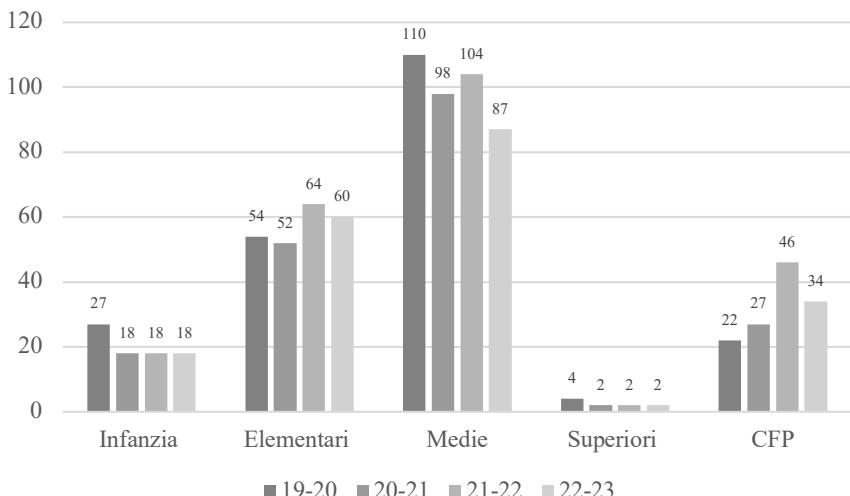
È necessario quindi ragionare sul totale di incarichi assegnati e non sul numero totale di insegnanti specializzati.

Fig. 1 - Numero di incarichi di sostegno assegnati dalla Commissione Tecnica dall'anno scolastico 2019/2020 al 2022/2023



Come si evince dalla fig. 1, la scuola media riscontra costantemente un numero maggiore di incarichi rispetto agli altri ordini scolastici. Al contrario, la scuola superiore attiva sempre un numero di incarichi inferiore rispetto agli altri ordini. La scuola dell'infanzia registra un numero pressoché costante mentre la scuola elementare e il centro di formazione professionale mostrano un trend crescente. Così come per gli incarichi di sostegno, è stato raccolto il numero di alunni per cui è stato richiesto un supporto, suddivisi per ordine scolastico.

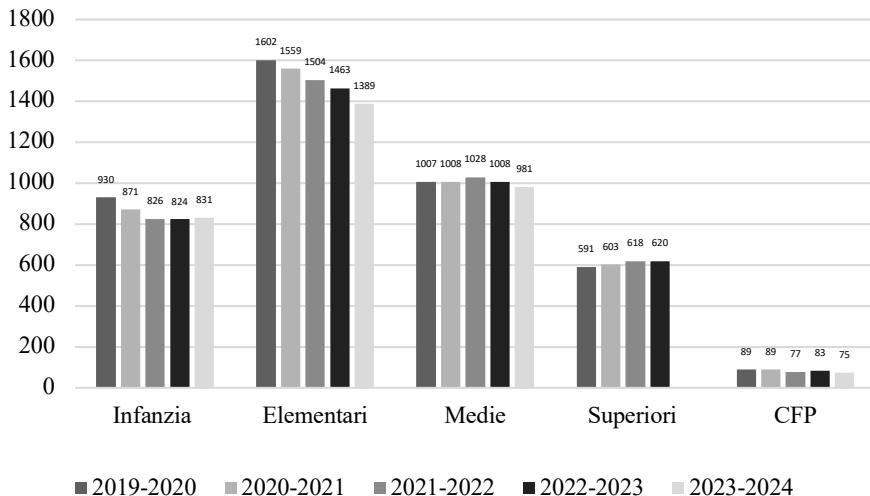
Fig. 2 - Numero di studenti che necessitano di un sostegno secondo la Commissione Tecnica dall'anno scolastico 2019/2020 al 2022/2023



La fig. 2 mostra come sia cambiato questo dato nel corso degli ultimi 4 anni. Come è evidente, la scuola media mostra il maggior numero di studenti, mentre la scuola superiore si conferma quale ordine scolastico con la minor presenza di alunni con difficoltà. Questa estrema discrepanza tra i due ordini scolastici chiaramente risente della percentuale di studenti che decidono di iscriversi e frequentare istituti superiori fuori territorio.

Analizzando poi i dati forniti dalle scuole di ogni ordine e grado è possibile valutare l'andamento degli iscritti per anno.

Fig. 3 - Totale iscritti in ogni ordine e grado dal 2019-2020 al 2023-2024



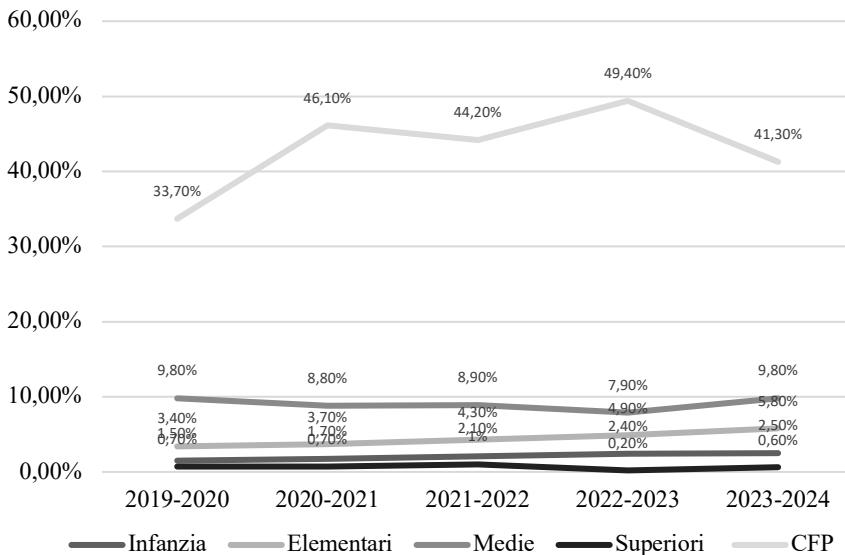
La fig. 3 mostra come l'andamento degli iscritti stia subendo una flessione; il calo demografico si riflette soprattutto negli ordini scolastici inferiori; questi, infatti, vanno di pari passo ai dati dei nuovi nati che stanno calando drasticamente; basti guardare il rapporto tra bambini nati nel 2010 (372) e nati nel 2022 (213). Le nascite sono praticamente dimezzate e questo si ripercuote inevitabilmente sulle immatricolazioni nella scuola dell'infanzia ed elementare. Costanti invece risultano le iscrizioni negli altri ordini, con una leggera risalita nella scuola superiore. Ovviamente il minor numero di iscritti negli ordini scolastici superiori (compreso il Centro di Formazione Professionale) riflette la scelta per famiglie e ragazzi di preferire scuole presenti nel circondario su territorio italiano.

I dati forniti mostrano anche il numero di studenti che necessitano di supporto in relazione al numero totale degli iscritti. In questa sede si è ritenuto più utile ragionare in termini di valori percentuali e non assoluti, per una migliore rappresentazione delle variazioni nel corso del tempo.

Dalla fig. 4 notiamo che il numero di studenti che necessitano di un supporto in classe rappresenta una percentuale sempre più significativa della popolazione scolastica, soprattutto nella scuola media e al centro di formazione professionale. Tuttavia è possibile riscontrare alcune caratteristiche peculiari: all'interno delle scuole il numero di alunni con sostegno in percentuale agli iscritti è pressoché costante; al contrario, solo il CFP regi-

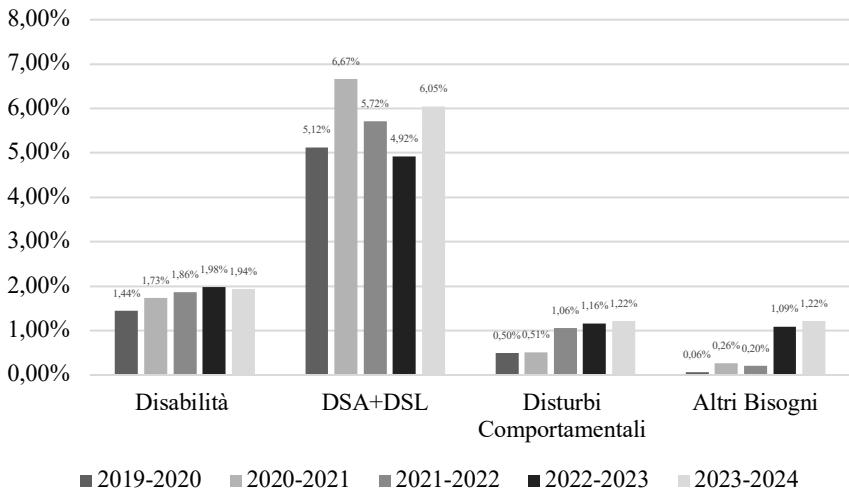
stra un andamento crescente, dato in accordo con le testimonianze raccolte per il presente studio che indicano questo istituto come “bacino” per i casi più svantaggiati.

Fig. 4 - Studenti con sostegno valori percentuali su totale iscritti



Attraverso la consultazione dei verbali della commissione e i dati forniti dalle direzioni è stato possibile anche analizzare le differenti tipologie di problematiche o di diagnosi che presentano gli alunni. Queste informazioni possono aiutare a comprendere quali siano le casistiche principali sulle quali sono coinvolti gli insegnanti, riportate all'interno della fig. 5.

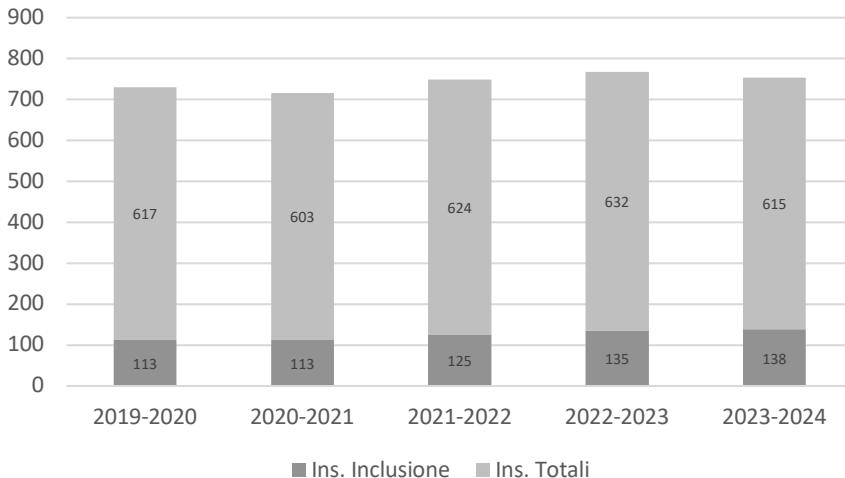
Fig. 5 - Principali casi a cui viene riconosciuto un sostegno; percentuali rispetto a numero di iscritti



Come si evince dalla figura, nella maggior parte dei casi si tratta di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Disturbi Specifici del Linguaggio, che negli ultimi cinque anni hanno rappresentato la casistica con cui i docenti si sono maggiormente rapportati. Tuttavia, tutte le casistiche presentate costituiscono una percentuale rilevante della popolazione scolastica. In particolare, un aumento non trascurabile riguarda i casi di disturbi comportamentali e altri bisogni, che potrebbero essere ricondotti a coloro che la scuola indica come Bisogni Educativi Speciali che racchiude diverse tipologie di svantaggio.

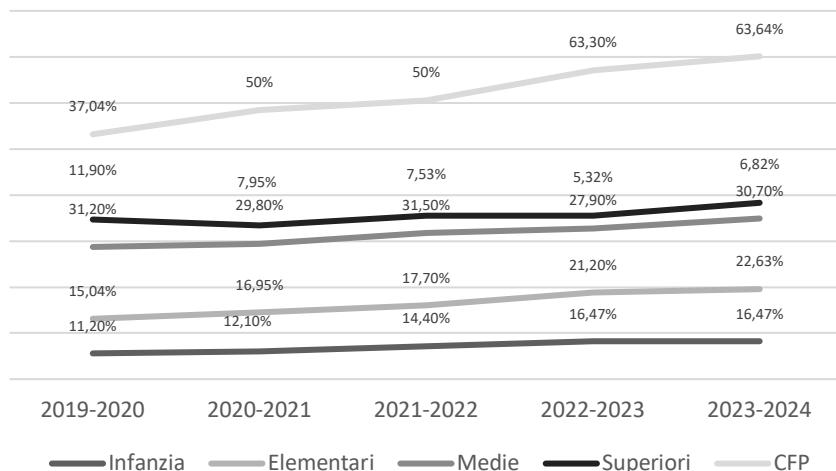
Infine, un'ulteriore analisi trasversale che è possibile effettuare tramite i dati forniti dalle direzioni riguarda il rapporto fra insegnanti specializzati e il totale degli insegnanti impiegati.

Fig. 6 - Valori assoluti del rapporto tra docenti per l'inclusione e quello complessivo dei docenti



Come è possibile considerare dalla fig. 6 il rapporto nel corso degli anni tra il numero dei docenti per l'inclusione e quello complessivo dei docenti sta subendo un lieve ma costante aumento; questo aspetto chiaramente segue l'aumento delle casistiche per le quali la scuola o la commissione tecnica richiede la necessità di un supporto ulteriore. Questi dati aggregati fanno riferimento a tutti gli ordini scolastici, ma dopo aver preso visione dei dati relativi ai singoli ordini scolastici si è ritenuto interessante mostrare come questo rapporto cambi.

Fig. 7 - Rapporto in valori percentuali tra insegnanti specializzati su insegnanti totali nei vari ordini scolastici



Come risulta evidente dalla fig. 7, tutti gli ordini scolastici stanno registrando un aumento di percentuale, tuttavia, il Centro di Formazione Professionale risulta essere la scuola in cui il rapporto è più alto: infatti, negli ultimi 4 anni scolastici più della metà degli insegnanti impiegati svolgeva una funzione di sostegno. Questo dato avvalorava che in tale istituto vengono convogliati numerosi casi svantaggiati.

2.5. Associazioni attive sul territorio

La presente ricerca ha tra i suoi obiettivi anche l'analisi di ciò che il territorio offre in termini di supporto sociale, associazionismo e volontariato. Per questo si è resa necessaria una mappatura delle associazioni, cooperative e federazioni che a vario titolo si occupano di inclusione, per comprendere le modalità con le quali esse operano in sinergia con i servizi territoriali, per creare un reale progetto di vita per queste persone.

Le organizzazioni che si trovano sul territorio sammarinese sono di vario tipo ed hanno anche obiettivi profondamente differenti.

Di seguito si presenta un elenco¹, probabilmente non esaustivo, ma certamente rappresentativo delle principali realtà attive sul campo.

- Fondazione Centro Anch'io: nata nel 2013 da un gruppo di famiglie sammarinesi con familiari con disabilità cognitiva; l'obiettivo è quello di creare una struttura residenziale adeguata e protetta per persone con disabilità intellettuale, dove poter vivere da "solí" nel momento in cui la loro famiglia non sarà più in grado di farsene carico.
- Batticinque: l'associazione autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo è stata fortemente voluta da genitori di figli con queste problematiche, ed è in attività dal 2014. Il loro scopo è quello di migliorare la qualità di vita di persone autistiche e con disturbi del neurosviluppo attraverso attività di sensibilizzazione, inclusione, supporto alle famiglie, agli educatori e agli insegnanti.
- Attivamente: associazione di natura culturale e sportiva, che mira a promuovere una cultura moderna della disabilità basata sul rispetto dei Diritti Umani. Con le loro attività e progetti mantengo alto il livello di pubblica attenzione su queste tematiche e lavorano per migliorare le condizioni di vita delle persone con disabilità.
- ASDEI – Associazione sammarinese disabili ad esordio infantile: si occupa di disabilità fisica e psichica allo scopo di promuovere nuove conoscenze rispetto alle terapie e alla riabilitazione. Inoltre, si occupa dell'organizzazione di corsi di aggiornamento, convegni e laboratori per bambini con difficoltà scolastiche.
- Associazione Sammarinese Dislessia: l'associazione ha come obiettivo quello di offrire un aiuto concreto alle persone con DSA e alle loro famiglie. Inoltre, promuove la ricerca, la formazione e la collaborazione con i servizi affinché i diritti di queste persone siano sempre riconosciuti, anche al di fuori del contesto scolastico, e per migliorare ulteriormente la loro qualità di vita e delle loro famiglie.
- Emotivamente: si occupa attraverso l'organizzazione di specifiche attività di benessere psicofisico di bambini con difficoltà scolastiche, DSA e disabilità cognitiva.
- Associazione Martin Mancini: mira a promuovere una cultura dello sport e della socializzazione per coloro che vivono condizioni di disabilità; consente inoltre, a persone con disabilità fisiche e cognitive una facile inclusione all'interno della società.

1. Per maggiori informazioni si possono consultare i siti web delle rispettive associazioni: www.centroanchio.org/; www.associazionebatticinque.com/; www.attiva-mente.info/; www.asdei.sm/; www.associazionedislessia.sm/; www.sordisanmarino.com/; www.facebook.com/p/Associazione-EMotivaMente-100081055492649/; www.facebook.com/AssociazioneMartinMancini.

- ASCSS – Associazione sportiva e culturale sordi sammarinese: nata nel 2013 con l'obiettivo di promuovere e far conoscere il mondo della sordità. Con le loro iniziative culturali, l'associazione cerca di avvicinare la popolazione alla tematica e attraverso lo sport promuove l'aggregazione delle persone sordi, per sviluppare le loro potenzialità e la loro riabilitazione psicofisica.

In ambito prettamente sportivo, a San Marino è presente la Federazione Sammarinese Sport Speciali, fondata nel 1983. La federazione non ha scopo di lucro ma esclusivamente finalità sociali e sportive, ed aiuta le persone con disabilità cognitiva a sviluppare appieno il proprio potenziale psicofisico con un supporto adeguato. Gli atleti e le atlete della Federazione partecipano a importanti manifestazioni di natura agonistica, per consentire loro, non solo una soddisfazione dal punto di vista sportivo, ma anche sul piano umano.

In ambito sociale, si colloca anche la Cooperativa In Volo che nasce nel 2013 con l'obiettivo di offrire nuove opportunità lavorative alle persone più svantaggiate. Infatti, non si occupa solamente delle persone con disabilità ma anche di tutte coloro che per varie ragioni non riescono ad accedere al mondo del lavoro attraverso i canali convenzionali. La cooperativa non agisce sul territorio come agenzia del lavoro per le persone con disabilità, ma come realtà che intende offrire opportunità di miglioramento della condizione psico-sociale attraverso il lavoro. Il progetto, infatti, permettere alle persone di costruire una solida identità professionale, acquisire esperienza e rientrare nel mondo lavorativo con un inserimento nelle aziende del territorio.

La sintetica descrizione delle realtà presentate, pur non esaurendo in profondità i numerosi obiettivi e progetti che ogni organizzazione persegue costantemente da anni, sottolinea comunque la fitta rete attiva sul territorio per supportare i cittadini e le cittadine nella prospettiva dell'inclusione.

3. Lo studio: introduzione metodologica

3.1. Aspetti metodologici della ricerca

Il presente studio, commissionato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di San Marino, ha inteso approfondire la funzione e i cambiamenti connessi alla figura del docente specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione, attraverso le percezioni dei diversi attori impegnati in ambito educativo scolastico ed extra-scolastico.

Nello specifico le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

1. *Come è cambiata la percezione dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione, rispetto al passato, secondo i principali attori impegnati nei processi di inclusione sul territorio?*
2. *Quali cambiamenti culturali e normativi hanno accompagnato l'evoluzione del ruolo dell'insegnante specializzato e dell'inclusione scolastica?*
3. *Il profilo formativo degli insegnanti specializzati è funzionale allo sviluppo del progetto di vita degli studenti e delle studentesse?*
4. *Quali sono i punti di forza e di criticità del sistema educativo rispetto all'inclusione?*

Obiettivi

1. *analizzare la percezione del docente specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione:* studiare come sia cambiata nel tempo la percezione della figura dell'insegnante specializzato secondo i diversi attori coinvolti nei processi di inclusione scolastica ed extra-scolastica;
2. *esaminare i cambiamenti culturali e normativi legati al sostegno e all'inclusione:* approfondire le trasformazioni culturali e legislative che

hanno influenzato l'evoluzione del ruolo dell'insegnante specializzato e delle pratiche di inclusione nel contesto educativo;

3. *rilevare eventuali cambiamenti sui bisogni formativi*: indagare in che misura il percorso formativo degli insegnanti specializzati risponde alle esigenze degli studenti e delle studentesse, contribuendo alla realizzazione del loro progetto di vita.

La ricerca, condotta secondo i principi della Mixed Methods Research di seguito presentati, si è svolta nell'arco temporale compreso tra giugno 2022 e settembre 2024 attraverso le seguenti fasi:

Tab. 1 - Fasi temporali dello svolgimento della ricerca

<i>Fasi temporali della ricerca</i>	<i>Mesi di svolgimento</i>
Disegno degli strumenti di ricerca	giugno-luglio 2022
Raccolta dei dati sul campo	agosto 2022-maggio 2023
Analisi dei dati e redazione della prima bozza del rapporto di ricerca	maggio 2023-novembre 2023
Presentazione e confronto con il territorio sulla bozza dei risultati	1° dicembre 2023
Revisione e validazione della ricerca in base ai feedback raccolti	gennaio-settembre 2024
Redazione finale del rapporto di ricerca	ottobre 2024-febbraio 2025

Mixed Methods Research

Il disegno di ricerca fonda le sue basi metodologiche sui principi della *Mixed Method Research* (MMR): un approccio di ricerca che integra metodologie qualitative e quantitative in un unico disegno di studio.

Questa combinazione permette di sfruttare i punti di forza di entrambi i paradigmi per fornire una comprensione più completa e articolata di un fenomeno complesso. La MMR è particolarmente utile in contesti in cui le sole analisi qualitative o quantitative risultano insufficienti per affrontare le domande di ricerca (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Greene, 2007). Secondo Creswell e Plano Clark (2018), la MMR combina dati qualitativi e quantitativi per ottenere una visione più approfondita del fenomeno studiato rispetto a quanto potrebbe essere ottenuto utilizzando un singolo approccio. Questo approccio si basa su tre principi fondamentali:

1. triangolazione: confrontare e convalidare i risultati di diverse fonti di dati;
2. complementarietà: espandere e approfondire la comprensione del fenomeno integrando prospettive diverse;
3. integrazione: collegare i dati raccolti attraverso tecniche quantitative e qualitative in un'analisi coesa.

Esistono diversi disegni di ricerca per implementare la MMR, tra cui:

- a. Convergent Design: dati qualitativi e quantitativi vengono raccolti e analizzati separatamente per poi essere integrati nella fase interpretativa.
- b. Explanatory Sequential Design: prima vengono raccolti e analizzati i dati quantitativi, seguiti da dati qualitativi per spiegare o approfondire i risultati.
- c. Exploratory Sequential Design: l'approccio inverso, in cui i dati qualitativi iniziali guidano la raccolta di dati quantitativi successivi (Creswell & Plano Clark, 2018).

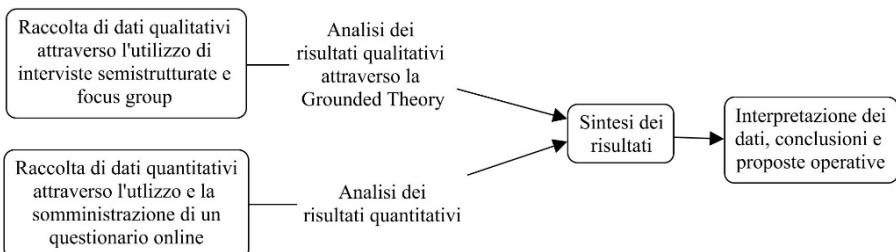
Nel caso del presente studio si è adottato il Convergent Design.

La MMR consente di superare i limiti dei singoli approcci qualitativi o quantitativi, fornendo una comprensione più ricca e valida del fenomeno. Tuttavia, essa richiede competenze interdisciplinari, maggiori risorse e una progettazione complessa (Tashakkori & Teddlie, 2021).

Sono stati raccolti dati di tipo quantitativo e qualitativo attraverso la somministrazione di un questionario online e la realizzazione di interviste semi-strutturate e focus group.

Di seguito viene riportato uno schema della metodologia adottata:

Fig. 1 - Schema della metodologia adottata



3.1.1. Metodologia della raccolta e analisi dei dati quantitativi

Questa fase della ricerca, come anticipato, ha impiegato lo strumento del questionario online. La progettazione del questionario è stata pensata prendendo come punto di riferimento il questionario ideato nel 1999 dalla Prof.ssa Monica Michelotti e il Prof. Francesco Berardi. Tale strumento aveva come focus principale il tema dell'inclusione scolastica; fu somministrato agli insegnanti della scuola dell'infanzia ed elementare per comprendere il livello di integrazione/inclusione degli alunni e delle alunne con disabilità.

Il disegno del questionario utilizzato nel presente studio ha visto necessarie diverse modifiche in termini di contenuti e di linguaggio rispetto a quello precedente. Infatti, dal 1999 ad oggi sono avvenute importanti trasformazioni all'interno dei processi inclusivi scolastici ed extra-scolastici. Adottare nell'attuale questionario i concetti fondamentali proposti originariamente è stato interessante per comprendere l'evoluzione delle percezioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia e elementare.

Il questionario è stato rivolto a tutti i docenti attualmente in servizio presso la scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola media e superiore e Centro di Formazione Professionale della Repubblica di San Marino. Lo strumento è stato predisposto sulla piattaforma Google Moduli e distribuito tra novembre e dicembre 2022 grazie all'aiuto delle varie dirigenze scolastiche che hanno provveduto ad inviare tramite mail il link di accesso al questionario a tutti i docenti, ottemperando ovviamente i termini della privacy.

Il questionario è composto da 39 item suddivisi in 8 sezioni differenti; le domande hanno previsto risposte chiuse e aperte, si è trattato quindi di un questionario "misto" che combina item qualitativi e quantitativi (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Le sezioni sono le seguenti.

1. *Informazioni personali*: parte del questionario con domande mirate a cogliere informazioni sulle variabili genere, età, anni di servizio, sede lavorativa, ruolo e incarico attuale.
2. *Relazioni di sistema*: sezione che ha inteso rilevare il livello di collegialità percepita all'interno del contesto di riferimento.
3. *Conoscenze preventive del contesto*: rivolte alle informazioni necessarie a scuola per gli insegnanti e per la famiglia, insieme alle modalità con cui esse vengono date o ricevute.

4. *Organizzazione del contesto scolastico*: sezione con domande volte a rilevare la percezione delle responsabilità di ciascun e ciascuna insegnante rispetto alle diverse figure scolastiche, in merito alla gestione organizzativa dello spazio classe, laboratori o spazi comuni.
5. *Modalità di accoglienza*: sezione composta da un'unica domanda per comprendere la rilevanza di alcune attività nella realizzazione di un contesto inclusivo.
6. *Gestione delle attività*: nucleo di domande hanno approfondito la programmazione didattica e la progettazione del piano educativo individualizzato.
7. *Valutazione*: sezione composta da una singola domanda che ha richiesto di individuare le figure a cui compete la valutazione degli alunni con disabilità.
8. *Documentazione*: parte del questionario finalizzata a conoscere sia la documentazione educativa necessaria, relativa all'esperienza scolastica dell'alunno e dell'alunna con disabilità, sia la soddisfazione dei docenti rispetto alla presenza di sufficienti risorse e testi all'interno del contesto scolastico.

L'analisi dei dati quantitativi ha richiesto l'utilizzo di Excel con una apposita matrice dati direttamente fornita dalla piattaforma sul quale il questionario è stato caricato (Google Moduli): attraverso Excel è stato possibile effettuare analisi di tipo descrittivo e procedere con la combinazione tra diverse variabili.

3.1.2. Metodologia della raccolta e analisi dei dati qualitativi

La parte dello studio di tipo qualitativa è stata realizzata secondo i principi della Grounded Theory. Si tratta di un approccio che si colloca all'interno del paradigma interpretativo (Glaser & Strauss, 1967).

Il suo obiettivo è generare teorie a partire dai dati raccolti sul campo, anziché testare teorie preesistenti.

Questo metodo si caratterizza per il processo iterativo di raccolta e analisi dei dati, che avviene in parallelo, e per l'uso di tecniche come il coding (codifica), il costante confronto dei dati e la saturazione teorica (Corbin & Strauss, 2015).

Le principali caratteristiche di questo metodo sono:

- raccolta e analisi simultanea dei dati: la raccolta e l'analisi avvengono contemporaneamente, permettendo aggiustamenti nel processo di ricerca;

- codifica sistematica: i dati vengono categorizzati attraverso un processo di codifica aperta, assiale e selettiva;
- confronto costante: i ricercatori confrontano costantemente i dati tra loro e con le categorie emergenti;
- saturazione teorica: la raccolta dei dati si interrompe quando non emergono più nuove informazioni rilevanti;
- emergenza teorica: la teoria emerge dal processo di analisi dei dati, senza essere imposta a priori;

Altra caratteristica peculiare di questa teoria è la sua circolarità: le fasi di raccolta e di analisi dei dati avvengono in modo quasi simultaneo e ciò comporta una continua rielaborazione e riflessione rispetto al processo di ricerca (Corbetta, 2005).

La raccolta dei dati può essere svolta attraverso diverse modalità: interviste, focus group, raccolta di testi, documenti, dati quantitativi. Tutto è oggetto di analisi (Corbetta, 2005). Mentre la codifica dei dati raccolti richiede una concettualizzazione e una sintesi specifica che si sviluppa attraverso tre fasi di analisi, che tendono ad un livello sempre più astratto per giungere progressivamente ad una teoria (Tarozzi, 2008):

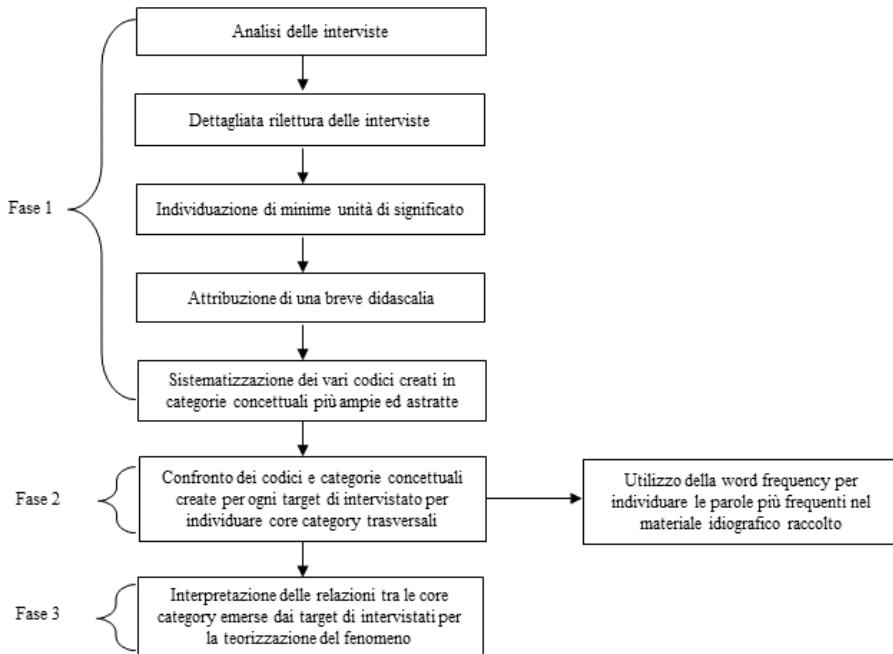
1. *codifica aperta*, ovvero un'iniziale sistematizzazione e suddivisione dei dati con la massima flessibilità, così da creare concetti e categorie; i dati vengono suddivisi in piccole unità di significato a cui viene attribuita un'etichetta concettuale;
2. *codifica assiale*, attraverso cui creare relazioni tra le categorie precedentemente create allo scopo di chiarire quali sono le connessioni tra fenomeni e concetti;
3. *codifica selettiva*, il ricercatore identifica la categoria centrale o il nucleo tematico principale attorno al quale ruotano tutte le altre categorie. Si sintetizza il significato complessivo dei dati, sviluppando una teoria integrata che rappresenti il fenomeno studiato (Charmaz, 2006).

Quando il materiale raccolto è consistente è possibile procedere alla analisi dei testi con l'ausilio di strumenti informatici, ad esempio software per l'analisi automatica e semi-automatica dei dati qualitativi come Nvivo e Atlas (Coppola, 2011).

Nel presente studio, i dati qualitativi, a seguito di una trascrizione dettagliata delle registrazioni acquisite durante le conversazioni, sono stati sottoposti ad analisi testuale attraverso il software Nvivo. In linea con i principi metodologici della Grounded Theory, l'analisi dei dati qualitativi ha seguito le seguenti fasi:

- ascolto e rilettura dettagliata dell'intervista;
- suddivisione delle varie interviste in categorie per tipologia di intervistato;
- individuazione all'interno delle interviste, di unità di significato rilevanti ai fini delle domande di ricerca;
- attribuzione di una breve didascalia riassuntiva per ogni unità utilizzando quanto più possibile le parole dell'intervistato (codifica aperta);
- attribuzione di un'etichetta concettuale o codice attraverso l'utilizzo di parole chiave che rappresentino il tratto essenziale del testo selezionato (codifica assiale). È importante sottolineare come il presente approccio teorico non consenta un'attribuzione di codici a priori, come può avvenire per altre metodologie, ma invece richiede il conferimento dei codici solo dopo un'attenta rilettura da parte del ricercatore; all'interno di una medesima categoria di intervistati è stato possibile attribuire codici già creati in precedenza dalla rilettura di altre interviste;
- sistematizzazione dei vari codici creati all'interno di categorie concettuali più ampie, generiche e astratte per individuare i concetti più ricorrenti all'interno della medesima categoria di intervistati (codifica selettiva);
- una volta individuati i temi ricorrenti all'interno delle varie classificazioni di interviste si è proceduto ad un confronto di tali categorie/ codici attraverso la funzione *Advance Find* di Nvivo che consente di rilevare la presenza di un codice anche in altri target di intervistati; durante questa fase è stata realizzata una word frequency, che ha messo in evidenza una lista di vocaboli pronunciati più di 100 volte;
- infine, è stata svolta l'interpretazione delle relazioni tra le core-category trasversali emerse dai target intervistati per la teorizzazione di quanto emerso.

Fig. 2 - Fasi della Grounded Theory



Come anticipato precedentemente, la raccolta dati è avvenuta prevalentemente attraverso interviste semi-strutturate, ed in un'unica occasione è stato realizzato un focus group, precisamente durante l'incontro con la Commissione Tecnica. In questo caso è stata utile la figura di un moderatore e di un assistente. Il focus group è stato condotto dal moderatore e si è aperto con una breve presentazione dei componenti e delle funzioni della Commissione, previa richiesta di consenso per la registrazione della conversazione. Durante il focus group sono state proposte alcune domande chiave per introdurre le tematiche di interesse per la ricerca e in ultimo è stato lasciato uno spazio per approfondire aspetti emersi durante la discussione. L'assistente ha avuto il compito di raccogliere il consenso alla partecipazione, di registrare il focus group e successivamente di trascrivere interamente il contenuto del materiale audio per una successiva analisi. Le domande principali hanno riguardato:

- criteri di assegnazione delle risorse per le attività di sostegno nelle scuole;
- eventuali discrepanze tra le normative vigenti e le attuali necessità;
- riflessioni critiche sulla formazione degli insegnanti;

- ruolo degli specialisti del Servizio Minori rispetto al contesto scolastico;
- ruolo degli specialisti del Servizio Minori nella collaborazione con la famiglia;
- criticità individuate all'interno della Commissione Tecnica.

Al resto degli interlocutori sono state rivolte interviste semi-strutturate, realizzate sulla base di una traccia di domande aperte differenti per tipologia di interlocutore. Di seguito riportiamo le principali tematiche affrontate dai vari destinatari:

- durante le interviste con i testimoni chiave all'interno del Dipartimento Istruzione, sono stati ripercorsi i cambiamenti significativi a livello pratico e normativo negli ultimi anni, le criticità del sistema scolastico e i punti di forza rispetto ai processi di inclusione, il tema della formazione continua per gli insegnanti, l'attenzione della politica all'inclusione e la difficoltà di reperimento di dati sistematizzati rappresentativi dell'evoluzione dei cambiamenti sull'inclusione in seno alla sistema scolastico;
- con i tecnici sanitari non più in funzione, dopo una breve presentazione del proprio ruolo ricoperto all'interno del sistema sanitario, è stato domandato loro di individuare cambiamenti organizzativi e normativi nei servizi che hanno diretto a loro tempo. Inoltre, è stato approfondito il lavoro di rete con scuola, famiglia e le realtà del territorio per comprendere i processi di inserimento sociale e lavorativo dei ragazzi e delle ragazze;
- agli attuali dirigenti del Servizio Disabilità e Servizio Minori è stato richiesto di presentare sinteticamente le prestazioni offerte, il target di utenza e le strutture afferenti. Inoltre, è stato chiesto loro di esplicitare il proprio ruolo all'interno dei processi di inclusione e all'interno della rete con il territorio, la scuola e la famiglia. Infine, si è parlato degli strumenti utilizzati per la realizzazione del progetto di vita, sottolineandone i punti di forza e di criticità;
- agli ex dirigenti e insegnanti oramai in pensione è stato chiesto di narrare la propria esperienza all'interno della scuola, evidenziando dal loro punto di vista i cambiamenti, miglioramenti e criticità rilevate. Un particolare focus è stato riservato all'evoluzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e l'inclusione e ai processi inclusivi, sia dal punto di vista culturale, sia normativo;
- agli attuali docenti, sono state poste una serie di domande per comprendere l'attuale situazione nelle classi, a partire dalle strategie didattiche adottate, la collaborazione fra docenti, la criticità dei ruoli e delle relazioni con le famiglie;
- le interviste effettuate ai ragazzi con disabilità hanno previsto la loro presentazione personale, con riferimenti alle trascorse esperienze sco-

lastiche, ai rapporti con gli/le insegnanti, i compagni e le compagne e le attività svolte. Infine, è stata esplorata anche la dimensione del futuro e delle possibili paure che li accompagnano, con attenzione particolare alla loro condizione lavorativa o di emarginazione dal mondo professionale. Le domande in questo caso sono state modulate in relazione alla complessità della disabilità;

- ai rappresentanti delle varie associazioni intervistate è stata richiesta una breve presentazione della propria organizzazione, degli obiettivi, delle finalità, dei target di riferimento e delle iniziative create per favorire i processi di inclusione; un ulteriore approfondimento si è concentrato sulle relazioni di rete con la scuola e le altre agenzie educative e il territorio nel suo complesso;
- la maggior parte dei familiari è stata ascoltata in alcuni casi anche in qualità di rappresentante di associazioni o come ex insegnanti. Le domande si sono focalizzate sulla soddisfazione rispetto al percorso scolastico dei propri figli, sul progetto di vita e sulle eventuali opportunità per il “dopo di noi”.

Ad ogni intervistato ed intervistata è stata offerta la possibilità di approfondire in modo personale le tematiche generali proposte e in relazione allo sviluppo della conversazione l'intervistatore ha proposto ulteriori approfondimenti.

Le interviste si sono svolte prevalentemente in presenza presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di San Marino. Solo in alcuni casi è stato necessario realizzarle presso la sede di lavoro dell'intervistato ed in un unico caso è stato effettuato un collegamento online, utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.

Tutte hanno avuto una durata variabile tra un'ora e un'ora e mezza.

3.1.3. Descrizione del campione

Lo studio ha coinvolto nel complesso 189 soggetti.

Il questionario online è stato compilato da 152 insegnanti attualmente in servizio, di questi, 6 persone non hanno prestato il consenso al trattamento dei dati personali e per tale ragione sono stati esclusi dall'indagine. Conseguentemente, il campione statistico finale è costituito da 146 questionari considerabili validi.

Secondo i dati forniti dalla dirigenza scolastica sono circa 700 i docenti in servizio nell'anno scolastico 2022-2023 su tutto il territorio, per cui il numero di risposte ottenute rappresenta il 20% circa dell'intero campione di insegnanti.

Il campione che ha risposto all'indagine è costituito da 126 donne (86%), 15 uomini (10%) e 5 persone che hanno preferito non rispondere in merito alla propria identità di genere (4%). Come si può osservare, la maggior parte del campione è di sesso femminile; questo dato è collegabile al fatto che all'interno del settore scolastico tradizionalmente vi è una presenza preponderante di donne.

Tab. 2 - Distribuzione del campione per sesso ed età

Età	Femmine		Maschi		Preferisco non rispondere	
	#	%	#	%	#	%
20-29 anni	17	13%	1	6%	1	20%
30-39 anni	31	25%	4	27%	–	
40-49 anni	43	34%	6	40%	2	40%
50-60 anni	31	25%	4	27%	2	40%
Oltre i 60 anni	4	3%	–		–	
Totale	126	100%	15	100%	5	100%

La maggior parte del campione ha un'età compresa fra 40 e 49 anni, mentre solo una ridotta percentuale ha più di 60 anni e meno di 29 anni. I docenti intervistati per il 31% ha tra i 10 e i 20 anni di esperienza, mentre il 27% oltre 20 anni. Questo dato consente di comprendere che più della metà del campione ha almeno 10 anni di esperienza all'interno del contesto scolastico come insegnante.

Un elemento da sottolineare riguarda l'ampia partecipazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e elementare, mentre un numero inferiore di risposte sono pervenute dagli altri ordini scolastici.

Questo dato è chiaramente da tenere in considerazione in fase di analisi, in quanto la maggior parte degli intervistati riporta un'esperienza all'interno di un ordine scolastico in cui le attività didattiche risultano maggiormente flessibili ed accessibili a tutti gli alunni e tutte le alunne.

Tab. 3 - Caratteristiche del campione per incarico e istituzione in cui prestano servizio

Scuola	<i>Insegnanti curricolari</i>		<i>Insegnanti di sostegno</i>		Totale
	#	%	#	%	
Infanzia	38	36%	9	22%	47
Elementare	35	33%	12	30%	47
Medie	12	11%	11	28%	23
Superiori	15	14%	4	10%	19
CFP	6	6%	4	10%	10
Totale	106	100%	40	100%	146

Per quanto riguarda le interviste sono stati coinvolti 37 testimoni:

- il Segretario di Stato all'Istruzione;
- la dirigente del Dipartimento Istruzione;
- 2 ex dirigenti, del Servizio Minori e del Servizio di Salute Mentale;
- 2 attuali dirigenti del Servizio Minori e del Servizio Disabilità (assieme alla responsabile del Servizio);
- 5 ex dirigenti e insegnanti attualmente in pensione;
- 13 insegnanti curricolari e specializzati così ripartiti nelle varie sedi:
 - 5 insegnanti della scuola dell'infanzia (2 curricolari e 3 per l'inclusione);
 - 2 insegnanti della scuola elementare (1 curricolare e 1 per l'inclusione);
 - 3 insegnanti della scuola media (1 curricolare e 2 per l'inclusione);
 - 3 insegnanti della scuola superiore (1 curricolare e 2 per l'inclusione);
- 8 ragazzi con disabilità, che attualmente lavorano all'interno della Cooperativa In Volo;
- 4 rappresentanti di alcune associazioni presenti in territorio (Attiva-Mente, Centro Anch'io, BattiCinque, Associazione Dislessia);
- 6 familiari di ragazzi/e con disabilità o altri bisogni educativi speciali (5 di essi è stata ascoltata anche in qualità di altro intervistato).

Al focus group hanno partecipato 6 persone:

- il dirigente della scuola dell'infanzia e nido per l'infanzia;
- la dirigente della scuola elementare;
- il dirigente della scuola media;
- il dirigente della scuola superiore;
- la tutor del centro di formazione professionale (in rappresentanza della dirigente);
- il dirigente del Servizio Minori.

4. Analisi dei dati quantitativi

4.1. Analisi dei risultati dei questionari

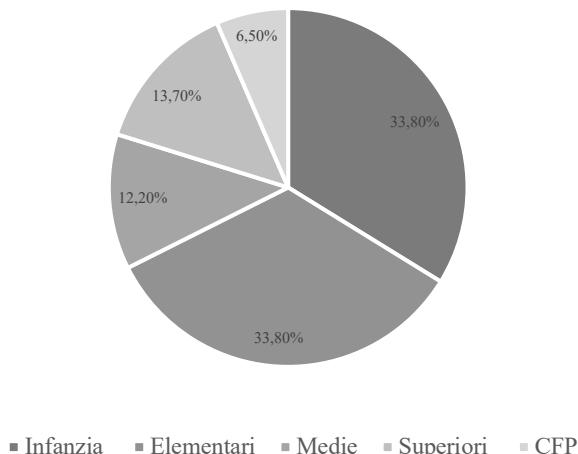
Il questionario (vedi allegato) è stato inviato a tutti e tutte le insegnanti attualmente in servizio presso le scuole del territorio sammarinese, allo scopo di comprendere la loro percezione rispetto alle questioni dell'inclusione scolastica. L'analisi riguarderà un totale di 146 questionari compilati e considerati validi.

4.1.1. *Caratteristiche dei partecipanti*

Un aspetto sicuramente significativo riguarda gli anni di servizio degli insegnanti coinvolti: il 31% ha tra i 10 e i 20 anni di esperienza, mentre il 27% oltre 20 anni. Più della metà degli intervistati ha almeno 10 anni di esperienza.

Al contrario, una criticità nella raccolta dati è sicuramente la difformità delle risposte pervenute rispetto all'ordine scolastico: vi è stata un'ampia partecipazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia ed elementare, mentre un numero inferiore di risposte sono state fornite dagli altri ordini. Nella fig. 1 è possibile osservare le singole percentuali.

Fig. 1 - Risposte alla domanda “*Nel presente anno scolastico sei in servizio presso:*”



Di tutti gli insegnanti coinvolti nel 72,6% dei casi si tratta di insegnanti curricolari mentre il 27,4% costituito da insegnanti per il sostegno didattico e l'inclusione.

Essi attualmente lavorano su:

- disabilità intellettuale (30%);
- disturbi evolutivi specifici (28%);
- l'intera classe (20%);
- disturbi specifici dell'apprendimento (17%);
- situazioni di svantaggio socio-culturale (5%).

Ai docenti curricolari, è stato chiesto se in passato avessero mai ricoperto il ruolo di insegnante specializzato: il 75,5% ha risposto in modo affermativo. Quindi, su 146 soggetti l'82% ha assunto almeno una volta nel corso della propria carriera questo incarico.

La maggior parte del campione lo ha ricoperto per un periodo di tempo che va da 1 a 5 anni (68%), mentre il 28% tra i 6 e 10 anni; solo il 4% lo ha svolto a lungo ovvero tra gli 11 e 15 anni di servizio.

È interessante analizzare le risposte fornite alla domanda aperta n. 9 del questionario: “Per quale ragione hai deciso di accettare questo incarico?”.

Per identificare le motivazioni più ricorrenti è possibile visionare la fig. 2.

Fig. 2 - Motivazioni più ricorrenti alla domanda aperta n. 9 “*Nel presente anno scolastico sei in servizio presso:*”

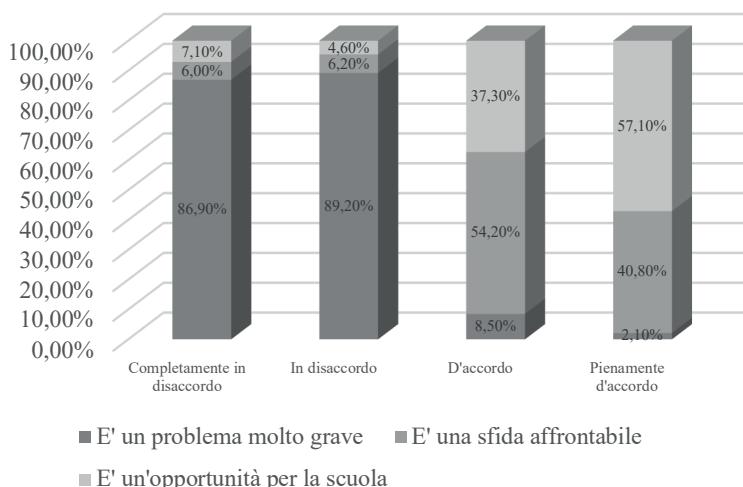
- la necessità di fare un'esperienza nuova, più stimolante, che permetta di crescere sia professionalmente sia personalmente;
- la voglia di mettere in gioco le conoscenze acquisite durante il percorso universitario o post-laurea;
- il desiderio di rendersi utile e aiutare coloro che hanno difficoltà durante il percorso scolastico;
- il reale interesse personale per tale funzione, per le tematiche dell'inclusione e per un autentico riconoscimento dell'importanza di tale figura;
- le necessità lavorative ed economiche: il posto su sostegno spesso rappresenta la prima opportunità per avviare la propria carriera nel mondo della scuola.

4.1.2. Relazioni di sistema

Agli insegnanti è stato chiesto di esprimere la propria opinione con risposta multipla su tre affermazioni riguardanti l'inclusione di alunni con disabilità:

- l'86,9% non ritiene assolutamente che l'inclusione sia un problema grave;
- il 54,2% è d'accordo nel sostenere che si tratti di una sfida affrontabile;
- il 57,1% è pienamente d'accordo sul fatto che l'inclusione di questi studenti sia un'opportunità per la scuola.

Fig. 3 - Risposte alla domanda “*Esprimi la tua valutazione sulle tre affermazioni rispetto all'inclusione di alunni con disabilità*”



Rispetto a quali siano le figure del contesto che hanno un ruolo rilevante nei processi di inclusione emerge che: insegnanti di sostegno (81%) e curricolari (64%) sono le figure più significative, a seguire in linea di importanza vengono indicati il Servizio Minori e gli educatori (a pari merito); infine il dirigente scolastico. D'altro lato, è quasi unanime l'idea secondo cui, i destinatari dovrebbero essere tutti gli studenti e le studentesse (96%); solo un 4% sostiene invece che debba riguardare esclusivamente coloro che sono in situazione di svantaggio.

I e le partecipanti hanno considerato sempre necessaria la partecipazione di insegnanti curricolari (87%) e specializzati (94%) agli incontri Scuola-Famiglia; educatori, responsabili del Servizio Minori e dirigente invece dovrebbero partecipare agli incontri solo in alcuni casi. L'incontro e lo scambio di informazioni con altre agenzie educative che frequenta abitualmente l'alunno, invece, si è ritenuto necessario nel 94% degli intervistati.

Proseguendo in tema di attori coinvolti nel processo, è stato chiesto quali siano le principali figure che dovrebbero collaborare in sinergia diretta con l'insegnante specializzato. In prevalenza sono stati indicati i docenti curricolari e il Servizio Minori, in particolare, psicologi, logopedisti, psicomotricisti, terapisti comportamentali e gli educatori. In percentuale minore vengono nominati anche il dirigente scolastico, la famiglia e le agenzie educative extrascolastiche che frequenta l'alunno.

I docenti, inoltre, nell'88% dei casi dichiarano che sarebbe opportuna una diretta collaborazione tra gli insegnanti di classe e la Commissione Tecnica per gestire le modalità di sostegno.

Analizzando le opinioni in materia di formazione rispetto ai processi di inclusione, una considerevole percentuale (80%) ritiene che sia necessaria maggiore formazione per tutto il personale scolastico; interessante notare che un 20% invece non ritiene necessaria una formazione aggiuntiva.

Si è riscontrato anche una percentuale elevata di risposte (56%), quando è stato chiesto quali siano gli ambiti formativi in cui ritengono sia necessaria questa ulteriore preparazione. In generale, i docenti desidererebbero avere maggiori conoscenze a livello pratico, in termini di metodologie didattiche inclusive da utilizzare in classe; nuovi approcci di progettazione: viene citato più volte l'Universal Design for Learning. Inoltre, molti sentono la necessità di avere maggiore conoscenze sulla disabilità e i vari disturbi, alcuni in modo più generale altri più nello specifico (autismo, DOP, ADHD, disturbi comportamentali). Specialmente i docenti di sostegno, sottolineano l'utilità di dotare gli insegnanti titolari di nuove strategie per coinvolgere attivamente gli studenti con difficoltà durante le lezioni.

Si riportano integralmente alcune risposte significative:

Fig. 4 - Risposte alla domanda aperta n. 17 “Se ritieni sia necessaria una maggiore formazione, in quali ambiti formativi?”

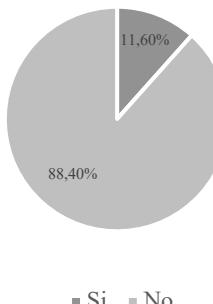
“Oltre alla conoscenza e all’aggiornamento continuo sulle normative e sui documenti da produrre, sarebbero opportune iniziative volte a sensibilizzare tutte le persone coinvolte (docenti e non docenti) per una formazione sulla promozione delle competenze sociali e relazionali che possano tenere conto della persona e dei contesti in cui essa vive. Una approfondita formazione dei docenti va rivolta alle metodologie inclusive, alle strategie didattiche da utilizzare, il più possibile calibrate sui singoli casi. Ambiti dunque non solo metodologico-didattici ma anche relazionali, di gestione della classe, una formazione sulla didattica speciale per la realizzazione di progetti a prevalente didattica inclusiva. È importante tenere presente la pluralità di persone coinvolte intorno al bambino e la necessità di una compartecipazione di tutte le componenti in percorsi di formazione efficaci e condivisi”.

“L’attenzione per l’inclusione scolastica non va mai abbassata, altrimenti si corre il rischio di una involuzione rispetto ai progressi inclusivi, che si sono compiuti finora. Lavorare sull’inclusione implica un lavoro sulla mentalità delle persone sia nell’ambito della scuola che in quello extrascolastico”.

Riguardo al background formativo necessario, oltre la metà (56%) ritiene che il percorso formativo dell’insegnante per l’inclusione dovrebbe consistere in un percorso universitario comune all’insegnante curricolare che preveda una formazione specifica sulle metodologie didattiche inclusive e sulla funzione dell’insegnante per l’inclusione. Il 36% sostiene che la formazione dovrebbe essere comune a quella degli insegnanti curricolari affrontando in generale i temi relativi all’inclusione. Solo l’8% è favorevole ad un percorso universitario abilitante rivolto specificatamente all’insegnante specializzato.

Altra tematica di particolare interesse è quella relativa al ruolo dell’educatore che ha sollevato opinioni differenti al riguardo. Dalle risposte emerge che in larga parte l’educatore (88,4%) non è presente tra le figure che collaborano all’interno del contesto scolastico. Tra coloro che non dispongono di tale figura in classe, l’80% ritiene che sarebbe molto utile come supporto ai processi inclusivi.

Fig. 5 - Risposte alla domanda “È presente all'interno del tuo contesto scolastico la figura dell'educatore?”



È interessante analizzare le risposte fornite alla domanda aperta n. 21 “Che ruolo svolge l'educatore nei processi di inclusione?”. Nei casi in cui la figura dell'educatore è presente, tale figura viene indicata come una risorsa impegnata soprattutto per il raggiungimento di obiettivi comuni, per il supporto all'autonomia, per le sue competenze specifiche e come raccordo tra scuola e famiglia. Tra coloro che invece non dispongono di questa figura in classe, l’80% ritiene che sarebbe molto utile come supporto ai processi inclusivi. Per identificare le motivazioni più ricorrenti per cui l'educatore potrebbe essere un professionista di supporto è possibile osservare la fig. 6.

Fig. 6 - Motivazioni più ricorrenti alla domanda aperta n. 21 “Che ruolo svolge l'educatore nei processi di inclusione?”

- la possibilità di avere una figura predisposta a creare una rete tra scuola ed extra-scuola;
- la possibilità di avere un mediatore tra docenti e famiglia;
- la possibilità di avere un anello di congiunzione tra il percorso scolastico e quello complessivo di vita.

Inoltre, rappresenterebbe un’ulteriore risorsa con competenze specifiche e con approcci spesso differenti e complementari a quelli prettamente didattici, investendo maggiormente sulle aree delle autonomie personali e della cura del sé, specialmente nei casi più complessi.

4.1.3. Conoscenze preventive del contesto

Per predisporre al meglio un progetto di inclusione la scuola dovrebbe acquisire una serie di informazioni dai professionisti che seguono abitualmente l'alunno, dalla famiglia o da altre agenzie educative frequentate.

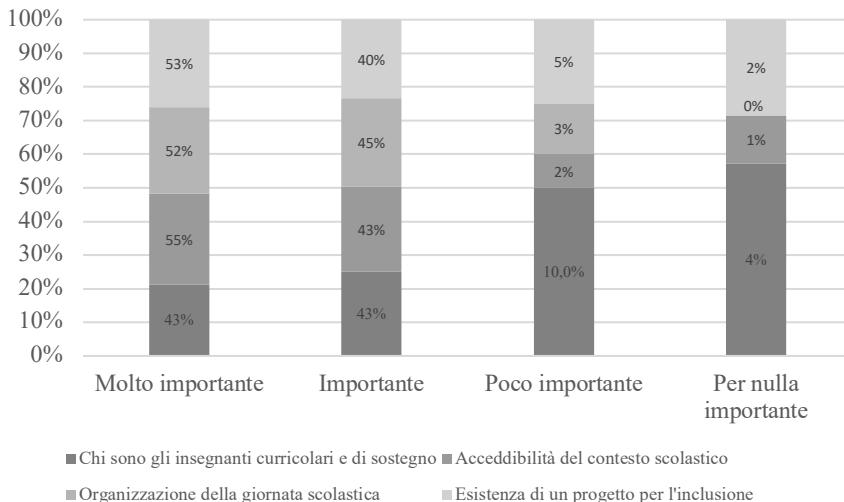
Gran parte delle informazioni emergono dal Profilo di Funzionamento che offre una descrizione delle caratteristiche peculiari dello studente, al di là della diagnosi: i docenti ritengono questo documento utile per avere un quadro della situazione dettagliato ed attuale per favorirne lo sviluppo (69%); in misura minore (18%) considerano questa documentazione utile unicamente alla stesura del PEI o per conoscere meglio l'alunno (8%). Solo il 5% sostiene che possa evitare il rischio della messa in atto di interventi non adeguati rispetto ai reali bisogni.

Il 39% dei partecipanti preferirebbe ricevere il Profilo di Funzionamento al termine dell'anno scolastico che precede l'ingresso ad un nuovo ordine di scuola o immediatamente prima dell'inizio delle lezioni (33%). È stata data la possibilità anche di rispondere apertamente a questa domanda, ed in larga misura gli interlocutori hanno confermato la necessità di acquisire tale documentazione prima dell'ingresso degli alunni e delle alunne alla classe successiva; inoltre, emerge la richiesta di una revisione periodica del profilo di funzionamento soprattutto a causa dell'estrema variabilità delle caratteristiche che gli alunni e le alunne presentano durante il percorso scolastico.

Non è trascurabile anche una percentuale di docenti (17%) che invece preferirebbe vivere un inserimento di qualche settimana senza accedere alla documentazione per approcciarsi all'alunno senza condizionamenti previ.

Oltre alla documentazione redatta da specialisti, gli e le insegnanti ritengono molto importante ricevere dalla famiglia informazioni su: il livello di autonomia, le abitudini, gli interessi e le relazioni affettive privilegiate; ritengono comunque importante, anche se in misura minore, conoscere le abilità cognitive dell'alunno, i rapporti con altre istituzioni e nello specifico con il Servizio Minori. Al contrario, riguardo alle informazioni che la scuola dovrebbe fornire alla famiglia, i docenti affermano che: è molto importante comunicare le condizioni di accessibilità del contesto scolastico (55%), l'organizzazione della giornata (52%), l'esistenza di un progetto per l'inclusione (53%) e sapere chi siano gli insegnanti (43%).

Fig. 7 - Risposte alla domanda “Quanto ritieni sia importante fornire le seguenti informazioni alla famiglia prima dell'inizio dell'anno scolastico:”

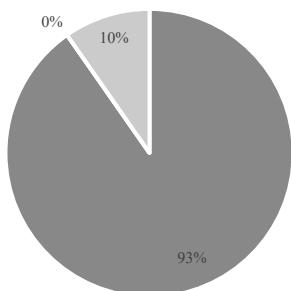


4.1.4. Organizzazione didattica del contesto scolastico

I processi di inclusione richiedono anche un'organizzazione concreta del contesto scolastico e della didattica per una buona riuscita del progetto.

La maggioranza concorda sul fatto che la responsabilità principale dell'organizzazione degli spazi debba essere di tutto il corpo docente insegnanti di classe senza distinzione di ruolo (86%). La Commissione Tecnica viene ritenuta un organo importante in merito alla gestione del contesto (42%), meno rilevante invece l'intero collegio docenti (37%). A conferma di questa visione, il 93,2% dei/delle docenti ritiene che la gestione pratica delle attività in classe debba essere condivisa.

Fig. 8 - Risposte alla domanda “Ritieni che l'organizzazione della didattica e la gestione delle attività in classe per l'alunno con disabilità sia una responsabilità:”



- Condivisa tra i docenti curricolari e di sostegno
- Prevalentemente dei docenti curricolari
- Prevalentemente dei docenti di sostegno

Modalità di accoglienza

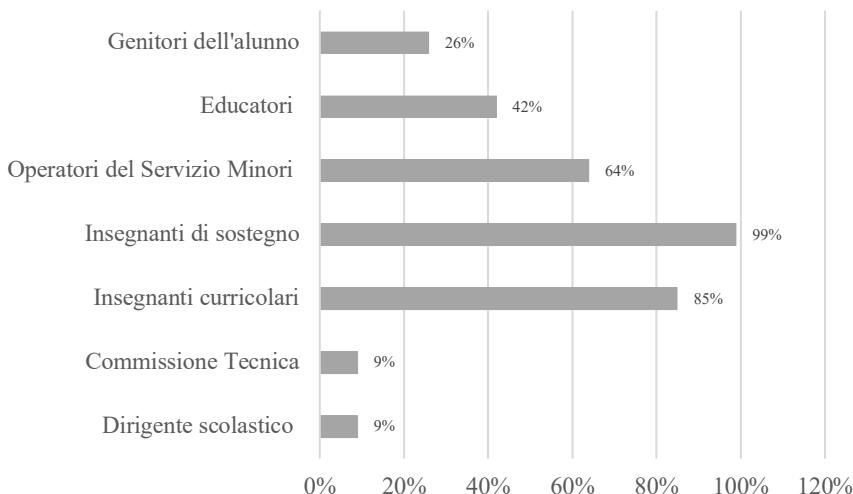
Quali sono le attività concrete che possono favorire una reale inclusione? Gli insegnanti indicano come molto importante: la predisposizione di un ambiente inclusivo (65%) e l'organizzazione di momenti di socializzazione in grande (52%) e piccolo gruppo (61%). Ritengono comunque importante, ma in misura inferiore (47%), la conoscenza degli spazi della scuola, la presenza di operatori del Servizio Minori (41%) e lo svolgimento di attività individualizzate (46%). Non credono invece sia importante la presenza di figure parentali a scuola.

Gestione delle attività

Dalle risposte emerge che la responsabilità maggiore rispetto alla stessa del PEI sia degli/delle insegnanti specializzati/e (99%).

Anche in questo caso comunque viene sottolineata la necessità di collaborazione principalmente da parte degli insegnanti curricolari (85%) e degli operatori del Servizio Minori (64%). Nella fig. 9 maggiori dettagli.

Fig. 9 - Risposte alla domanda “Quali figure si dovrebbero occupare concretamente della stesura del Piano Educativo Individualizzato?”



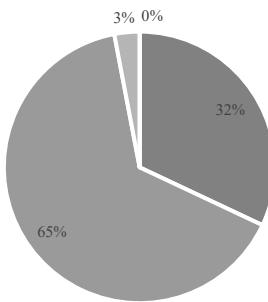
Un aspetto particolarmente interessante è la relazione tra la programmazione di classe e quella rivolta ad alunni ed alunne con bisogni educativi speciali. Il 58% del campione sostiene che debbano essere due percorsi progettuali che condividono obiettivi simili ma che prevedono l'utilizzo di metodologie didattiche differenti, mentre il 34% vede le due progettazioni come autonome ma con possibilità di qualche affinità per consentire ad alunni e alunne di partecipare attivamente alla lezione dell'intera classe. Dalle risposte raccolte emerge che non sempre è possibile adottare una strategia univoca ma è necessario adattare le scelte metodologiche in relazione alla disciplina e alle caratteristiche degli studenti e delle studentesse con bisogni educativi speciali e dell'intera classe.

Riguardo alle funzioni del docente specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione, circa la metà del campione ritiene che tra i compiti più importanti vi siano la funzione per l'intera classe (51%) e la predisposizione del PEI (55%), in collaborazione con gli altri e le altre docenti, seguendo le indicazioni del Servizio Minori.

Gli e le insegnanti considerano importante la propria partecipazione alla progettazione e alla conduzione delle attività di classe (48%) e all'aggiornamento periodico della famiglia riguardo all'andamento dello studente (48%). Non ritengono invece tra i compiti di maggiore rilevanza del docente specializzato l'attività didattica dedicata esclusivamente all'alunno con difficoltà.

Approfondendo il ruolo di questa figura all'interno della classe, il 65% ritiene che sia una risorsa a favore di tutti gli studenti e le studentesse, capace di lavorare in sinergia con gli altri insegnanti (32%). Una minima percentuale (3%) considera l'attività di sostegno specializzata una modalità per evidenziare ulteriormente le differenze e per contribuire a sviluppare relazioni di dipendenza.

Fig. 10 - Risposte alla domanda “Ritieni che la figura dell'insegnante specializzato evidensi ulteriormente le difficoltà dell'alunno?”



- No, perché l'insegnante di sostegno lavora in sinergia con gli altri insegnanti
- No, perché è una risorsa per l'inclusione a favore di tutta la classe
- Si, evidenzia le difficoltà e può contribuire a relazioni di dipendenza
- Si, perché l'insegnante svolge attività esclusivamente con l'alunno, contribuendo al suo isolamento

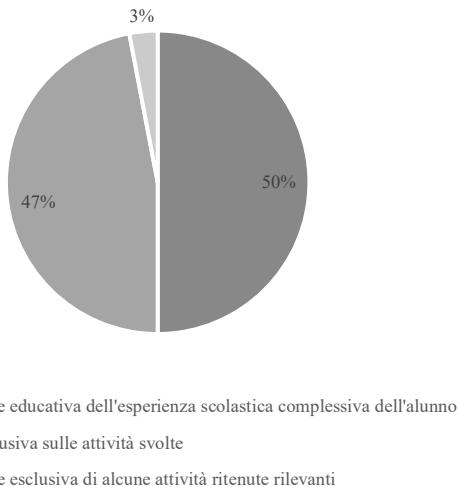
Valutazione

Nell'ambito della valutazione si è indagato prevalentemente su un aspetto: a chi compete la valutazione degli studenti e delle studentesse con difficoltà? L'88% crede che la valutazione sia compito di tutti i/le docenti di classe. Un 9% attribuisce questo compito esclusivamente all'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione.

Documentazione

Al termine dell'anno scolastico è necessario svolgere una relazione conclusiva che riporti una serie di informazioni sul lavoro svolto durante l'anno. I/le docenti si dividono in modo quasi netto tra la scelta di una relazione conclusiva focalizzata sulle attività svolte in classe (47%) oppure una documentazione educativa dell'esperienza scolastica rivolta all'alunno (50%). Eccezione fa un 3% che ritiene necessaria la trasmissione solo di alcune attività rilevanti.

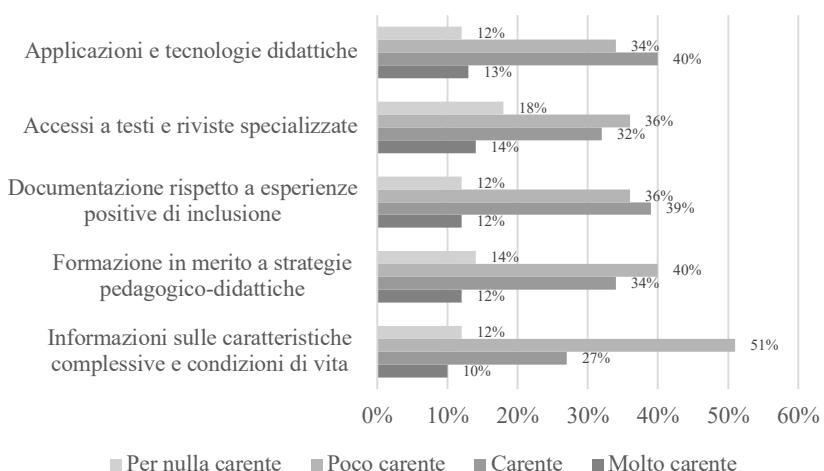
Fig. 11 - Risposte alla domanda “Al termine dell’anno scolastico quali sono i documenti che vengono redatti dall’insegnante specializzato e dagli insegnanti curricolari?”



Nell’ottica della continuità, oltre alla documentazione, al passaggio di grado, il 98,6% ritiene necessario anche avere la possibilità di un incontro tra i/le docenti delle due scuole coinvolte nella transizione.

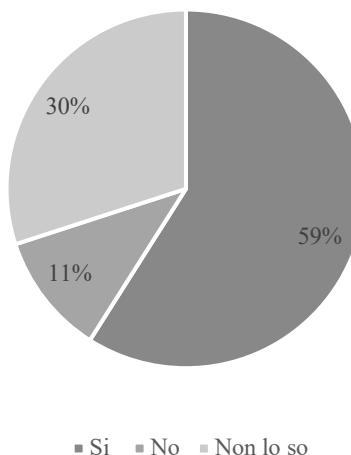
Per quanto riguarda la reperibilità di informazioni e materiali all’interno del contesto scolastico, la maggioranza si è espressa come rappresentato nel seguente grafico:

Fig. 12 - Risposte alla domanda “Quali informazioni o risorse credi siano attualmente carenti del contesto scolastico?”



- sono poco carenti informazioni sulle caratteristiche complessive dell'allunno (51%), formazione rispetto a strategie pedagogico-didattiche che favoriscono l'inclusione (40%) e l'accesso a testi e riviste specializzate (36%);
- sono invece carenti documenti che riportano esperienze positive di inclusione (39%), applicazioni e tecnologie inclusive (40%). Il 59% ritiene che tali risorse possano essere disponibili all'interno dei centri di documentazione; solo l'11% sostiene il contrario (vedi fig. 13).

Fig. 13 - Risposte alla domanda “Le risorse sopra elencate ritieni che possono essere disponibili all'interno dei Centri di Documentazione o all'interno delle scuole?



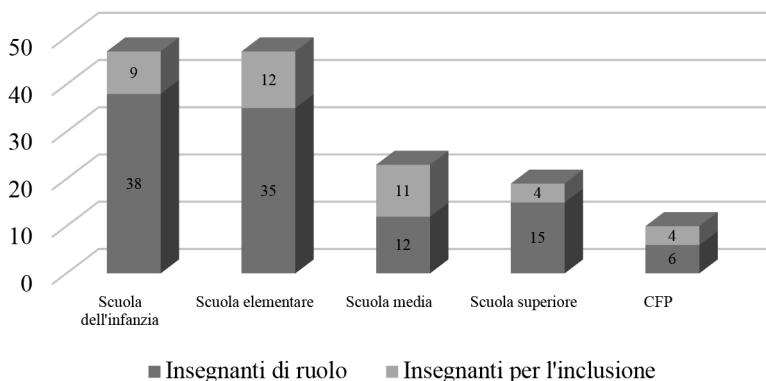
4.1.5. Analisi delle risposte in base alla tipologia dei docenti (specializzati, curricolari)

Risulta interessante a questo punto valutare se vi siano opinioni contrarie rispetto ad alcune tematiche tra docenti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione e docenti curricolari. Di seguito si evidenziano le domande in cui sono emerse delle differenze nelle risposte del $\pm 5\%$.

Una prima osservazione riguarda la caratteristica numerica del campione: infatti, è importante tenere presente che il numero dei docenti curricolari è notevolmente maggiore di quello dei docenti specializzati.

Per una migliore rappresentazione delle proporzioni nei grafici seguenti.

Fig. 14 - Rapporto tra insegnanti specializzati e di ruolo che hanno partecipato al questionario



Rispetto all'idea che l'inclusione di studenti e studentesse con difficoltà e/o disabilità sia una sfida affrontabile ed una risorsa per la scuola, il risultato, come si evince dalla tab. 1, è nel complesso positivo: infatti esprimono pieno accordo circa i due terzi degli insegnanti specializzati (75% e 70%) e oltre la metà dei docenti curricolari (56% e 53%).

Allo stesso tempo è interessante notare rispetto all'affermazione “l'inclusione è una risorsa per la scuola” che il doppio degli insegnanti specializzati esprime un pieno disaccordo (8%) rispetto a quelli curricolari (4%).

Tab. 1 - Risposte alla domanda “Esprimi una valutazione rispetto alle seguenti affermazioni”

	<i>L'inclusione è una sfida affrontabile</i>		<i>L'inclusione è una risorsa per la scuola</i>	
	<i>Curricolari</i>	<i>Specializzati</i>	<i>Curricolari</i>	<i>Specializzati</i>
Pienamente d'accordo	56%	75%	53%	70%
D'accordo	40%	25%	40%	22%
In disaccordo	3%	0%	3%	-
Pienamente in disaccordo	1%	-	4%	8%
Totale	100%	100%	100%	100%

Tab. 2 - Risposte alla domanda “Credi che sia necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?”

	Curricolari	Specializzati
Sì, per tutti	77%	85%
No	21%	15%
Totale	100%	100%

Un'altra tematica rilevante riguarda la formazione: si nota nella tab. 2 che entrambe le tipologie di docenti concordano sulla necessità di una maggiore formazione sulle problematiche relative all'inclusione. Si tratta di percentuali alte in entrambi i casi, con una risposta maggiormente incisiva da parte dei docenti specializzati (85%), rispetto a quelli curricolari (77%), i quali a loro volta manifestano una percentuale più alta nel dissentire rispetto a tale esigenza (21% vs 15%).

All'interno della sezione “Conoscenze preventive del contesto” viene approfondita l'utilità del Profilo di Funzionamento: da un lato, la maggior parte dei docenti curricolari (75%) sostiene che possa essere un documento utile ad inquadrare le caratteristiche specifiche dell'alunno e definire interventi mirati; è interessante notare che i colleghi specializzati concordano su questa utilità in misura minore (52%), considerando questa documentazione improntata alla costruzione del PEI (25%).

Tab. 3 - Risposte alla domanda “Ritieni che il profilo di funzionamento sia utile per:”

	Docenti curricolari	Docenti specializzati
Conoscere meglio l'alunno	7%	12%
Pianificare un PEI che corrisponda ai bisogni dell'alunno	15%	25%
Impedire agli insegnanti di mettere in atto interventi non adeguati	3%	10%
Fornire indicazioni sulla situazione attuale dell'alunno e possibili interventi che possono favorirne lo sviluppo	75%	53%
Totale	100%	100%

Sono assolutamente in accordo invece su chi si dovrebbe occupare concretamente della stesura del PEI.

Ai docenti è stata data la possibilità di attribuire la responsabilità a più figure e come si evince dalla tab. 4 entrambi i gruppi attribuiscono uguali responsabilità alle figure elencate.

Tab. 4 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) “Quali sono le sedi o le figure che si dovrebbero occupare delle decisioni circa l'organizzazione del contesto scola-stico per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità?”

	<i>Docenti curricolari</i>	<i>Docenti specializzati</i>
Dirigente	4%	4%
Ins. curricolari	43%	36%
Ins. specializzati	48%	41%
Educatore	20%	21%
Genitori	13%	13%
Servizio Minori	32%	27%
Commissione Tecnica	4%	5%

Indagando la relazione tra le programmazioni dedicate alla classe e al singolo alunno emerge forse una tendenza opposta a quella attesa: i docenti curricolari sostengono più ampiamente (65%) la tesi per cui le due progettazioni dovrebbero essere due percorsi con obiettivi e risultati simili ma con modalità didattiche differenti; i docenti per l'inclusione sposano questa risposta in misura inferiore (52%) ed ottenendo una percentuale maggiore rispetto ai colleghi per l'opzione “Sono due percorsi progettuali autonomi con delle possibili affinità tra i due, consentendo all'alunno con BES di partecipare alle stesse attività della classe”.

Per le restanti domande, non si evincono dalle risposte differenze significative.

4.1.6. Analisi delle risposte fornite da tutti i docenti in base al numero di anni di servizio

Si è ritenuto interessante svolgere una comparazione delle risposte tra docenti curricolari e specializzati con differenti anni di servizio, per com-

prendere se e in che modo la durata dell'incarico influenzi la percezione del campione sulle tematiche dell'inclusione. Per l'analisi si è diviso il campione in due sottogruppi: il primo comprende docenti che hanno almeno 10 anni di esperienza all'interno del sistema scolastico, mentre il secondo presenta un'esperienza inferiore a 10 anni di servizio. Con il termine "esperienza", si fa riferimento al numero di anni spesi nella professione docente.

Tab. 5 - Suddivisione docenti curricolari e specializzati in relazione agli anni di servizio

	<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Anni di servizio >10</i>
Docenti curricolari	47%	91%
Docenti specializzati	53%	9%
Totale docenti	100%	100%

Su 146 docenti intervistati 85 hanno più di 10 anni di servizio, di cui 8 (9%) sono docenti specializzati e 77 (91%) curricolari. Il gruppo con meno di 10 anni di esperienza invece è composto per una metà da insegnanti specializzati (53%) e per l'altra da docenti di curricolari (47%).

La metà dei docenti specializzati intervistati inoltre, è in servizio da meno di 5 anni. La restante parte ha comunque un'esperienza inferiore ai 10 anni. Quindi una ridotta percentuale di insegnanti con un'esperienza più che decennale e svolge ancora la funzione di insegnante specializzato per l'inclusione. Il numero degli insegnanti specializzati con più di 10 anni di servizio è notevolmente minore rispetto ai docenti con maggiore esperienza lavorativa.

All'interno dei medesimi ordini scolastici, non si riscontrano variazioni significative tra le percentuali dei docenti con più e meno di 10 anni di servizio. Tuttavia si nota nella tab. 6, come il Centro di Formazione Professionale presenti una percentuale superiore di docenti con meno di 10 anni di professione rispetto ai docenti con più di 10 anni (rispettivamente 11% vs 3%).

Tab. 6 - Suddivisione insegnanti rispetto al grado scolastico dove sono in servizio e gli anni di servizio

	<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Anni di servizio >10</i>
Scuola dell'infanzia	29%	34%
Scuola elementare	34%	32%
Scuola secondaria di I grado	13%	18%
Scuola secondaria di II grado	13%	13%
CFP	11%	3%
Totale	100%	100%

Emergono delle divergenze contenute rispetto all'affermazione “esprimi la tua valutazione sull'affermazione: l'inclusione di alunni con disabilità è un problema molto grave”.

Come si evince dalla tab. 7 la differenza tra le risposte non è estrema, tuttavia, i docenti con più anni di servizio sembrano maggiormente in disaccordo con questa affermazione rispetto ai colleghi con meno anni.

Tab. 7 - Risposte alla domanda “L'inclusione di alunni con disabilità è un problema grave:”

	<i>Anni di servizio >10</i>
Completamente in disaccordo	53%
In disaccordo	37%
D'accordo	9%
Pienamente d'accordo	1%
Totale	100%

	<i>Anni di servizio <10</i>
Completamente in disaccordo	45%
In disaccordo	45%
D'accordo	7%
Pienamente d'accordo	3%
Totale	100%

Un quadro articolato delle risposte si evidenzia rispetto alla domanda “Agli incontri tra scuola e famiglia dovrebbero partecipare: dirigente scolastico; responsabili Servizio Minori; insegnanti curricolari; insegnanti specializzati; educatori”.

I docenti con più di 10 anni di esperienza manifestano sempre maggiore convinzione nella partecipazione ai colloqui tra scuola e famiglia di tutte le figure elencate, rispetto agli insegnanti con meno di 10 anni di servizio (tab. 8). Si nota una piena convergenza delle risposte tra i due gruppi in merito alla partecipazione costante degli insegnanti curricolari e specializzati.

Le maggiori differenze percentuali riguardano invece la partecipazione dei dirigenti, del Servizio Minori e degli educatori. In questo caso, infatti, i docenti con meno di 10 anni di servizio optano prevalentemente per una partecipazione limitata ad alcuni casi: soprattutto per quanto riguarda il Servizio Minori.

Tab. 8 - Risposte alla domanda “Agli incontri tra scuola e famiglia dovrebbero partecipare: sempre, in alcuni casi, mai”

anni di servizio >10	Dirigente	Servizio Minori	Insegnanti curricolari	Insegnanti specializzati	Educatori
Sempre	16%	39%	92%	100%	45%
In alcuni casi	78%	56%	8%	0%	54%
Mai	6%	5%	0%	0%	1%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%
anni di servizio <10					
Sempre	7%	23%	91%	95%	34%
In alcuni casi	87%	75%	7%	3%	62%
Mai	6%	2%	2%	2%	4%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%

Riguardo alla necessità di ricevere una formazione sulle problematiche relative all'inclusione, non si evincono significative differenze. Infatti, un'altissima percentuale di entrambi i campioni ritiene che la formazione sull'inclusione debba essere rivolta a tutti.

Tab. 9 - Risposte alla domanda “Credi sia necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?”

	<i>Anni di servizio > 10</i>
Sì, per tutti	78%
No	22%
Totale	100%
	<i>Anni di servizio <10</i>
Sì, per tutti	82%
No	18%
Totale	100%

Rispetto all'item: “Quanto ritieni utili le seguenti informazioni da parte della famiglia dell'alunno e dell'alunna?” è possibile notare che rispetto a tutte le tipologie di informazioni, i docenti con maggior numero di anni di servizio esprimono una più alta convinzione nel ritenerle “molto importanti”, rispetto ai colleghi con una minore esperienza professionale, rispettivamente: abilità cognitive, 40% vs 33%; relazioni affettive privilegiate 60% vs 39%; rapporti con altre istituzioni 46% vs 33%; rapporti con il Servizio Minori 53% vs 36%.

Tab. 10 - Risposte alla domanda “Quanto ritieni siano utili le seguenti informazioni da parte della famiglia dell'alunno e dell'alunna?”

<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Abilità cognitive</i>	<i>Relazioni affettive privilegiate</i>	<i>Rapporti con altre istituzioni</i>	<i>Rapporti con il Servizio Minori</i>
Molto importante	33%	39%	33%	36%
Importante	49%	52%	57%	60%
Poco importante	18%	9%	10%	2%
Per nulla importante	–	–	–	2%
Totale	100%	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio >10</i>				
Molto importante	40%	60%	46%	53%
Importante	42%	39%	48%	42%
Poco importante	16%	1%	6%	4%
Per nulla importante	2%	–	–	1%
Totale	100%	100%	100%	100%

Riguardo alle informazioni che la scuola potrebbe fornire alla famiglia per sostenerla nei processi di inclusione, non si evidenziano particolari differenze tra i docenti in base agli anni di servizio, quelle più significative sono circa del ±7%.

Nello specifico, i docenti con meno anni di professione esprimono una maggiore convinzione nel ritenere l'accessibilità del contesto scolastico “molto importante”, a comparazione con i docenti in servizio da più tempo, rispettivamente: 60% vs 52%.

Mentre, si presenta la situazione inversa per quanto riguarda l'organizzazione della giornata scolastica e l'esistenza di un progetto per l'inclusione che vada oltre la scuola: in questo caso, infatti, i docenti con più di 10 anni di servizio presentano delle percentuali di risposta maggiore per l'opzione “molto importante” rispetto ai colleghi: 55% vs 48%; 58% vs 46%.

Tab. 11 - Risposte alla domanda “Quanto ritieni siano importanti le seguenti informazioni che la scuola potrebbe fornire alla famiglia?”

<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Accessibilità del contesto scolastico</i>	<i>Organizzazione della giornata scolastica</i>	<i>Esistenza di un progetto per l'inclusione</i>
Molto importante	60%	48%	46%
Importante	40%	47%	44%
Poco importante	–	5%	8%
Per nulla importante	–	–	2%
Totale	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio >10</i>			
Molto importante	52%	55%	58%
Importante	45%	44%	36%
Poco importante	2%	1%	2%
Per nulla importante	1%	–	4%
Totale	100%	100%	100%

L'item “Quali sono le sedi o le figure che si dovrebbero occupare delle decisioni circa l'organizzazione del contesto scolastico per favorire l'inclusione dell'alunno e dell'alunna con disabilità?” presenta percentuali di risposta maggiormente articolato in base agli anni di servizio. In particolare, gli insegnanti con meno di 10 anni di professione docente optano maggiormente per la risposta “molto importante” per tutte le figure/istituzioni elen-

cate, rispettivamente: commissione tecnica, 25% vs 12%; collegio docenti 19% vs 30%; insegnanti curricolari 64% vs 58%; insegnanti specializzati e curricolari 90% vs 84%. Si evidenzia che i docenti con più di 10 anni di servizio presentano percentuali di risposta relativa all'opzione “Per nulla importante” riguardo alla Commissione tecnica (11% vs 3%) e Collegio docenti (14% vs 4%).

Tab. 12 - Risposte alla domanda “Quali sono le figure che si dovrebbero occupare delle decisioni circa l'organizzazione del contesto scolastico per favorire l'inclusione dell'alunno e dell'alunna con disabilità?”

<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Commissione tecnica</i>	<i>Collegio docenti</i>	<i>Insegnanti curricolari</i>	<i>Insegnanti curricolari e specializzati</i>
Molto importante	25%	30%	64%	90%
Importante	44%	30%	34%	8%
Poco importante	28%	36%	–	–
Per nulla importante	3%	4%	2%	2%
Totale	100%	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio >10</i>				
Molto importante	12%	19%	58%	84%
Importante	41%	29%	39%	16%
Poco importante	36%	38%	3%	–
Per nulla importante	11%	14%	–	–
Totale	100%	100%	100%	100%

Tab. 13 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) “Ritieni che l'organizzazione della didattica e la gestione delle attività in classe per l'alunno e l'alunna con disabilità sia una responsabilità: condivisa tra i docenti curricolari e specializzati, prevalentemente dei docenti specializzati”

	<i>Condivisa tra i docenti curricolari e specializzati</i>	<i>Prevalentemente dei docenti specializzati</i>	Totale
Anni di servizio <10	89%	11%	100%
Anni di servizio >10	96%	4%	100%

Questo dato è di particolare interesse in quanto circa la totalità del campione è concorde nell'affermare che l'organizzazione della didattica e la gestione delle attività in classe debba essere responsabilità condivisa tra tutti i docenti senza distinzione di ruolo. Si nota che i docenti con meno di 10 anni di servizio esprimono un leggero maggiore favore rispetto alla delega della responsabilità anche insegnanti specializzati: 11% vs 4%.

Come si evince dalla tabella sottostante tutti docenti ritengono “molto importanti” la predisposizione di un ambiente inclusivo e di momenti appositi per la socializzazione in piccolo gruppo per l'inclusione, seppur con alcune sfumature che non cambiano la sostanza complessiva delle risposte. Entrambe le tipologie di docenti concordano sulla “poca importanza” invece degli operatori del Servizio Minori, con un accento maggiore nelle risposte da parte dei docenti più giovani dal punto di vista professionale: 48% vs 34%.

Tab. 14 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) “Assegna un punteggio di importanza alle seguenti attività/modalità per una reale inclusione: molto importante, importante, poco importante, per nulla importante”

<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Predisposizione di un ambiente inclusivo</i>	<i>Predisposizione di momenti appositi per la socializzazione in piccolo gruppo</i>	<i>Presenza a scuola di operatori del Servizio Minori</i>
Molto importante	72%	69%	8%
Importante	28%	31%	36%
Poco importante	-	-	48%
Per nulla importante	-	-	8%
Totale	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio >10</i>			
Molto importante	60%	56%	7%
Importante	40%	44%	45%
Poco importante	-	-	34%
Per nulla importante	-	-	14%
Totale	100%	100%	100%

Una tematica rilevante connessa alle domande di ricerca riguarda la didattica differenziata. Il seguente item ha quindi indagato attraverso le percezioni del campione la relazione tra programmazione, progettazione e didattica dedicata all'intera classe e quella rivolta agli alunni con BES.

Come illustrato in tabella, la maggioranza delle risposte converge per l'intero campione nel sostenere che vi debbano essere due percorsi progettuali che condividono obiettivi e risultati simili ma con modalità didattiche diverse. Si evince una maggiore propensione per questa opzione di risposta da parte dei docenti con anni di servizio superiori a 10.

Tab. 15 - Risposte alla domanda “Che relazione ci dovrebbe essere tra la programmazione, la progettazione educativa e didattica della classe e quella rivolta ad alunni ed alunne con Bisogni Educativi Speciali?”

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Sono due percorsi autonomi con delle possibili affinità tra i due, consentendo all'alunno con BES di partecipare alle stesse attività della classe	33%	41%
Sono due percorsi progettuali che condividono obiettivi e risultati simili ma con modalità didattiche diverse	67%	59%
Totale	100%	100%

Il prossimo item intende rilevare le percezioni del campione rispetto ad alcune attività svolte dall'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: si tratta di attività tipicamente svolte da questa figura su cui vi è un allineamento circa l'importanza di ciascuna tra i due gruppi, che nello specifico ritengono molto importante in modo particolare la funzione di supporto dell'insegnante per l'inclusione a tutta la classe.

Tale opzione è stata scelta in modo più determinato dai docenti con più di 10 anni di servizio: 59% vs 46%.

Tab. 16 - Risposte alla domanda “Identificare le principali attività svolte dall'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione”

	<i>Partecipazione all'elaborazione e conduzione del programma di classe</i>	<i>Aggiornare periodicamente la famiglia sull'andamento scolastico</i>	<i>Accompagnare la classe e chiunque ne abbia necessità</i>
<i>Anni di servizio >10</i>			
Molto importante	46%	51%	59%
Importante	41%	42%	38%
Poco importante	13%	5%	3%
Per nulla importante	–	2%	–
Totale	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio <10</i>			
Molto importante	39%	45%	46%
Importante	54%	53%	48%
Poco importante	5%	2%	6%
Per nulla importante	2%	–	–
Totale	100%	100%	100%

Si riscontra accordo tra i due campioni rispetto all'item “Ritieni che la figura dell'insegnante specializzato evidenzi ulteriormente le difficoltà dell'alunno e dell'alunna?”. Tutti i docenti sono fermamente convinti che la presenza di questo docente non sia un motivo di discriminazione quanto un'ulteriore risorsa che collabora con gli altri insegnanti. Il medesimo livello di convergenza nelle risposte lo si riscontra per quanto riguarda la valutazione degli alunni e delle alunne con BES: il campione è concorde nell'affermare che la valutazione debba comunque essere svolta da tutti gli insegnanti.

La documentazione rappresenta un altro tema importante nei processi inclusivi. Al termine dell'anno scolastico è consuetudine stilare una relazione conclusiva del percorso svolto. Al campione è stato chiesto “Al termine dell'anno scolastico quali sono i documenti che vengono redatti dall'insegnante specializzato e dagli insegnanti curricolari?”. I docenti con oltre 10 anni di servizio hanno indicato prevalentemente la documentazione educativa dell'esperienza scolastica complessiva (56%), mentre i colleghi con meno anni di professione docente hanno optato maggiormente per una relazione conclusiva sulle attività didattiche svolte.

Tab. 17 - Risposte alla domanda “Al termine dell’anno scolastico quali sono i documenti che vengono redatti dall’insegnante specializzato per il sostegno didattico e l’inclusione e dagli insegnanti curricolari?”

	<i>Anni di servizio <10</i>	<i>Anni di servizio >10</i>
Documentazione educativa dell’esperienza scolastica complessiva	41%	56%
Relazione conclusiva sulle attività didattiche svolte	59%	38%
Documentazione esclusiva di alcune attività ritenute rilevanti	–	6%
Totale	100%	100%

L’ultimo tema preso in analisi riguarda le risorse che la scuola mette a disposizione dei docenti.

Come si osserva dalla seguente tabella gli insegnanti con meno anni di servizio hanno una percezione più negativa rispetto ai colleghi da più tempo sul campo che esprimono risposte nel complesso più positive.

In particolare, vengono considerate carenti la documentazione di esperienze positive di inclusione e le applicazioni e tecnologie didattiche.

Tab. 18 - Risposte alla domanda “Quali informazioni o risorse credi siano attualmente carenti all’interno del contesto scolastico?”

	<i>Documentazione rispetto a esperienze positive di inclusione</i>	<i>Accesso a testi e riviste specializzate</i>	<i>Applicazioni e Tecnologie didattiche</i>
<i>Anni di servizio < 0</i>			
Molto carente	15%	23%	16%
Carente	46%	36%	49%
Poco carente	33%	26%	25%
Per nulla carente	6%	15%	10%
Totale	100%	100%	100%
<i>Anni di servizio >10</i>			
Molto carente	11%	7%	11%
Carente	34%	29%	34%
Poco carente	39%	44%	41%
Per nulla carente	16%	20%	14%
Totale	100%	100%	100%

4.1.7. Analisi delle risposte in base al ruolo di docenti curricolari e specializzati e agli anni di servizio

Nel seguente paragrafo si evidenziano gli item che hanno riportato una differenza del $\pm \%$ tra le risposte dei docenti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione e i docenti curricolari in base agli anni di servizio.

Come evidenziato precedentemente all'interno di questo capitolo e nella tab. 19, il numero degli insegnanti specializzati con più di 10 anni di servizio è notevolmente minore rispetto ai docenti con più anni di lavoro.

Insegnanti per l'inclusione

Di seguito si prendono in analisi le risposte fornite dagli insegnanti per l'inclusione in base al numero di anni di servizio: si sono riscontrate differenze significative solamente nelle seguenti tre domande attinenti alla formazione.

Tab. 19 - Risposte alla domanda “Ritieni necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?” degli insegnanti specializzati suddivise per anni di servizio

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Sì, per tutto il personale scolastico	100%	81%
No	-	19%
Totale	100%	100%

Gli insegnanti con più di 10 anni di servizio mostrano un consenso unanime rispetto alla necessità di formazione. Questo potrebbe derivare da una visione più ampia delle sfide affrontate nel corso della loro carriera, che li porta a riconoscere la complessità dell'inclusione scolastica e l'importanza di competenze aggiornate. Tra gli insegnanti per il sostegno didattico e l'inclusione con meno di 10 anni di servizio, il 19% non avverte la stessa urgenza di formazione. Questa differenza potrebbe essere attribuita a una percezione limitata delle problematiche o a una formazione iniziale più recente e percepita come sufficiente. La maggior parte degli insegnanti, indipendentemente dagli anni di servizio, concorda sulla necessità di migliorare la preparazione di tutto il personale scolastico. Questo riflette una consapevolezza diffusa che l'inclusione richiede un impegno collettivo e competenze condivise tra tutte le figure coinvolte. In sintesi, la tabella

sottolinea l'urgenza di una formazione più mirata e diffusa, con un'enfasi particolare sulla necessità di coinvolgere tutto il personale scolastico per affrontare in modo efficace le sfide dell'inclusione.

Tab. 20 - Risposte alla domanda “Ritieni che l'organizzazione della didattica e la gestione delle attività in classe per l'alunno con disabilità sia una responsabilità:” suddivise per anni di servizio

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Condivisa tra i docenti curricolari e specializzati	100%	88%
Prevalentemente dei docenti specializzati	-	12%
Totale	100%	100%

Gli insegnanti con più di 10 anni di servizio dimostrano una visione più collaborativa e matura in merito alle responsabilità didattiche. Questa posizione riflette probabilmente l'esperienza nell'osservare che un approccio inclusivo ed efficace si basa sulla corresponsabilità tra tutte le figure educative.

La percentuale (12%) di insegnanti con meno di 10 anni di servizio che attribuisce la responsabilità prevalentemente ai docenti specializzati potrebbe indicare: a) una percezione più limitata o meno condivisa del lavoro di squadra tra docenti curricolari e specializzati; b) una tendenza a delegare le responsabilità dell'inclusione agli insegnanti specializzati, forse per mancanza di fiducia nelle proprie competenze o per una formazione che enfatizza meno la collaborazione. La maggioranza degli insegnanti di entrambe le categorie di esperienza riconosce il valore della condivisione delle responsabilità. Questo risultato evidenzia la centralità della collaborazione tra docenti curricolari e specializzati per il successo dell'inclusione scolastica. La percentuale di insegnanti con meno esperienza che ritiene la responsabilità esclusiva degli specializzati suggerisce la necessità di ulteriori interventi di mentoring e supporto nei primi anni di carriera. La tabella mette in evidenza una tendenza positiva verso la condivisione delle responsabilità, specialmente tra gli insegnanti più esperti. Tuttavia, è necessario lavorare ulteriormente per rafforzare l'idea di inclusione come processo collaborativo e integrato, coinvolgendo pienamente tutti i docenti nel supporto agli studenti con disabilità.

Tab. 21 - Risposte alla domanda “Che relazione ci dovrebbe essere tra la programmazione, la progettazione educativa e didattica della classe e quella rivolta ad alunni con BES?” degli insegnanti specializzati suddivise per anni di servizio

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Sono due percorsi progettuali autonomi con delle possibili affinità tra i due, consentendo all'alunno e alunna con BES di partecipare alle stesse attività della classe	38%	40%
Sono due percorsi progettuali che condividono obiettivi e risultati simili ma con modalità didattiche differenti	37%	50%
Altro	25%	10%
Totale	100%	100%

La risposta più frequente tra gli insegnanti per l'inclusione con meno esperienza (50%) è quella che privilegia percorsi progettuali con obiettivi condivisi, suggerendo che le nuove generazioni di insegnanti specializzati adottano pratiche più integrate.

Sia tra i più esperti che tra i meno esperti, esiste una consapevolezza diffusa della necessità di adottare modalità didattiche diverse per gli alunni con BES, senza rinunciare a una visione unitaria degli obiettivi educativi.

La maggiore presenza di risposte nella categoria “Altro” tra gli insegnanti con più esperienza potrebbe indicare una flessibilità maggiore nell'adattare il proprio approccio alle specifiche situazioni degli alunni.

La tabella evidenzia che, nonostante alcune differenze tra insegnanti per l'inclusione con più o meno esperienza, esiste una consapevolezza comune della necessità di bilanciare personalizzazione e inclusione. Tuttavia, resta importante continuare a lavorare per uniformare le pratiche e garantire un'inclusione più strutturata e coerente.

Docenti curricolari

Per quanto riguarda gli insegnanti curricolari, le maggiori divergenze nelle risposte in base agli anni di servizio, si riferiscono a: l'opinione sull'inclusione; la formazione attinente alle tematiche dell'inclusione, il coinvolgimento degli insegnanti curricolari nei processi di inclusione, l'importanza delle attività svolte dall'insegnante per l'inclusione; la valutazione degli studenti con disabilità.

Tab. 22 - Risposte alla domanda “Esprimi il tuo grado di accordo sull'inclusione degli alunni con disabilità: è un problema molto grave, è un'opportunità per la scuola”

<i>È un problema molto grave</i>					
	<i>Completa-mente in disaccordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>Pienamente d'accordo</i>	Totale
Anni di servizio >10	53%	38%	9%	-	100%
Anni di servizio <10	41%	45%	10%	4%	100%
<i>È un'opportunità per la scuola</i>					
Anni di servizio >10	-	-	52%	48%	100%
Anni di servizio <10	5%	4%	36%	55%	100%

Gli insegnanti con più di 10 anni di servizio tendono a vedere meno gravità nei problemi e mostrano un atteggiamento positivo più uniforme, grazie probabilmente all'esperienza maturata.

Gli insegnanti con meno di 10 anni di servizio appaiono più inclini a percepire difficoltà, ma dimostrano comunque un forte orientamento verso la visione di opportunità. Entrambi i gruppi, sebbene con lievi differenze, riconoscono nella sfida un'occasione di crescita per la scuola, con una maggioranza significativa che considera la situazione un'opportunità.

Tab. 23 - Risposte alla domanda “Credi sia necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?”

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Sì, per tutto il personale scolastico	75%	83%
No	25%	17%
Totale	100%	100%

Come si evince dalle rispettive percentuali relative agli anni di servizio (75% e 83%), la maggioranza degli insegnanti curricolari riconosce la necessità di una formazione più approfondita per tutto il personale scolastico.

Questo indica una consapevolezza diffusa del fatto che l'inclusione richieda strumenti, conoscenze e aggiornamenti specifici. Una porzione più ridotta di insegnanti (25% e 17%) ritiene che la formazione attuale sia sufficiente. Le differenze tra i due gruppi, seppur presenti, non sono molto marcate. Questo suggerisce che la necessità di maggiore formazione è percepita in modo piuttosto omogeneo, indipendentemente dagli anni di servizio.

Tab. 24 - Risposte alla domanda “Secondo te, l'inclusione dovrebbe coinvolgere: tutti gli studenti o gli studenti in situazione di svantaggio?”

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Tutti gli studenti	97%	86%
Gli studenti in situazione di svantaggio	3%	14%
Totale	100%	100%

Il 97% degli insegnanti con più di 10 anni di servizio considera l'inclusione un processo che deve coinvolgere tutti gli studenti, non limitandosi a quelli in situazione di svantaggio.

Tra gli insegnanti con meno di 10 anni di servizio, questa percentuale scende all'86%, ma rimane comunque una maggioranza significativa. Una piccola percentuale ritiene che l'inclusione debba concentrarsi principalmente sugli studenti in situazione di svantaggio: 3% tra i docenti più esperti e 14% tra i meno esperti.

Questo dato potrebbe riflettere una diversa comprensione o esperienza dell'inclusione come processo che abbraccia l'intero contesto scolastico e non solo i bisogni specifici di alcuni.

Gli insegnanti con più di 10 anni di esperienza dimostrano una visione più ampia e consolidata dell'inclusione come principio universale. Tra i docenti con meno esperienza, si osserva una maggiore tendenza (anche se minoritaria) a limitare l'inclusione agli studenti svantaggiati, forse dovuta a una formazione iniziale più teorica o a una minore esperienza pratica. La tabella evidenzia che l'inclusione è percepita prevalentemente come un processo che riguarda l'intera comunità scolastica. Tuttavia, l'esistenza di una piccola percentuale che la collega solo agli studenti svantaggiati indica la necessità di chiarire ulteriormente il significato e gli obiettivi dell'inclusione, favorendo una cultura che veda l'intervento educativo come strumento per valorizzare le potenzialità di tutti, indipendentemente dalla condizione di partenza.

Tab. 25 - Risposte alla domanda “Esprimi la tua opinione sull’importanza delle attività svolte dall’insegnante specializzato”

<i>Aggiornare periodicamente la famiglia sull’andamento scolastico</i>					
	<i>Molto importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per nulla importante</i>	Totale
Anni di servizio >10	42%	56%	2%	–	100%
Anni di servizio <10	59%	31%	10%	–	100%
<i>Accompagnare la classe e chiunque ne abbia necessità</i>					
Anni di servizio >10	43%	51%	6%	–	100%
Anni di servizio <10	48%	45%	7%	–	100%

Gli insegnanti con meno esperienza sembrano attribuire maggiore importanza a questo compito, forse perché percepiscono il coinvolgimento delle famiglie come un supporto essenziale nelle prime fasi della loro carriera.

Tra i più esperti, si osserva un maggiore bilanciamento tra le risposte “molto importante” e “importante”, il che potrebbe riflettere una prospettiva più ampia e un approccio equilibrato al ruolo.

Entrambi i gruppi danno un valore elevato a questa attività, sottolineando il ruolo inclusivo dell’insegnante specializzato non solo verso gli studenti con difficoltà, ma anche a beneficio dell’intera classe. I docenti più giovani sembrano leggermente più inclini a considerarla molto importante.

Tab. 26 - Risposte domanda “A chi compete la valutazione dell’allievo con disabilità?”

	<i>Anni di servizio >10</i>	<i>Anni di servizio <10</i>
Entrambi	90%	81%
Insegnante specializzato	10%	19%
Insegnanti curricolari		
Totale	100%	100%

Gli insegnanti con più anni di servizio sembrano dare maggiore importanza alla collaborazione tra le figure professionali, sottolineando l'importanza di un approccio integrato nella valutazione. Gli insegnanti meno esperti, pur essendo in linea con questa visione, mostrano una tendenza leggermente maggiore a separare le responsabilità. La maggioranza dei docenti, indipendentemente dagli anni di servizio, considera la valutazione degli studenti con disabilità come una responsabilità condivisa. Questo dato riflette una visione inclusiva del processo educativo, in cui entrambe le figure contribuiscono con le proprie competenze.

Tuttavia, tra gli insegnanti con meno esperienza, c'è una maggiore tendenza a delegare la responsabilità della valutazione esclusivamente all'insegnante specializzato. Ciò potrebbe indicare una necessità di maggiore formazione e supporto per favorire una collaborazione più efficace tra i due ruoli.

Tale risultato sottolinea l'importanza di promuovere pratiche di lavoro collaborativo e di fornire strumenti formativi per migliorare il coordinamento tra insegnanti curricolari e per l'inclusione nel processo di valutazione.

4.1.8. *Discussione dei risultati*

L'analisi dei dati è alla base della seguente discussione che si focalizza su alcune tematiche trasversali e rilevanti per la ricerca:

1. Percezione della formazione inclusiva

I dati mostrano che sia i docenti curricolari sia quelli specializzati ritengono necessaria una formazione estesa a tutto il personale scolastico. Questo è in linea con quanto affermato dalla letteratura internazionale (Ainscow, 2020), che sottolinea l'importanza della formazione collettiva per promuovere una cultura inclusiva condivisa.

L'Universal Design for Learning (UDL), ad esempio, viene spesso citato come approccio efficace per integrare pratiche didattiche diversificate che favoriscono la partecipazione di tutti gli studenti.

La differenza tra i docenti con più e meno di 10 anni di servizio (83% contro 75%) suggerisce che l'esperienza aiuta a riconoscere la complessità dei bisogni educativi e la necessità di strategie specifiche. Questo conferma studi come quello di Florian (2012), che evidenziano come l'esperienza giochi un ruolo cruciale nella comprensione della diversità scolastica.

2. Collaborazione tra docenti

La maggioranza dei docenti, indipendentemente dal ruolo e dall'anzianità, concorda sul fatto che la gestione delle attività e la programmazione debbano essere condivise. Tuttavia, i dati rivelano che i docenti con meno

esperienza tendono a delegare maggiormente le responsabilità agli insegnanti di sostegno. Secondo Booth e Ainscow (2002), la collaborazione è il perno dell'inclusione e il coinvolgimento di tutti i membri del team scolastico è cruciale per affrontare con successo le sfide educative.

La differenza del 12% tra i docenti con meno esperienza e quelli più esperti nell'attribuzione di responsabilità ai soli insegnanti specializzati evidenzia la necessità di formazione e mentoring per integrare meglio i docenti meno esperti.

3. Relazione tra progettazione di classe e inclusione

I dati mostrano la tendenza a considerare la programmazione per la classe e quella per alunni con BES come percorsi paralleli ma complementari.

4. Importanza delle attività svolte dagli insegnanti di sostegno

Le risposte dei docenti evidenziano un'evoluzione verso un ruolo più generalista degli insegnanti di sostegno, che devono supportare l'intero gruppo classe. Questo approccio si riflette anche nella letteratura (Mitchell, 2014b), che promuove il sostegno come strumento per migliorare l'apprendimento di tutti, e non solo degli studenti con difficoltà.

5. Valutazione e responsabilità

La maggior parte dei docenti ritiene che la valutazione degli studenti con disabilità debba essere condivisa.

L'analisi comparativa tra i docenti con meno esperienza lavorativa e quelli con maggiore esperienza mette in evidenza importanti tendenze e cambiamenti nella percezione e nella pratica dell'inclusione scolastica. Questa prospettiva arricchisce la discussione, evidenziando come l'evoluzione della scuola e della società abbia influenzato il ruolo e le responsabilità degli insegnanti.

Per quanto riguarda i *cambiamenti nella percezione dell'inclusione*, i docenti più esperti (con oltre 10 anni di servizio) tendono a percepire l'inclusione come un processo ampio e collaborativo.

Questo emerge chiaramente nei dati relativi alla valutazione condivisa degli studenti con disabilità (90% per i docenti con più esperienza rispetto all'81% dei più giovani). Tale consapevolezza è probabilmente il risultato di un'esperienza più consolidata che li ha portati a riconoscere la necessità di un approccio sistematico e integrato.

I docenti più giovani (con meno di 10 anni di servizio) mostrano un atteggiamento generalmente positivo verso l'inclusione, ma con una tendenza a delegare la responsabilità agli insegnanti per il sostegno didattico e l'inclusione (12% vs 0% dei docenti più esperti). Questo potrebbe indicare una maggiore dipendenza da figure specialistiche, legata a una minore esperienza pratica o a una formazione teorica che non ha sufficientemente valorizzato la collaborazione interprofessionale. Gli insegnanti con meno di

10 anni sono però più inclini a percepire l'inclusione come un'opportunità per l'intero sistema scolastico (55% rispetto al 48% dei più esperti). Questo suggerisce un cambiamento culturale positivo nelle nuove generazioni di docenti, che vedono l'inclusione come un valore fondante della scuola contemporanea (Ainscow, 2020). In relazione *all'approccio alla programmazione e alla valutazione*, i docenti più esperti tendono a valorizzare percorsi progettuali autonomi con possibili affinità (38%), mentre i meno esperti prediligono percorsi progettuali che condividono obiettivi e risultati (50%). Questa differenza potrebbe riflettere una maggiore flessibilità da parte dei docenti più esperti e una tendenza all'integrazione da parte dei più giovani.

La figura dell'insegnante per l'inclusione ha subito un'importante trasformazione negli ultimi anni.

I docenti più esperti attribuiscono grande importanza al coinvolgimento delle famiglie e alla collaborazione interprofessionale. Questo è evidente nel dato secondo cui il 90% degli insegnanti con più esperienza vede la valutazione come una responsabilità condivisa, rispetto all'81% dei meno esperti.

La loro esperienza li rende consapevoli delle difficoltà strutturali e burocratiche che possono ostacolare l'inclusione, portandoli a richiedere con forza interventi a livello di sistema (ad esempio, formazione per tutto il personale scolastico al 100% tra i docenti esperti). I docenti meno esperti tendono a vedere il ruolo dell'insegnante per l'inclusione come più centrato sulla gestione diretta degli studenti con difficoltà (19% ritiene che la valutazione sia responsabilità esclusiva dell'insegnante specializzato). Questo può riflettere una percezione ancora settoriale dell'inclusione, che richiede ulteriore formazione e mentoring per sviluppare una visione più integrata.

Tuttavia, i docenti giovani dimostrano una maggiore apertura verso approcci progettuali condivisi.

4.2. Analisi comparativa tra i risultati del questionario del presente studio e quelli del questionario somministrato dalla Prof.ssa Michelotti e dal Prof. Berardi

Come già descritto all'interno del paragrafo dedicato alla metodologia della ricerca, di seguito verranno confrontati i risultati tra il questionario formulato e somministrato dalla Prof.ssa Monica Michelotti e il Prof. Francesco Berardi nei primi anni 2000 ed il questionario del presente studio, per rilevare eventuali variazioni delle percezioni sulle tematiche relative all'inclusione dei docenti dopo oltre 20 anni.

In fase di progettazione, nonostante le modifiche resesi necessarie in termini di linguaggio e contenuto, la struttura del questionario si è mantenuta quanto più vicina all'originale per consentire un'analisi comparativa. Di seguito quindi, verranno analizzate esclusivamente gli item che hanno mantenuto delle affinità sostanziali.

Una premessa importante riguarda il campione a cui si fa riferimento nella presente analisi comparativa: nello specifico, al principio degli anni 2000 lo strumento è stato somministrato a 70 insegnanti in servizio presso le scuole dell'infanzia e le scuole primarie, per tale ragione la seguente analisi considera esclusivamente i risultati relativi ai 94 docenti della scuola dell'infanzia e elementare, componente del campione dello studio attuale.

Tab. 27 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) "Agli incontri tra scuola e famiglia dovrebbero partecipare: dirigente scolastico; responsabili Servizio Minori; insegnanti curricolari; insegnanti specializzati; educatori"

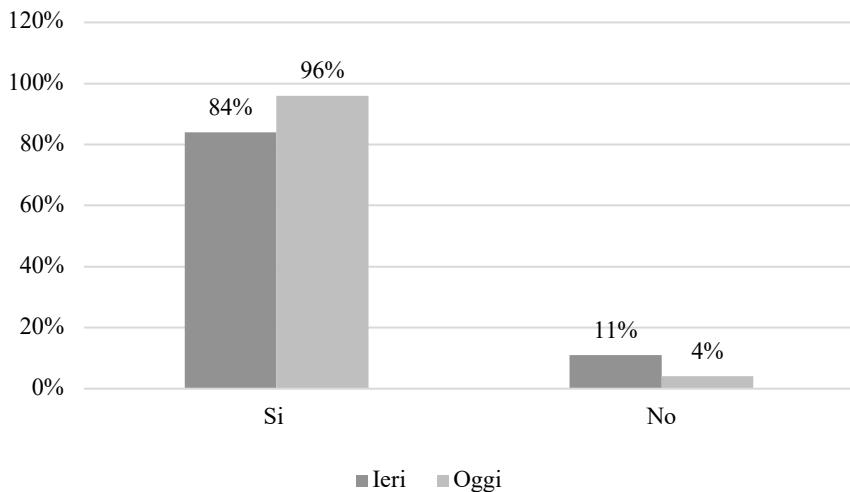
	Ieri			Oggi		
	Sempre	In alcuni casi	Mai	Sempre	In alcuni casi	Mai
Dirigente	10%	50%	4%	9%	85%	6%
Servizio Minori	40%	44%	–	34%	62%	4%
Ins. curricolari	94%	6%	–	94%	5%	1%
Ins. specializzati	97%	3%	–	98%	1%	1%
Educatori	21%	31%	–	44%	55%	1%

La tabella riportata evidenzia le variazioni per ciascuna figura coinvolta. Procedendo all'analisi dei dati tra ieri e oggi si evidenzia che:

- a. Dirigente: ieri, il 10% riteneva che il dirigente dovesse sempre partecipare, il 50% solo in alcuni casi, e il 4% mai. Oggi, invece, la partecipazione "sempre" è scesa leggermente al 9%, mentre la percentuale di chi ritiene che debba essere presente "in alcuni casi" è aumentata significativamente all'85%. La percentuale di chi pensa che non debba mai partecipare è rimasta stabile al 6%. Vi è quindi una crescente tendenza a considerare la presenza del dirigente come necessaria solo in situazioni specifiche, piuttosto che costantemente.

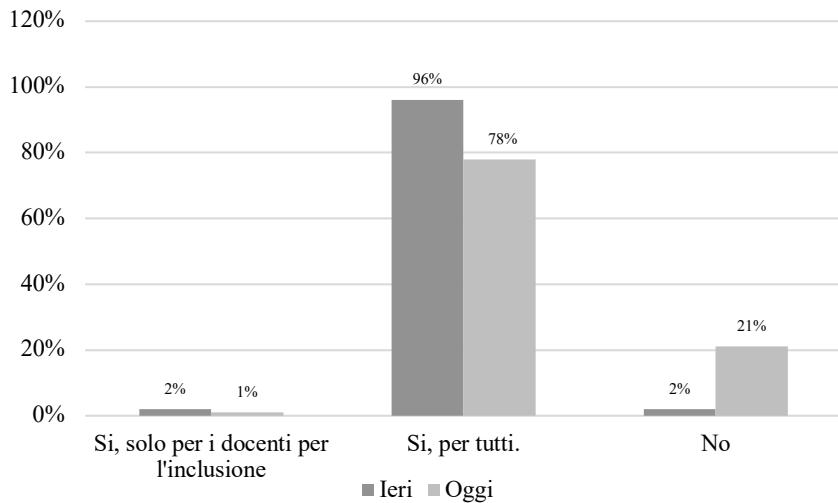
- b. Servizio Minori: ieri, il 40% riteneva che dovesse partecipare sempre, il 44% in alcuni casi e nessuno ha scelto “mai”. Oggi, la percentuale di chi ritiene che debba partecipare sempre è diminuita al 34%, mentre la partecipazione “in alcuni casi” è aumentata al 62%. È emersa anche una piccola percentuale (4%) che ritiene non necessaria la partecipazione. Si sta consolidando l’idea che il Servizio Minori debba intervenire solo in situazioni specifiche.
- c. Insegnanti Curricolari: ieri la partecipazione “sempre” era già alta (94%), con un 6% che riteneva sufficiente la partecipazione in alcuni casi. Oggi, la percentuale di chi ritiene necessaria la partecipazione costante rimane stabile al 94%, mentre si registra un leggero aumento di chi pensa che la partecipazione “in alcuni casi” sia sufficiente (5%) e una minima percentuale (1%) che la ritiene non necessaria. Gli insegnanti curricolari continuano ad essere considerati quindi una presenza fondamentale e costante agli incontri.
- d. Insegnanti specializzati: ieri, la partecipazione “sempre” era al 97%, con un 3% che riteneva sufficiente la presenza in alcuni casi. Oggi, la percentuale di chi ritiene necessaria la partecipazione costante è aumentata al 98%, con un calo di chi la considera sufficiente in alcuni casi (1%). Gli insegnanti specializzati sono percepiti come figure imprescindibili agli incontri tra scuola e famiglia.
- e. Educatori: solo il 21% riteneva che dovessero partecipare sempre, mentre il 31% pensava che fosse sufficiente la partecipazione in alcuni casi. Oggi, la percentuale di chi ritiene necessaria la presenza costante è aumentata al 44%, così come quella di chi la considera necessaria solo in alcuni casi (55%). Una minima percentuale (1%) ritiene che non debbano mai partecipare. La figura degli educatori è considerata sempre più importante, con una crescita significativa della percezione della loro necessità agli incontri.

Fig. 15 - Risposte alla domanda “Ritieni che la scuola debba avere rapporti anche con agenzie educative che frequenta abitualmente l'alunno e l'alunna?” in entrambi i questionari



Gli insegnanti riconoscevano in passato e riconoscono tutt'ora l'importanza di avere contatti con gli operatori delle agenzie educative extrascolastiche che abitualmente frequenta l'alunno.

Fig. 16 - Risposte alla domanda “Credi sia necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?”



La percentuale di chi ritiene necessaria una formazione mirata solo per i docenti che si occupano di inclusione è molto bassa e in diminuzione.

Questo indica una crescente consapevolezza che la formazione inclusiva debba coinvolgere un pubblico più ampio. Sebbene l'opzione “sì per tutti” continui a rappresentare la maggioranza delle risposte, c’è stata una riduzione significativa di 18 punti percentuali da ieri ad oggi.

Questo potrebbe riflettere una percezione più selettiva della necessità di formazione inclusiva, oppure un cambiamento di priorità o strategie nelle politiche formative.

La percentuale di chi ritiene non necessaria una maggiore formazione è cresciuta significativamente nel tempo, dal 2 al 21%. Questo potrebbe essere spiegato da una percezione di sufficienza delle competenze già presenti o da una minore priorità attribuita al tema.

Tab. 28 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) “Ritieni che il Profilo di Funzionamento sia utile per:”

	Ieri	Oggi
Conoscere meglio l’alunno	22%	5%
Impedire interventi non adeguati	4%	3%
Fornire indicazioni sulla situazione dell’alunno e favorirne lo sviluppo	93%	70%
Pianificare il PEI	4%	22%
Totale	100%	100%

Si osserva una significativa diminuzione nella percezione del Profilo di Funzionamento come strumento per conoscere meglio l’alunno dal 22% al 5%. Questo potrebbe essere attribuito a un cambiamento nelle aspettative o all’uso di altri strumenti più adeguati per raggiungere questo obiettivo. La funzione preventiva del Profilo di Funzionamento non sembra essere percepita come rilevante. Questo potrebbe indicare che il documento viene visto più come uno strumento di pianificazione che di prevenzione. Per quanto riguarda la risposta “Fornire indicazioni sulla situazione dell’alunno e favorirne lo sviluppo”, questa, nonostante la diminuzione percentuale tra ieri e oggi del 23%, rimane la funzione principale attribuita al Profilo di Funzionamento. La diminuzione potrebbe indicare una minore fiducia nel documento o la percezione che non sia sempre efficace nel favorire lo sviluppo dell’alunno. C’è un crescente riconoscimento del Profilo di Fun-

zionamento come strumento utile per la pianificazione del PEI, dal 4% al 22%. Questo potrebbe riflettere un miglioramento nell'allineamento tra questi due strumenti o un cambiamento nella formazione degli operatori scolastici.

Tab. 29 - Risposte alla domanda “Quando il Servizio Minori dovrebbe fornire il Profilo di Funzionamento?”

	<i>Ieri</i>	<i>Oggi</i>
Al termine dell'anno scolastico che precede l'ingresso in una nuova scuola	65%	39%
Prima dell'inizio delle lezioni	20%	33%
Dopo un primo periodo di inserimento	15%	17%
Altro	-	11%
Totale	100%	100%

Rispetto alla prima opzione di risposta “Al termine dell'anno scolastico che precede l'ingresso in una nuova scuola” si registra un calo significativo di questa preferenza, dal 65% al 39%. Questo potrebbe indicare un cambiamento nella percezione dell'efficacia del fornire il Profilo in anticipo, oppure la consapevolezza che un documento elaborato in un momento così anticipato potrebbe non rispecchiare appieno i bisogni dell'alunno all'inizio del nuovo anno scolastico. Al contrario la preferenza “Prima dell'inizio delle lezioni” è cresciuta significativamente, indicando una maggiore propensione a ricevere il Profilo in un momento ravvicinato all'inizio dell'anno scolastico. Questo approccio potrebbe essere percepito come un compromesso tra la tempestività e l'aggiornamento delle informazioni sull'alunno. Anche se rimane una minoranza, si nota un lieve incremento della preferenza per l'opzione “Dopo un primo periodo di inserimento”. La scelta riflette l'idea che osservare l'alunno in un contesto reale e dinamico possa fornire indicazioni più accurate per la stesura del Profilo.

Tab. 30 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) “Quanto ritieni siano utili le seguenti informazioni da parte della famiglia dell'alunno?”

	<i>Ieri</i>	<i>Oggi</i>
Livello di autonomia	Molto importante (68%)	Molto importante (83%)
Abilità cognitive	Molto importante (51%)	Molto importante (74%)
Abitudini	Molto importante (60%)	Molto importante (82%)
Interessi	Molto importante (77%)	Molto importante (90%)
Relazioni affettive privilegiate	Molto importante (56%)	Molto importante (71%)
Rapporti con altre istituzioni frequentate	Importante (55%)	Molto importante (50%)
Rapporti con il Servizio Minori	Molto importante (49%)	Molto importante (46%)

* Nella tabella sono state inserite le opzioni di risposta maggiormente scelte dai partecipanti.

Nel tempo l'organizzazione del contesto scolastico ha subito inevitabilmente delle modifiche; nuove evidenze scientifiche e nuove conoscenze hanno apportato cambiamenti rispetto a luoghi, tempi e figure. Tuttavia questi cambiamenti non sembrano aver modificato le considerazioni dei docenti: continuano a ritenersi molto importanti i singoli docenti per l'organizzazione del contesto e di minor importanza il collegio docenti nel suo insieme.

Non è possibile effettuare un confronto con la voce “Commissione Tecnica” perché nel questionario originale non era menzionata; tuttavia, è possibile notare che oggi è attribuita grande rilevanza a questo organismo che viene posizionato alla pari dei docenti per l'inclusione.

Tab. 31 - Quali sono le figure che si dovrebbero occupare delle decisioni circa l'organizzazione del contesto scolastico per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità?

	<i>Ieri</i>	<i>Oggi</i>
Commissione tecnica	–	Importante (86%)
Collegio docenti	Poco importante (57%)	Poco importante (40%)
Insegnanti curricolari	Molto importante (80%)	Molto importante (60%)
Insegnanti specializzati	Molto importante (93%)	Molto importante (86%)

* Nella tabella sono state inserite le opzioni di risposta maggiormente scelte dai partecipanti.

La Commissione Tecnica emerge come una figura centrale nella gestione delle decisioni per favorire l'inclusione, con una chiara rilevanza attribuita nel questionario più recente (86%). Questo potrebbe riflettere una crescente attenzione verso un approccio tecnico-specialistico nella pianificazione e organizzazione del contesto scolastico.

Sebbene il Collegio docenti sia ancora percepito come una figura marginale nel processo decisionale, la riduzione di chi lo considera "Poco importante" indica un leggero aumento della sua considerazione. Questo potrebbe suggerire una graduale rivalutazione del ruolo del Collegio docenti nell'inclusione scolastica.

La percezione del ruolo degli insegnanti curricolari come figure centrali nell'organizzazione per l'inclusione è diminuita dall'80% al 60%. Questo potrebbe derivare da una maggiore attribuzione di responsabilità ad altre figure, come la Commissione tecnica o gli insegnanti specializzati.

Gli insegnanti specializzati continuano ad essere percepiti come le figure più rilevanti, ma con un leggero calo rispetto al passato. Questo potrebbe indicare una tendenza a diversificare le responsabilità tra più figure, invece di delegarle esclusivamente agli insegnanti specializzati.

Tab. 32 - Risposte alla domanda “Assegna un punteggio di importanza alle seguenti attività/modalità per una reale inclusione.”

	Ieri	Oggi
Ambiente inclusivo e attività individualizzare	-	Molto importante (66%)
Socializzazione in grande gruppo	Molto importante (60%)	Molto importante (55%)
Socializzazione in piccolo gruppo	-	Molto importante (66%)
Presenza di figure parentali	Poco importante (34%)	Importante (50%)
Predisposizione di attività individualizzate	-	Poco importante (49%)
Presenza di operatori del Servizio Minori	Poco importante (27%)	Importante (50%)
Conoscenza di spazi e aule scolastiche	Molto importante (75%)	Poco importante (46%)

* Nella tabella sono state inserite le opzioni di risposta maggiormente scelte dai partecipanti.

La percentuale di risposte all'opzione ambiente inclusivo e attività individualizzate, indica una crescente attenzione alla creazione di ambienti inclusivi e alla personalizzazione delle attività come elementi fondamentali per favorire l'inclusione. La socializzazione in grande gruppo rimane un elemento centrale per l'inclusione, anche se si registra un lieve calo (dal 65% al 55%) di importanza, forse dovuto a una maggiore enfasi su attività più personalizzate o su piccoli gruppi. La socializzazione in piccolo gruppo viene percepita come altrettanto importante quanto l'ambiente inclusivo. Questo potrebbe riflettere un riconoscimento delle dinamiche più gestibili e personalizzate che i piccoli gruppi offrono per favorire l'inclusione. La presenza di figure parentali sta acquisendo maggiore rilevanza. Questo cambiamento potrebbe riflettere una maggiore consapevolezza del ruolo che la famiglia gioca nel supportare l'inclusione scolastica. Nonostante l'attenzione generale alle attività personalizzate, quasi la metà dei rispondenti ritiene che non siano così fondamentali. Questo potrebbe indicare una preferenza per approcci più collettivi e relazionali. La presenza di operatori del Servizio Minori è ora percepita come più rilevante rispetto al passato, segnalando una maggiore valorizzazione del supporto specialistico. L'importanza attribuita alla conoscenza degli spazi scolastici è drasticamente

diminuita. Questo potrebbe riflettere una minore enfasi su aspetti logistici e un maggiore focus su elementi relazionali e didattici.

Tab. 33 - Risposte alla domanda “Esprimi una valutazione rispetto alle attività svolte dall'insegnante specializzato:

	<i>Ieri</i>	<i>Oggi</i>
Partecipare all'elaborazione e alla conduzione del programma di classe	Molto d'accordo (74%)	Importante (52%)
Realizzare una programmazione individualizzata insieme al servizio	Molto d'accordo (54%)	Importante (51%)
Predisporre il PEI con le insegnanti di classe	Molto d'accordo (95%)	Molto importante (61%)
Aggiornare periodicamente la famiglia	Molto d'accordo (72%)	Importante (46%)
Assistere esclusivamente all'alunno con disabilità	Poco d'accordo (42%)	Poco importante (46%)
Accompagnare la classe e chiunque ne abbia necessità	-	Molto importante (52%)

* Nella tabella sono state inserite le opzioni di risposta maggiormente scelte dai partecipanti.

Si osserva un calo nella percezione dell'importanza dell'attività “Partecipare all'elaborazione e alla conduzione del programma di classe”, suggerendo una possibile ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato, con un minor coinvolgimento diretto nella programmazione generale della classe. Rispetto all'opzione “Realizzare una programmazione individualizzata rispetto al servizio” la percezione dell'importanza di questa attività è rimasta sostanzialmente stabile, indicando che la collaborazione con i servizi per creare una programmazione individualizzata continua ad essere riconosciuta come rilevante. Nonostante “Predisporre il PEI con gli insegnanti di classe” rimanga un'attività chiave, la percezione della sua centralità è diminuita significativamente dal 95% al 61%. Questo potrebbe essere legato alla crescente attenzione verso il lavoro di squadra e alla condivisione di responsabilità tra più figure professionali. Un ulteriore calo si evidenzia nella percezione dell'importanza di aggiornare periodicamente la famiglia. Questo potrebbe indicare un cambiamento nel ruolo comunicativo dell'insegnante specializzato, forse delegato o integrato da altre figure. La tendenza a non considerare l'accompagnamento rivolto esclusivamente all'alunno con disabilità come attività prioritaria si è rafforzata. Questo

riflette una visione più inclusiva del ruolo dell'insegnante specializzato, che non deve essere dedicato esclusivamente all'alunno con disabilità.

Infine, offrire sostegno alla classe e a chiunque ne abbia necessità emerge come una nuova priorità, evidenziando una visione più ampia e inclusiva del ruolo dell'insegnante specializzato, che dovrebbe supportare l'intero gruppo classe oltre all'alunno e all'alunna con disabilità.

Tab. 34 - Risposte alla domanda (a risposta multipla) "Ritieni che la figura dell'insegnante specializzato evidenzi ulteriormente le difficoltà dell'alunno?"

	Ieri	Oggi
No, è una risorsa per l'inclusione a favore di tutta la classe	87%	60%
Sì, evidenzia la difficoltà e può contribuire a relazioni di dipendenza	-	1%
Sì, perché svolge attività solo con l'alunno e contribuisce all'isolamento	-	-
No, perché lavora in sinergia con gli altri insegnanti	-	39%
No, tutti conoscono la situazione del bambino	23%	-
Totale	100%	100%

Si osserva un calo significativo (27%) nella percezione dell'insegnante specializzato come una risorsa per l'intera classe. Questo potrebbe derivare da una maggiore consapevolezza delle sfide che tale figura affronta o da una percezione di difficoltà nell'estendere il suo ruolo a tutta la classe. La risposta "Sì, evidenzia la difficoltà e può contribuire a relazioni di dipendenza" è minoritaria ed esprime una percezione limitata che l'insegnante specializzato possa contribuire a relazioni di dipendenza.

La stessa considerazione vale per la totale assenza di risposte sia ieri sia oggi rispetto all'idea che il docente specializzato svolga attività solo con l'alunno contribuendo al suo isolamento. Una quota significativa di rispondenti riconosce che il lavoro in sinergia con gli altri insegnanti è un elemento chiave per evitare che l'insegnante specializzato evidenzi le difficoltà dell'alunno. Questo riflette l'importanza crescente di un approccio collaborativo nell'inclusione scolastica.

Infine, la percezione che la situazione dell'alunno e dell'alunna sia già nota alla classe e al contesto scolastico era considerata da una minoranza "ieri" e non considerata oggi.

Tab. 35 - Risposte alla domanda “Quali informazioni o risorse credi siano attualmente carenti all'interno del contesto scolastico?”

	<i>Ieri</i>	<i>Oggi</i>
Informazioni sulle caratteristiche e condizioni di vita dell'alunno	Mediamente carenti (40%)	Poco carente (54%)
Formazione su strategie pedagogico-didattiche	Molto carenti (51%)	Poco carente (46%)
Documentazione rispetto a esperienze positive di inclusione	Molto carenti (54%)	Poco carente (43%)
Accesso a testi e riviste specializzate	Mediamente carenti (45%)	Poco carente (47%)
Applicazioni e tecnologie didattiche	Poco carenti (42%)	Carente (43%)

* Nella tabella sono state inserite le opzioni di risposta maggiormente scelte dai partecipanti.

Rispetto alla disponibilità delle risorse all'interno del contesto scolastico, si evidenzia un'evoluzione positiva, con una percezione di maggiore disponibilità di informazioni sulle condizioni di vita e caratteristiche dell'alunno.

Anche nel caso della formazione su strategie pedagogico-didattiche si registra un lieve miglioramento, indicando che negli ultimi anni sono stati probabilmente introdotti interventi formativi mirati. Tuttavia, una parte significativa ritiene ancora che ci sia un margine di miglioramento (46%). La percezione di carenza di documentazione su esperienze positive di inclusione è diminuita, ma rimane una discreta percentuale che evidenzia la necessità di ulteriori risorse. Questo indica un progresso nella condivisione di buone pratiche, ma sottolinea che c'è ancora lavoro da fare. Anche rispetto all'opzione di accesso a testi e riviste specializzate, si evidenzia un miglioramento. Tuttavia, la percentuale di chi ritiene l'accesso carente è ancora significativa, suggerendo che questa dimensione può essere ulteriormente potenziata.

A differenza delle altre categorie, la disponibilità di applicazioni e tecnologie didattiche mostra un peggioramento nella percezione: sembra essere un'area problematica da approfondire.

4.3. Discussione complessiva dei risultati dell'analisi quantitativa

Per completare il quadro, è opportuno analizzare i dati del presente studio e confrontarli con i risultati ottenuti dal questionario somministrato dalla Prof.ssa Michelotti e dal Prof. Berardi, individuando similitudini, divergenze e tendenze comuni.

L'integrazione con i dati pregressi può fornire un quadro più ampio e approfondito dell'evoluzione delle percezioni e delle pratiche relative all'inclusione scolastica.

Convergenze

1. Formazione come elemento centrale

Studio attuale: una percentuale significativa di docenti riconosce la necessità di una formazione più approfondita e continua per affrontare le sfide dell'inclusione scolastica, specialmente tra i docenti con più anni di esperienza.

Studio Michelotti e Berardi: anche nei risultati pregressi emergeva una richiesta di formazione specifica, con una particolare enfasi sulla preparazione per gestire alunni con bisogni educativi speciali (BES) e disabilità.

Convergenza: entrambi gli studi confermano che l'aggiornamento professionale è percepito come indispensabile per migliorare le competenze dei docenti e affrontare con efficacia i contesti inclusivi.

2. Collaborazione tra docenti curricolari e per il sostegno didattico e l'inclusione

Studio attuale: la maggioranza dei docenti, sia esperti sia meno esperti, riconosce l'importanza della corresponsabilità nella gestione della didattica inclusiva, sebbene emerga una maggiore tendenza a delegare nei docenti con meno esperienza.

Studio Michelotti e Berardi: anche in questo caso, si evidenziava la necessità di rafforzare la collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno per garantire una progettazione didattica integrata.

Convergenza: entrambi gli studi sottolineano che la collaborazione è un pilastro per l'inclusione, ma richiede maggiore attenzione, soprattutto per favorire il coinvolgimento degli insegnanti curricolari.

3. Percezione dell'inclusione come opportunità

Studio attuale: un'ampia maggioranza di docenti vede l'inclusione come un'opportunità per la scuola, con una leggera differenza tra insegnanti esperti e meno esperti.

Studio Michelotti e Berardi: anche nella ricerca pregressa si registrava una percezione positiva dell'inclusione, considerata un valore aggiunto sia per il miglioramento scolastico sia per lo sviluppo personale di studenti e docenti.

Convergenza: entrambi i questionari confermano che l'inclusione è vista come un'opportunità, sebbene permangano alcune difficoltà operative.

Divergenze

1. Ruolo dell'insegnante per l'inclusione

Studio attuale: l'insegnante per l'inclusione è percepito come una figura cardine nel supporto agli alunni e nella mediazione tra scuola, famiglia e territorio, con una maggiore enfasi sulla sua centralità rispetto al passato.

Studio Michelotti e Berardi: la figura dell'insegnante di sostegno era considerata più limitata al supporto diretto agli alunni con disabilità, con un ruolo meno integrato rispetto al contesto scolastico generale.

Divergenza: si evidenzia un'evoluzione del ruolo dell'insegnante per l'inclusione, che oggi viene visto come un punto di riferimento per l'intera comunità scolastica.

2. Focus sulla valutazione condivisa

Studio attuale: la valutazione degli alunni con disabilità è considerata una responsabilità condivisa da una maggioranza di docenti, con una differenza significativa tra docenti esperti e meno esperti.

Studio Michelotti e Berardi: nei dati precedenti, emergeva una tendenza a considerare la valutazione una competenza prevalentemente attribuita all'insegnante di sostegno.

Divergenza: si osserva un cambiamento culturale che promuove una maggiore corresponsabilità tra docenti curricolari e di sostegno nella valutazione degli studenti.

3. Progettualità educativa

Studio attuale: gli insegnanti con meno esperienza mostrano una maggiore inclinazione verso percorsi progettuali integrati, mentre i docenti esperti tendono a mantenere una separazione tra progettazione della classe e interventi per BES.

Studio Michelotti e Berardi: nei dati precedenti, la progettualità era percepita in modo prevalentemente separato, con poca enfasi sull'integrazione degli obiettivi.

Divergenza: la maggiore attenzione alla progettazione integrata da parte delle nuove generazioni di docenti evidenzia un cambiamento nelle pratiche educative, probabilmente influenzato dalle riforme e dai percorsi di formazione più recenti.

L'analisi comparativa mette in evidenza una progressiva evoluzione nella percezione dell'inclusione scolastica, segnalando un miglioramento nella consapevolezza e nelle pratiche dei docenti. Tuttavia, emergono ancora criticità che richiedono interventi mirati:

- *Formazione continua:* entrambi gli studi confermano che la formazione resta una priorità per garantire competenze aggiornate e strategie efficaci, soprattutto per i docenti meno esperti.
- *Collaborazione:* sebbene si registri un miglioramento, la collaborazione tra docenti curricolari e per l'inclusione deve essere ulteriormente rafforzata, favorendo un approccio realmente inclusivo.
- *Progettualità integrata:* la tendenza delle nuove generazioni di docenti verso percorsi progettuali condivisi è un segnale positivo, ma richiede un consolidamento attraverso linee guida chiare e supporto organizzativo.

In conclusione, i risultati del presente studio, integrati con quelli pregressi, confermano che l'inclusione è in costante evoluzione, ma richiede un impegno congiunto da parte della scuola e delle istituzioni per superare le sfide operative e garantire una partecipazione attiva di tutta la popolazione scolastica.

4.4. Conclusioni dell'analisi quantitativa

Negli ultimi anni, il contesto scolastico ha mostrato un'evoluzione significativa nel modo in cui viene affrontata l'inclusione scolastica, evidenziando al contempo progressi e criticità. La partecipazione degli insegnanti curricolari e specializzati si conferma centrale, ma si registra una crescente tendenza a valorizzare la partecipazione in casi specifici per figure come il dirigente scolastico e il Servizio Minori. Questo indica un cambiamento verso una maggiore contestualizzazione degli interventi e una pianificazione più mirata. Parallelamente, il ruolo degli educatori sta acquisendo un'importanza crescente, con aspettative sempre più alte sul loro contributo negli incontri scuola-famiglia.

Anche il tema della formazione evidenzia una trasformazione. Se in passato era percepita come un'esigenza generalizzata e urgente, oggi si nota una diversificazione delle opinioni: una parte significativa ritiene che le

competenze siano in parte consolidate, mentre emerge una preferenza per interventi formativi più mirati e differenziati. Questo cambiamento può riflettere sia un'evoluzione delle capacità professionali, sia una ricalibrazione delle priorità educative. Tuttavia, resta importante mantenere un focus sul miglioramento continuo, garantendo che tutti gli attori coinvolti abbiano accesso a risorse adeguate.

Il Profilo di Funzionamento continua a essere considerato uno strumento strategico, soprattutto per la pianificazione del PEI.

Tuttavia, la percezione della sua funzione come mezzo per conoscere meglio l'alunno e l'alunna o prevenire interventi non adeguati è diminuita, suggerendo la necessità di ridefinire il suo utilizzo o di integrarlo con ulteriori strumenti.

Inoltre, si nota una preferenza crescente per la consegna del Profilo in momenti più vicini all'inizio dell'anno scolastico o dopo un primo periodo di osservazione. Questo sottolinea l'importanza di fornire documenti aggiornati e personalizzati, in grado di rispondere alle esigenze specifiche degli studenti e studentesse.

La gestione del processo decisionale relativo all'inclusione scolastica sta diventando sempre più articolata. L'introduzione della Commissione Tecnica, vista come figura chiave, segna un cambio di paradigma verso un approccio più strutturato e tecnico. Al contempo, il Collegio docenti mantiene un ruolo marginale, e la responsabilità decisionale sembra essere distribuita in modo più bilanciato tra diverse figure professionali, riflettendo un sistema scolastico che si avvia verso una maggiore collaborazione.

Anche le modalità per favorire l'inclusione stanno cambiando. C'è una crescente attenzione verso approcci personalizzati, come le attività in piccoli gruppi e la creazione di ambienti inclusivi, mentre aspetti logistici, come la conoscenza degli spazi scolastici, stanno perdendo rilevanza. Inoltre, si riconosce sempre di più il ruolo delle famiglie e degli operatori specialistici, evidenziando l'importanza di un dialogo continuo tra scuola e attori esterni.

Il ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione sta subendo una trasformazione significativa. Se in passato era percepito principalmente come una figura centrata sull'alunno e l'alunna con disabilità, oggi si sta evolvendo verso un supporto più trasversale, capace di favorire l'inclusione dell'intera classe. Tuttavia, alcune attività tradizionali, come l'aggiornamento della famiglia, sembrano perdere rilevanza, lasciando spazio a nuove priorità legate alla collaborazione con gli altri insegnanti.

Infine, rispetto alle risorse scolastiche, si registra un miglioramento generale nella percezione della loro disponibilità, in particolare per quanto

riguarda informazioni e documentazione. Al contrario, l'accesso a tecnologie didattiche rimane una criticità, richiedendo investimenti prioritari per adeguarsi alle esigenze di un'educazione che si evolve anche attraverso il canale digitale.

In sintesi, il sistema scolastico sta abbracciando un approccio più dinamico e complesso all'inclusione, basato sulla collaborazione tra diverse figure professionali e sulla personalizzazione degli interventi. Nonostante i progressi, rimangono alcune sfide legate alla chiarezza dei ruoli, alla disponibilità di risorse tecnologiche e alla necessità di aggiornare costantemente la formazione degli insegnanti.

5. Analisi dei dati qualitativi: la *Grounded Theory*

5.1. Analisi dei dati qualitativi

Di seguito analizzeremo attraverso la Grounded Theory le 37 interviste effettuate ad attori ritenuti direttamente o indirettamente coinvolti nei processi di inclusione (vedere cap. 3).

L'utilizzo del programma Nvivo ha consentito di effettuare un'analisi testuale attraverso l'utilizzo di codici e categorie che di seguito verranno presentati all'interno delle seguenti fasi della Grounded Theory precedentemente approfondite nel capitolo 3:

- *Codifica Aperta*: i dati grezzi vengono segmentati in unità significative e analizzati per individuare concetti e categorie iniziali, assegnando etichette descrittive.
- *Codifica Assiale*: le categorie emerse vengono collegate tra loro per identificare relazioni causali, contesti e conseguenze, creando una struttura che spiega il fenomeno.
- *Codifica Selettiva*: si individua la categoria centrale attorno alla quale si sviluppa una teoria integrata che sintetizza il significato complessivo dei dati.

La parte qualitativa dello studio è stata realizzata attraverso il confronto costante delle due ricercatrici che si sono confrontate costantemente in tutte le fasi, dall'individuazione delle etichette che sono state oggetto di un'attenta riflessione, all'identificazione delle *principali categorie emergenti*, alla messa a fuoco della core-category in relazione alle categorie individuate.

Si è trattato di una lavoro molto complesso, infatti durante tutte le fasi, i dati sono stati continuamente confrontati tra loro e con le categorie emergenti per affinare le definizioni concettuali in base agli aggiustamenti che si sono resi necessari tenendo conto del focus della ricerca. Questo

processo consente di garantire la coerenza interna e di sviluppare una teoria robusta. Come previsto dalla Grounded Theory, la raccolta dei dati si è interrotta (saturazione teorica) nel momento in cui non sono più emerse informazioni rilevanti per lo sviluppo delle categorie teoriche.

Nella fase di codifica aperta si è ritenuto opportuno mantenere gli intervistati suddivisi per target di intervistati perché in questo modo è stato successivamente possibile comparare i codici emersi dalle rispettive categorie e confrontare opinioni rispetto alla buona riuscita dei processi di inclusione da prospettive personali e professionali differenti.

Infine, è stata effettuata una *word frequency* per stabilire quali siano state le parole maggiormente utilizzate nelle testimonianze.

Come descritto nel capitolo 3, la Grounded Theory è stata realizzata sulla base dei dati raccolti attraverso le 37 interviste rivolte agli attori significativi appartenenti alle seguenti realtà: Dipartimento Istruzione, Scuola, Servizi, Associazioni, ragazzi con disabilità, famiglie.

5.1.1. Fase I: Codifica aperta

Nella fase di *codifica aperta*, sono state individuate le etichette che verranno presentate in tabelle divise in base alla categoria degli intervistati. Per una migliore comprensione, al termine di ogni tabella verranno riportati i punti di forza e di criticità trasversali alle tematiche sintetizzate dalle etichette, individuate dall'analisi approfondita delle interviste e del focus group, che per motivi di sintesi del presente lavoro non saranno incluse in modalità estesa.

a. Dipartimento istruzione, scuola e Commissione Tecnica

All'interno del Dipartimento Istruzione le figure dirigenziali intervistate sono state il Segretario di Stato Andrea Belluzzi e la dirigente del Dipartimento istruzione Laura Gobbi. La loro testimonianza si è ritenuta chiaramente importante in quanto direttamente coinvolti nella gestione ed organizzazione del contesto scolastico durante il periodo della ricerca.

Attraverso l'esperienza degli insegnanti e dei dirigenti del passato¹ si è voluto tentare di ricostruire quella che è stata l'evoluzione storica e culturale del sistema scolastico sammarinese. Tutti gli intervistati hanno ricoperto i ruoli di docenti e/o dirigenti scolastici.

1. Le persone intervistate in questo ambito sono state: Monica Michelotti, Francesco Berardi, Filiberto Berardi, Pasquale Valentini e Orietta Ceccoli Orlandoni.

Contestualmente sono state ascoltate le voci dei docenti attualmente in servizio presso gli istituti del territorio, per comprendere invece la situazione attuale all'interno delle scuole. Sono stati intervistati docenti curricolari e docenti che ricoprono il ruolo di insegnante specializzato². Il gruppo ascoltato è molto eterogeneo, con una formazione sia specifica per l'insegnamento sia per materie di indirizzo, con differenti esperienze e anni di servizio.

La Commissione Tecnica è l'organo che operativamente si occupa di deliberare con cura i singoli casi di studenti con certificazioni comprovate o con bisogni educativi speciali e che necessitano di una figura di sostegno all'interno della classe. È composta del dirigente del Servizio Minori, da alcuni psicologi del servizio e da tutti i dirigenti scolastici³.

I codici emersi da tale categoria sono:

Tab. 1 - Codici Dipartimento istruzione, scuola, Commissione Tecnica

Dipartimento istruzione	Docenti e dirigenti di ieri	Docenti di oggi	Commissione tecnica
Aggiornamento delle normative	Ricordare le scuole speciali	Riconoscere i cambiamenti positivi nell'inclusione	Assegnare e deliberare i docenti specializzati
Collaborazione del mondo politico	Memoria di figure rilevanti per l'inclusione	Didattiche che favoriscono l'inclusione	Possibili cambiamenti dei ruoli all'interno della Commissione
Inclusione oggi scuola	Cambiamenti importanti per includere le persone con disabilità	Socializzazione tra compagni	Seguire le normative
Affrontare il disagio psicologico dei giovani	Essere consapevoli di traguardi e sfide	Sensibilizzare la classe sull'inclusione:	Sistematicità nell'assegnazione del docente specializzato
Sostegno psicologico diffuso	Miglioramento della normativa nel tempo	Buone pratiche di inclusione:	Criticità nel processo di assegnazione

2. I docenti intervistati sono: Sara Beccari, Silvia Merli, Lucia Toni, Patrizia Buonaguro, Gigliola Garattoni, Romina Zanotti, Davida Raggi, Alessandro Cenci, Federica de Filippo, Roberto Marcucci, Carolina Giorgetti, Maria Cristina Conti e Valentina Grossi.

3. Nello specifico sono stati ascoltati il dott. William Giardi e i dirigenti Francesco Giacomin, Arianna Scarpellini, Remo Massari, Giacomo Esposito e la tutor Centro di Formazione Professionale Moroni Eliana (in rappresentanza della dirigente Milena Gasperoni).

<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Docenti e dirigenti di ieri</i>	<i>Docenti di oggi</i>	<i>Commissione tecnica</i>
Barriere architettoniche	Punti di forza e di criticità dell'attenzione politica all'inclusione	Inclusione come modifica multidimensionale del contesto per accogliere tutti	Richiedere una formazione obbligatoria per i docenti specializzati
Necessità di formazione più mirata	Cambiamento culturale percepito	Insegnante specializzato per l'inclusione di tutta la classe	Offrire un orientamento prima della presa in carico
Mancanza di un sistema di valutazione	Ruolo dell'insegnante di sostegno nel passato	Definire il docente specializzato "Docente per l'inclusione"	Garantire continuità
Creare una graduatoria specifica per gli insegnanti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione	Ruolo dell'insegnante per l'inclusione oggi	Collaborazione tra tutti i colleghi	Ragioni che ostacolano la formazione di due graduatorie distinte
Assegnazione degli incarichi di sostegno	Lavorare negli anni sulla corresponsabilità	Necessità di un tutor per l'inclusione	Educatore come possibile risorsa
Punti di forza e di criticità degli Educatori a scuola	Richiedere una formazione specifica per gli insegnanti specializzati	Sostegno anche per DSA	Difficoltà di inquadramento della figura dell'educatore
Creare un accordo tra scuola e progetto di vita	Selezionare gli insegnanti specializzati	Valore dell'insegnante specializzato:	Offrire una formazione specifica degli insegnanti
Costruire un ponte con le cooperative per l'assunzione di educatori	Criticità della graduatoria unica	Reclutamento degli insegnanti di sostegno	Ridotta presenza di studenti con necessità di sostegno alla Scuola Superiore
Raccogliere dati	Personalizzazione del percorso educativo	Formazione iniziale e in servizio più mirata sulle pratiche degli insegnanti specializzati	Creare un progetto di vita
	Ruolo della Commissione Tecnica in passato	Gestire i rapporti con le famiglie	Prospettive dopo la scuola
	Ruolo della Commissione Tecnica oggi	Rafforzare la collaborazione con il Servizio Minori	Migliorare la Sistematizzazione dei dati

<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Docenti e dirigenti di ieri</i>	<i>Docenti di oggi</i>	<i>Commissione tecnica</i>
	Creare un ponte tra scuola e servizi minori	Utilità positiva della figura dell'educatore	
	Collaborare con associazioni	Collaborazione con il territorio	
	Fortificare il rapporto scuola-famiglia	Creare un progetto di vita	
	Percepire il disagio psicologico dei ragazzi di oggi	Criticità nel sistema scolastico	
	Fornire supporto psicologico	Graduatoria per gli insegnanti specializzati	
	Difficoltà di reperire dati		
	Ruolo del Centro di documentazione per la raccolta dati		
	Riconoscere le attuali difficoltà della scuola		

Punti di forza

- *Aggiornamento delle normative:* le normative scolastiche del territorio sono attuali e hanno favorito prassi inclusive, legittimando comportamenti educativi inclusivi già in atto.
- *Collaborazione tra politica e scuola:* esiste una consapevolezza politica nell'adottare misure legislative che supportino l'inclusione e il diritto allo studio, sebbene sia auspicabile un maggiore focus pedagogico rispetto a quello economico.
- *Inclusione scolastica in crescita:* i docenti riconoscono un progresso nell'inclusione scolastica grazie a metodologie innovative e maggiore sensibilità verso gli alunni con bisogni educativi speciali.
- *Formazione degli insegnanti:* la formazione obbligatoria offerta dal Dipartimento Istruzione è continua e rivolta a tutti i docenti, promuovendo nuove conoscenze e strategie per affrontare le sfide attuali.
- *Supporto psicologico e servizi aggiuntivi:* l'introduzione di un sostegno psicologico per tutti gli studenti rappresenta un passo importante verso il benessere emotivo e il supporto a lungo termine.

- *Didattica inclusiva e metodologie personalizzate*: le strategie didattiche laboratoriali e il lavoro in piccoli gruppi favoriscono una maggiore partecipazione di tutti gli studenti.
- *Collaborazione con il territorio*: la scuola collabora con associazioni e cooperative, favorendo l'inclusione tramite progetti condivisi.
- *Riconoscimento del ruolo degli insegnanti per l'inclusione*: l'insegnante per l'inclusione viene oggi percepito come una figura centrale, con responsabilità che vanno oltre il supporto individuale, contribuendo all'intero contesto educativo.
- *Ruolo della Commissione Tecnica*: la Commissione Tecnica è un punto di riferimento per l'assegnazione dei sostegni e per il coordinamento tra scuole e Servizio Minori.
- *Progetto di vita per gli studenti*: la scuola dimostra attenzione verso un progetto di vita per gli studenti, cercando di favorire percorsi personalizzati e collaborazioni con il territorio.

Criticità

- *Barriere architettoniche e patrimonio immobiliare*: le scuole del territorio presentano strutture obsolete con barriere architettoniche che ostacolano la fruizione completa degli spazi scolastici da parte di studenti con disabilità.
- *Assenza di un sistema strutturato di valutazione*: non esiste un sistema standardizzato per valutare le competenze degli insegnanti, creando difficoltà nel garantire la qualità dell'inclusione.
- *Continuità educativa limitata*: la graduatoria unica non sempre permette di garantire la continuità didattica per gli studenti con difficoltà, compromettendo il percorso educativo.
- *Mancanza di figure specifiche*: la figura dell'educatore è poco presente nelle scuole, e mancano risorse per integrare professionisti sanitari per esigenze mediche e relazionali.
- *Difficoltà organizzative*: i tempi e i protocolli scolastici per la progettazione inclusiva sono insufficienti, limitando la collaborazione tra docenti e l'adattamento didattico.
- *Carenze nella formazione pratica*: la formazione degli insegnanti, seppur valida dal punto di vista teorico, non include un'esperienza pratica sufficiente, limitando la capacità di affrontare situazioni complesse.
- *Scarsa sistematizzazione dei dati*: non esiste una raccolta dati sistematica per monitorare i processi inclusivi e pianificare interventi mirati.
- *Progettualità limitata*: manca una vera e propria progettualità di lungo termine che colleghi la scuola al futuro lavorativo e sociale degli studenti con difficoltà.

- *Difficoltà nella collaborazione con le famiglie*: in alcuni casi, le famiglie possono manifestare reticenze o pregiudizi, ostacolando il processo inclusivo.
- *Normative rigide e difficoltà applicative*: le normative vigenti, sebbene ben definite, non sempre riescono a rispondere alla varietà delle situazioni scolastiche, generando difficoltà nella loro applicazione pratica.
- *Bassa incidenza del supporto nelle scuole superiori*: la presenza di studenti con difficoltà nelle scuole superiori è limitata, sia per la struttura dell'offerta formativa sia per la scelta di molti studenti di frequentare scuole fuori dal territorio.
- *Criticità nel sistema di raccolta dati*: assenza di una raccolta e condivisione sistematica dei dati utili per valutare e migliorare i processi inclusivi.

Dal punto di vista degli intervistati appartenenti al Dipartimento Istruzione e Scuola e Commissione Tecnica, il sistema scolastico sammarinese presenta una serie di punti di forza, tra cui il progresso nei processi inclusivi, la collaborazione tra politica e scuola, e il ruolo sempre più rilevante degli insegnanti per l'inclusione.

Tuttavia, persistono criticità legate a barriere architettoniche, mancanza di figure specialistiche, continuità educativa e carenze nella raccolta dati. Affrontare questi aspetti consentirebbe di consolidare i progressi e migliorare ulteriormente l'efficacia del sistema inclusivo.

b. Servizi

Figure rilevanti all'interno dei processi inclusivi sono i professionisti sanitari che dirigono attualmente i servizi che si occupano di assistenza sul territorio per tutti coloro che hanno una disabilità o necessità di supporto⁴.

Il Servizio Minori ricopre il compito di presa in carico di bambini, bambine e adolescenti fino ai 16 anni o fino al compimento dell'obbligo formativo mentre il Servizio Disabilità si occupa della restante parte della popolazione.

Le interviste si sono estese ai tecnici sanitari che attualmente non esercitano più tale professione⁵. Questo approfondimento risulta interessante dal punto di vista dell'evoluzione che i processi inclusivi hanno vissuto all'interno del sistema sanitario nazionale.

4. Sono stati ascoltati individualmente il Direttore del Servizio Minori dott. William Giardi e la dott.ssa Francesca Civerchia dirigente del Servizio Disabilità e Assistenza Residenziale, accompagnata dalla dott.ssa Fabiana Viviani, coordinatrice del servizio.

5. Nello specifico, sono stati intervistati il dott. Sebastiano Bastianelli ex dirigente del Servizio di Salute Mentale e il dott. Riccardo Venturini ex dirigente del Servizio Minori.

I codici emersi dall'analisi sono i seguenti:

Tab. 2 - Codici area servizi

Tecnici sanitari di ieri	Tecnici sanitari di oggi
Cambiamenti culturali ed organizzativi nell'inclusione	Servizi offerti dal Servizio Minori
Figure che hanno sostenuto e promosso il cambiamento	Servizi del Servizio Disabilità
Storia e cambiamenti dell'ISS	Necessità di strutture di riferimento per le persone con disabilità
Creare un progetto di vita	Criticità nell'inserimento lavorativo
Attenzione alla disabilità	Mantenere un collegamento tra i Servizio Minori e Servizio Disabilità
Approccio interdisciplinare del servizio	Collaborare con la famiglia
Creazione di una rete tra servizi e scuola	Collaborare con il territorio
Rete con il territorio	Importanza della figura dell'educatore
Educatori sul territorio come risorsa per l'inclusione	Creare un progetto di vita
Rivalutare le risorse a disposizione	Difficoltà a reperire e sistematizzare i dati tra i servizi
Criticità del processo di inclusione nell'extra-scuola	Individuare criticità e punti di forza nei servizi
Garantire l'inclusione lavorativa	
Supportare le famiglie	
Riconoscere criticità nell'ISS	
Necessità di raccogliere e sistematizzare dati	

Punti di forza

- *Ruolo attivo dei tecnici sanitari:* i professionisti sanitari del Servizio Minori e del Servizio Disabilità offrono supporto clinico, riabilitativo e sociale, garantendo un intervento multidisciplinare a favore degli utenti e delle loro famiglie.
- *Integrazione tra servizi e scuola:* i servizi collaborano strettamente con le scuole per favorire l'inclusione e garantire supporto agli studenti, soprattutto durante il percorso scolastico obbligatorio.

- *Progetto di vita*: sia il Servizio Minori che il Servizio Disabilità pongono attenzione alla creazione di percorsi di vita individualizzati, che includono l'inserimento lavorativo e lo sviluppo delle autonomie personali.
- *Presenza di strutture specifiche*: strutture come “Casa La Rosa” e “Il Colore del Grano” supportano giovani con disabilità attraverso interventi mirati sulle autonomie e sull'inserimento lavorativo, offrendo contesti protetti per acquisire competenze.
- *Collaborazione con il territorio*: i servizi sanitari si avvalgono di collaborazioni con aziende, associazioni e volontariato per promuovere l'inclusione lavorativa e sociale.
- *Approccio multidisciplinare*: l'intervento di équipe multidisciplinari (educatori, assistenti sociali, psicologi) garantisce una visione integrata dei bisogni dell'utente, abbracciando gli ambiti clinico, educativo e sociale.
- *Continuità tra Servizio Minori e Servizio Disabilità*: la transizione tra i due servizi avviene in modo armonico, grazie a colloqui e trasferimenti di documentazione per garantire la continuità dei progetti.
- *Supporto alle famiglie*: il Servizio Minori mira a formalizzare programmi di parent supporting, offrendo supporto psicologico e strumenti per aiutare i genitori a gestire le difficoltà.
- *Evoluzione storica positiva*: gli ex dirigenti riportano notevoli progressi culturali e organizzativi negli anni '80 e '90, che hanno portato San Marino a diventare un pioniere in tema di inclusione.
- *Impegno per migliorare l'inclusione lavorativa*: lo Stato si è adoperato per incentivare l'assunzione di persone con disabilità tramite contratti dedicati e borse lavoro, riducendo le barriere occupazionali.

Criticità

- *Ruolo sanitario nella scuola*: i dirigenti del Servizio Minori ritengono che le decisioni relative al supporto scolastico dovrebbero essere assegnate esclusivamente al sistema scolastico, evidenziando una sovrapposizione tra ambiti sanitari e scolastici.
- *Inserimento lavorativo limitato*: nonostante gli incentivi statali, le aziende private mostrano ancora resistenza nell'assumere persone con disabilità, causando una saturazione del comparto pubblico.
- *Carenza di educatori a scuola*: la figura dell'educatore, sebbene rilevante nel contesto extrascolastico, è assente nelle scuole, limitando la possibilità di lavorare sulle autonomie personali e sull'inclusione.
- *Modelli di servizio obsoleti*: strutture come “Il Colore del Grano” necessitano di interventi metodologici e strutturali per rispondere meglio alle esigenze attuali e future.

- *Gestione frammentata dei dati*: la documentazione relativa agli utenti è frammentaria e manca una raccolta longitudinale, compromettendo la pianificazione strategica e la valutazione dei servizi.
- *Criticità nei servizi per adulti*: mancano risorse e personale sufficienti per coprire adeguatamente le esigenze della popolazione adulta con disabilità, rendendo necessaria una rivalutazione delle priorità.
- *Mancanza di un approccio sistematico nel progetto di vita*: nonostante l'impegno dei servizi, organizzare interventi strutturati per il post-scuola rimane complesso e non sempre efficace.
- *Difficoltà nell'extra-scuola*: l'extra-scuola presenta confini temporali e spaziali indefiniti, rendendo difficili gli interventi sul territorio per garantire opportunità di inserimento.
- *Problemi di visione e formalizzazione*: gli ex dirigenti sottolineano la necessità di una visione chiara per il futuro dei servizi e di formalizzare le buone prassi esistenti per garantire una continuità organizzativa.
- *Resistenze culturali nel settore privato*: permangono atteggiamenti culturali che vedono le persone con disabilità come un ostacolo alla produttività aziendale, rallentando l'inclusione lavorativa.

I servizi sanitari e sociali di San Marino dimostrano un forte impegno verso l'inclusione, con numerosi punti di forza che riguardano la collaborazione con la scuola, la creazione di progetti di vita e l'intervento multidisciplinare. Tuttavia, emergono criticità che richiedono attenzione, come la resistenza del settore privato all'assunzione, la gestione frammentata dei dati e l'assenza di educatori nel contesto scolastico.

c. Territorio: associazioni, ragazzi e ragazze con disabilità, famiglie

In seguito alla mappatura delle associazioni e cooperative che sul territorio si occupano a vario titolo di inclusione, si è considerato rilevante, ai fini degli obiettivi della ricerca, ascoltare alcune delle loro testimonianze. Le associazioni intervistate sono state: Centro Anch'io (rappresentato da Milva Ceccoli), Associazione BattiCinque (rappresentata da Maria Chiara Baglioni), Attivamente (rappresentata da Mirko Tomassoni) e Associazione Dislessia (rappresentata da Tamara Zaretti).

Inoltre, grazie alla preziosa collaborazione della Cooperativa In Volo si è colta l'opportunità di intervistare 8 ragazzi (6) e ragazze (2) che durante il loro percorso scolastico hanno avuto esperienza con l'insegnante per l'inclusione.

La Cooperativa In Volo si occupa di inserire nel mondo lavorativo persone che per diverse motivazioni si trovano in situazioni svantaggiate: persone con disabilità, patologie psichiatriche, problemi economici, extra-

comunitari. La cooperativa si occupa di offrire un percorso educativo di avviamento al lavoro: attraverso la collaborazione con aziende del territorio e non solo, che danno in gestione piccole mansioni alla cooperativa, permettono ai e alle giovani di apprendere un compito in un ambiente protetto e seguito.

Al contempo, la comunità che si è creata permette ai ragazzi di apprendere le buone prassi da tenere in ambito lavorativo, come il rispetto degli orari di lavoro, l'igiene personale, il rapporto con i colleghi e la relazione con i superiori.

Gli intervistati⁶ sono ragazzi e ragazze tra i 20 e i 40 anni, conseguentemente alcuni di loro riportano delle esperienze scolastiche che risalgono a 20/25 anni fa.

Tutti hanno frequentato la scuola elementare e la scuola media a San Marino, mentre alcuni di loro hanno frequentato la scuola superiore in Italia. La maggior parte ha un'istruzione superiore conclusa o interrotta con una qualifica che si acquisisce dopo tre anni di frequenza: si tratta in prevalenza di scuole professionali.

Per quanto riguarda le famiglie⁷, la maggior parte dei genitori è stata contattata attraverso le associazioni di cui sono rappresentanti o ne facevano parte. I codici individuati sono i seguenti:

Tab. 3 - Codici area territorio

Associazioni	Ragazzi con disabilità della Cooperativa il Volo	Famiglie
Ragioni per fondare un'associazione	Ricoprire una mansione	Patologia dei figli e figlie
Obiettivi	Valore dell'insegnante specializzato	Affrontare la diagnosi con timore
Luogo per accogliere e supportare le famiglie	Percepita l'inclusione a scuola	Considerazioni positive dell'insegnante specializzato
Motivazioni delle famiglie ad associarsi	Poca collaborazione dei docenti curricolari	Supporto scolastico adeguato
Resistenza delle famiglie	Attività fuori dall'aula	Buona socializzazione con i compagni

6. Gli intervistati sono: Matteo Zangheri, Giacomo Cecchetti, Francesca Gennari, Alessandro Tonini, Enrica Benigni, Matteo Casadei, Giovanni Sunseri, Marco Terenzi.

7. I soggetti intervistati in qualità di familiari sono: Loredana Ciacci, Milva Ceccoli, Pasquale Valentini, Filiberto Berardi, Maria Chiara Baglioni e Tamara Zaretti.

<i>Associazioni</i>	<i>Ragazzi con disabilità della Cooperativa il Volo</i>	<i>Famiglie</i>
Creare un progetto per il “dopo di noi”	Socializzazione a scuola	Insegnanti sensibili
Paura del “dopo di noi”	Scelta della scuola secondaria	Inclusione in base agli insegnanti
Servizi statali insufficienti per supportare le famiglie	Acquisizione di competenze per la vita	Esigenza di una graduatoria separata
Necessità di servizi per il “dopo di noi”	Difficoltà nell'inclusione lavorativa	Continuità del docente specializzato
Paura della diagnosi come etichetta	Esperienza positiva in cooperativa	Necessità di insegnanti sempre più formati
Fare rete con il territorio	Lavorare per migliorare se stessi Socializzare con i compagni di lavoro	Resistenza degli insegnanti all'utilizzo degli strumenti compensativi
Collaborare con la scuola	Avere attività extra-lavorative	Ricerca di istruzione superiore fuori dal contesto Sammarinese
Baratro dopo la fine del percorso scolastico	Soddisfazione del proprio percorso	Mancanza di un ponte tra scuola e fine scuola
Ricerca di istruzione superiore fuori dal contesto Sammarinese	Cercare lavoro dopo la scuola	Paura del “dopo di noi”
Scarse opportunità di inclusione sociale e lavorativa	Paura nell'affrontare le difficoltà del futuro	Necessità di servizi per il “dopo di noi”
Maggiore e costante attenzione della politica		Indicare criticità nei servizi
Collaborare tra associazioni		Migliorare la trasmissione delle informazioni
Indicare criticità nei servizi		Migliorare la funzione dei servizi
Paura del “dopo di noi”		Supportare le famiglie
		Collaborazione tra i genitori
		Percezione dell'inclusività a scuola

Punti di forza

- *Ruolo inclusivo della Cooperativa In Volo:* la cooperativa fornisce un percorso educativo protetto per avviare ragazzi con disabilità e altri svantaggi al mondo del lavoro. Questo ambiente facilita l'apprendimento di competenze lavorative e comportamentali fondamentali. La creazione di una comunità solidale all'interno della cooperativa favorisce il senso di appartenenza e inclusione.
- *Esperienze positive con gli insegnanti per l'inclusione:* gli intervistati ricordano con gratitudine il supporto ricevuto dagli insegnanti per l'inclusione, che si occupavano non solo di loro ma dell'intera classe, dimostrando una grande sensibilità.
- *Clima scolastico inclusivo:* durante il periodo scolastico, è stato percepito un clima di accoglienza e sostegno nei confronti delle difficoltà individuali.
- *Socializzazione positiva:* nonostante episodi di bullismo riportati da alcuni, molti ragazzi ricordano positivamente il rapporto con i compagni, sottolineando la costruzione di amicizie significative.
- *Esperienze lavorative:* lavorare all'interno della cooperativa è vissuto come un'opportunità di crescita personale e professionale. I ragazzi riconoscono i benefici psicologici e sociali derivanti dal lavoro.
- *Acquisizione di competenze trasversali:* le esperienze scolastiche hanno trasmesso valori di socialità e condivisione, utili oltre il contesto lavorativo.
- *Prospettive future:* nonostante le difficoltà, i ragazzi esprimono desideri e ambizioni per il futuro, come formare una famiglia, migliorare professionalmente e trovare stabilità personale.
- *Supporto oltre il lavoro:* l'impegno nello sport, nella musica e nella socializzazione al di fuori del contesto lavorativo arricchisce ulteriormente la vita dei ragazzi, favorendo uno sviluppo armonico.

Criticità

- *Difficoltà nell'inserimento lavorativo:* l'ingresso nel mondo del lavoro è descritto come complesso, con tempi di attesa lunghi e poche opportunità, soprattutto fuori dalla cooperativa.
- *Episodi di bullismo:* alcuni ragazzi hanno riportato esperienze di bullismo durante il percorso scolastico, indicando una necessità di maggiore prevenzione e intervento da parte delle scuole.
- *Discontinuità nel supporto educativo:* alcuni ragazzi hanno perso il sostegno degli insegnanti per l'inclusione trasferendosi fuori territorio, con conseguenti difficoltà nel mantenimento del percorso scolastico.

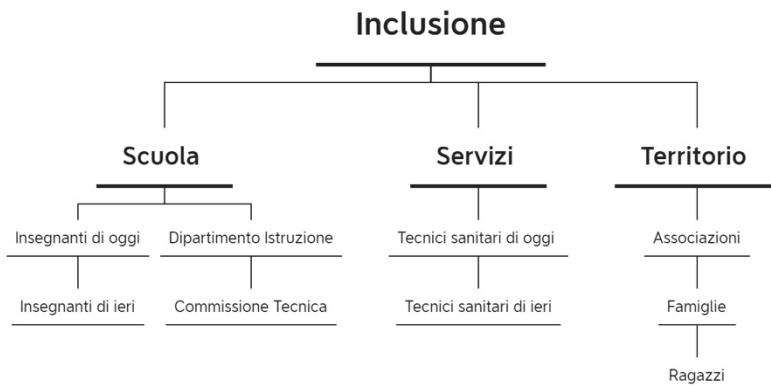
- *Limitata valorizzazione da parte dei docenti curricolari*: diversi ragazzi e ragazze hanno percepito i docenti curricolari come poco coinvolti o severi, al contrario degli insegnanti per l'inclusione.
- *Barriere relazionali fuori dal contesto protetto*: nonostante il clima positivo all'interno della cooperativa, i ragazzi riportano difficoltà nel mantenere rapporti significativi al di fuori di essa, evidenziando un isolamento sociale parziale.
- *Stress e fatica legati al lavoro*: sebbene il lavoro sia percepito positivamente, alcuni ragazzi lamentano stress e stanchezza, indicando la necessità di bilanciare meglio carico lavorativo e benessere.
- *Paura del futuro*: l'incertezza sul futuro, soprattutto in assenza della famiglia, emerge come una fonte di ansia comune tra i ragazzi, richiedendo una maggiore pianificazione a lungo termine.
- *Mancanza di un ponte strutturato tra scuola e lavoro*: l'assenza di una transizione chiara e ben organizzata tra il percorso scolastico e il mondo del lavoro è una criticità che emerge sia nel testo che nei racconti dei ragazzi.

La Cooperativa In Volo rappresenta un esempio positivo di inclusione lavorativa e sociale, ma le difficoltà sistemiche nel garantire una transizione fluida tra scuola e lavoro, l'insufficiente supporto continuativo e la necessità di maggiore sensibilizzazione nelle scuole e nel territorio rimangono criticità centrali. Migliorare la continuità del supporto educativo, implementare politiche di prevenzione contro il bullismo e offrire maggiori opportunità lavorative sul territorio potrebbero favorire una maggiore autonomia e serenità per questi ragazzi e queste ragazze.

5.1.2. Fase II: Codifica assiale

Attraverso l'utilizzo della funzione *advanced find* del programma Nivo, l'analisi delle interviste ha previsto una 2^a fase attraverso cui è stato possibile mettere a confronto i codici creati per ogni target di intervistati, per giungere nella successiva fase III alla definizione della Ground Theory in base ai codici individuati e messi in relazione.

Fig. 1 - Suddivisione dei target di intervistati in relazione all'ambito di appartenenza



Il grafico riportato mostra il processo con cui questa comparazione di codici è stata affrontata. Presenteremo di seguito i risultati emersi, trattando primariamente i codici affini tra i vari ambiti (scuola, servizi e territorio) per poi procedere ad un'analisi complessiva e trasversale tra tutte le tipologie di interlocutori.

Scuola: Dipartimento istruzione, Commissione tecnica

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Aggiornamento delle <i>normative</i>	Seguire le <i>normative</i>

Gli intervistati si ritengono soddisfatti delle normative che lo Stato è riuscito a deliberare in questi anni in materia di inclusione e molti di essi erano anche attori coinvolti a pieno titolo nella stesura di tali leggi ma oggi, nonostante si tratti di normative recenti, sentono già la necessità di una riforma per adattare le procedure consolidate ai cambiamenti che la società scolastica vive. In generale, nonostante la necessità di aggiornamenti, i principi legislativi hanno avuto un impatto positivo sul sistema scolastico, garantendo il diritto all'istruzione e promuovendo l'equità tra gli studenti.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Garantire <i>continuità del sostegno</i>	Garantire <i>continuità del sostegno</i>

L'analisi dei codici “Garantire continuità del sostegno” rivela un aspetto cruciale del dibattito sull'inclusione scolastica: l'importanza della continuità educativa, in particolare per gli studenti che richiedono supporto specifico. Un tema ricorrente è il legame tra la necessità di continuità nel sostegno e l'esigenza di una graduatoria separata per gli insegnanti. L'assenza di una graduatoria dedicata agli insegnanti per l'inclusione rende complesso mantenere la stessa figura professionale accanto a uno studente nel corso degli anni. Questo può influire negativamente sulla stabilità e sulla qualità del rapporto educativo, un fattore che spesso si rivela cruciale per il successo dei percorsi inclusivi. Nonostante ciò, diversi intervistati sottolineano che una continuità troppo rigida può rappresentare un limite all'evoluzione dello studente. Il mantenimento della stessa figura educativa potrebbe, in alcuni casi, consolidare dinamiche relazionali o didattiche che rischiano di diventare stagnanti.

Spezzare questa continuità, introducendo un nuovo docente, può stimolare l'adattabilità dello studente, l'apertura a nuove strategie educative e una maggiore autonomia. Il punto di equilibrio sembra risiedere nella capacità di garantire una continuità strutturale, ma senza rinunciare alla possibilità di introdurre cambiamenti laddove necessario. Questa analisi evidenzia come la continuità sia percepita come un elemento chiave, ma che non deve diventare un vincolo assoluto. L'inclusione scolastica, per essere veramente efficace, deve saper bilanciare stabilità e flessibilità, adattandosi alle situazioni individuali degli studenti.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Necessità di una <i>formazione più mirata</i>	Offrire una <i>formazione specifica per gli insegnanti</i>

Le figure dirigenziali rivelano l'importanza cruciale della preparazione educativa per il successo dell'inclusione scolastica. La formazione emerge come uno degli strumenti più rilevanti per affrontare le complesse sfide dell'insegnamento inclusivo e garantire un supporto adeguato agli studenti con difficoltà.

La formazione è importante sia in ingresso, sia in servizio. Perciò è necessario offrire una formazione continua a tutti per approfondire tematiche di interesse e aggiornamenti pertinenti.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Punti di forza e di criticità degli <i>educatori</i> a scuola	L' <i>educatore</i> come possibile risorsa Difficoltà di inquadramento della figura dell' <i>educatore</i>

Questi codici evidenziano un dibattito complesso e centrale riguardo al ruolo degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche. Questo tema rivela sia il potenziale impatto positivo degli educatori, sia i problemi strutturali che ostacolano una loro efficace integrazione. Se da un lato, infatti, la presenza dell'*educatore* viene vista come una risorsa per affrontare le sfide dell'inclusione, soprattutto per quanto riguarda la socializzazione e il progetto di vita degli studenti con difficoltà, dall'altro emergono difficoltà legate al loro ruolo e alla loro gestione dovute all'ambiguità della normativa, la gestione contrattuale e la formazione specifica.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Costruire un ponte con cooperative per l' <i>assunzione di educatori</i>	Difficoltà di inquadramento della figura dell' <i>educatore</i>

La richiesta della professionalità dell'*educatore* nel contesto scolastico si scontra con delle difficoltà oggettive sul piano organizzativo e burocratico; sarebbe sicuramente necessario l'ausilio di cooperative esterne alla scuola che si occupino di questi aspetti.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Creare un raccordo tra scuola e <i>progetto di vita</i>	Creare un <i>progetto di vita</i>

Gli intervistati evidenziano consapevolmente una criticità importante del sistema, ovvero la mancanza di un progetto di vita dei ragazzi. Entrambi i codici sottolineano l'importanza di un approccio integrato che non si limiti al contesto scolastico, ma che si estenda al territorio e alla vita adulta. L'analisi evidenzia la necessità di superare la frammentazione tra scuola, famiglia e territorio, creando un sistema integrato che accompagni i ragazzi lungo tutto il loro percorso di vita.

	<i>Dipartimento istruzione</i>	<i>Commissione Tecnica</i>
Codici	Raccogliere i <i>dati</i>	Migliorare la Sistematizzazione dei <i>dati</i>

Gli intervistati sottolineano una problematica comune legata alla gestione delle informazioni e alla loro integrazione nel contesto scolastico e sociale. Entrambi i codici evidenziano la necessità di migliorare la raccolta e l'utilizzo dei dati per supportare in modo più efficace i processi di inclusione. Ad oggi manca il processo di sistematizzazione, che consentirebbe una visione completa e longitudinale della condizione scolastica legata all'inclusione e non solo.

Servizi: tecnici sanitari di ieri e di oggi		
	<i>Tecnici sanitari di ieri</i>	<i>Tecnici sanitari di oggi</i>
Codici	Riconoscere <i>criticità</i> nell'ISS	Individuare <i>criticità e punti di forza</i> nei Servizi

I codici evidenziano problemi strutturali e organizzativi che influenzano negativamente l'efficacia dei servizi. La frammentazione delle risorse e la mancanza di continuità rappresentano punti deboli sia per l'ISS che per i servizi in generale. Sia nell'analisi dell'ISS che dei servizi in generale, emerge l'importanza di porre l'utente al centro del sistema, garantendo una presa in carico personalizzata e un coordinamento efficace tra i vari attori. Nonostante le criticità, esistono segnali positivi e opportunità di miglioramento, come la possibilità di rafforzare le collaborazioni e l'adozione di approcci innovativi.

	<i>Tecnici sanitari di ieri</i>	<i>Tecnici sanitari di oggi</i>
Codici	Creare un <i>progetto di vita</i>	Creare un <i>progetto di vita</i>

I tecnici sanitari di ieri e di oggi convergono sulla necessità di garantire ai ragazzi e alle ragazze un percorso di vita continuo e coerente, che vada oltre la fase scolastica e si estenda alle diverse sfere della vita adulta. L'idea di un progetto di vita si basa sulla collaborazione tra scuola, famiglie, servizi e territorio, per costruire un sistema che sia realmente inclusivo e capace di rispondere alle esigenze individuali. Emerge l'importanza di un progetto flessibile e aggiornabile, in grado di evolversi insieme ai bisogni e alle aspirazioni della persona.

	<i>Tecnici sanitari di ieri</i>	<i>Tecnici sanitari di oggi</i>
Codici	Garantire l' <i>inclusione lavorativa</i>	Criticità nell' <i>inserimento lavorativo</i>

L'inclusione lavorativa è un tassello chiave per realizzare un progetto di vita pieno e soddisfacente. Tuttavia, le criticità legate all'inserimento lavorativo sottolineano la necessità di un approccio sistematico, che includa il potenziamento dei servizi di orientamento e supporto, il dialogo con le imprese e l'attivazione di politiche attive per il lavoro. Entrambi i codici si concentrano sull'importanza di garantire l'accesso al lavoro come mezzo per promuovere l'autonomia e l'inclusione sociale dei ragazzi. Per superare le criticità, è necessaria una stretta collaborazione tra i vari attori coinvolti (scuola, servizi, aziende e famiglie), creando un ecosistema che favorisca l'inserimento lavorativo. La presenza di tutor o figure specializzate che accompagnino i ragazzi nel percorso lavorativo è una soluzione condivisa per affrontare le difficoltà legate all'adattamento e alla gestione delle relazioni professionali. La sensibilizzazione delle aziende e della società è cruciale per eliminare stereotipi e pregiudizi, rendendo il lavoro un diritto accessibile a tutti.

	<i>Tecnici sanitari di ieri</i>	<i>Tecnici sanitari di oggi</i>
Codici	Rete con il <i>territorio</i>	Collaborare con il <i>territorio</i>

I tecnici evidenziano la necessità di una sinergia tra i diversi soggetti del territorio per creare un ambiente favorevole all'inclusione. La rete e la collaborazione sono due volti della stessa medaglia. La costruzione di una rete efficace rappresenta il primo passo per rendere possibile una collaborazione attiva e continuativa con il territorio. La rete fornisce la struttura, mentre la collaborazione ne anima il funzionamento. La collaborazione con il territorio permette di ottimizzare le risorse esistenti, riducendo duplicazioni e garantendo una risposta più efficiente ai bisogni delle famiglie e dei ragazzi. La rete territoriale non si limita agli aspetti educativi, ma abbraccia anche dimensioni sociali, culturali e lavorative, favorendo un approccio integrato.

	<i>Educatori di ieri</i>	<i>Educatori di oggi</i>
Codici	<i>Educatori</i> sul territorio come risorsa per l'inclusione	Importanza della figura dell' <i>educatore</i>

La figura dell'educatore è riconosciuta come una risorsa chiave per l'inclusione e di riferimento nel territorio, in grado di garantire un supporto concreto e personalizzato. Gli educatori agiscono come ponte tra la dimensione scolastica e quella sociale, facilitando il coordinamento tra i diversi attori e promuovendo una visione integrata dell'inclusione. La loro presenza non si limita all'ambito educativo, ma abbraccia anche il sostegno

emotivo, sociale e pratico, contribuendo al miglioramento della qualità di vita dei ragazzi e delle loro famiglie. Perché gli educatori possano svolgere efficacemente il loro ruolo, è fondamentale investire nella loro formazione e garantire che siano inseriti in contesti strutturati e organizzati.

	<i>Educatori di ieri</i>	<i>Educatori di oggi</i>
Codici	Necessità di raccogliere e sistematizzare i <i>dati</i>	Difficoltà a reperire e sistematizzare i <i>dati</i> tra i servizi

È concorde la necessità di creare un sistema centralizzato per raccogliere, organizzare e condividere i dati tra i servizi. La difficoltà nel gestire i dati compromette la capacità dei servizi di rispondere in modo efficace ai bisogni degli utenti, evidenziando l'importanza di migliorare la sistematizzazione.

La frammentazione dei dati ricade sulle famiglie, che si trovano spesso a dover ripetere le informazioni, aumentando il carico emotivo e burocratico. Una raccolta dati ben organizzata consentirebbe di monitorare i progressi, identificare le criticità e migliorare la pianificazione a livello territoriale.

Territorio: ragazzi, famiglie e associazioni			
	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	<i>Collaborazione</i> tra genitori		<i>Collaborazione</i> tra associazioni

Sia i genitori, sia le associazioni hanno bisogno di unire le forze per affrontare sfide comuni, soprattutto in un contesto inclusivo dove le risorse sono limitate. I genitori possono trovare nel confronto con altri genitori un primo livello di collaborazione, mentre le associazioni rappresentano un livello più strutturato e istituzionale di alleanza. La difficoltà a creare una collaborazione efficace è un tema comune. I genitori possono essere divisi da differenze individuali, mentre le associazioni spesso operano in modo disgiunto a causa di obiettivi specifici o risorse limitate. Queste ultime possono fungere da catalizzatori per favorire la collaborazione tra genitori, organizzando incontri, gruppi di supporto e attività comuni. Una stretta collaborazione tra genitori e associazioni potrebbe generare un impatto maggiore, creando una rete di supporto che lavori in modo sinergico per influenzare politiche, migliorare i servizi e sostenerne i percorsi di inclusione.

Interessante notare che all'interno delle interviste con i ragazzi le associazioni non sono menzionate; questo potrebbe far dedurre come siano realtà talvolta più incentrate sulla famiglia.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	<i>Percezione dell'inclusività a scuola</i>	<i>Percepire inclusività a scuola</i>	

La “Percezione dell’inclusività a scuola” offre una visione più generale e strutturale del fenomeno inclusivo. Entrambi i codici sottolineano come le relazioni tra compagni, insegnanti e famiglie siano determinanti per creare una percezione positiva dell’inclusione. La percezione di inclusività può essere positiva anche in assenza di un sistema strutturato efficiente, mentre una scuola con buone pratiche inclusive potrebbe non essere percepita come tale se manca un’efficace comunicazione o interazione. La percezione di inclusività è spesso collegata alla disponibilità di risorse (come docenti formati, strumenti compensativi e supporti adeguati), che rendono il processo inclusivo visibile e tangibile.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	<i>Socializzare con i compagni</i>	<i>Socializzare a scuola</i>	

L’analisi dei codici “Socializzare con i compagni” e “Socializzare a scuola” evidenzia come il tema della socializzazione sia centrale nell’esperienza scolastica. Entrambi i codici mettono in luce due aspetti strettamente collegati: da un lato, il rapporto diretto tra i compagni di classe e, dall’altro, il ruolo che la scuola gioca come ambiente sociale. Il codice “socializzare con i compagni” si riferisce ai legami e alle relazioni dirette che si instaurano tra gli studenti. Questo codice include l’idea di supporto reciproco e l’importanza del senso di appartenenza al gruppo classe. Le relazioni tra i compagni sono percepite come elemento fondamentale per l’inclusione, poiché favoriscono non solo l’apprendimento ma anche lo sviluppo emotivo e sociale.

Attraverso il codice “socializzare a scuola” il focus si estende all’intero ambiente scolastico. Si considerano le dinamiche collettive che includono attività di gruppo, esperienze di condivisione e l’interazione con il personale scolastico. La scuola è vista non solo come luogo di apprendimento, ma anche come uno spazio dove si creano opportunità per costruire e rafforzare le relazioni. Questi due aspetti si completano a vicenda. La socializzazione con i compagni avviene principalmente all’interno del contesto scolastico, e il clima inclusivo della scuola gioca un ruolo cruciale nel facilitare queste interazioni.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	Ricerca di istruzione superiore fuori dal contesto sammarinese	Scelta della scuola secondaria	Ricerca di istruzione superiore fuori dal contesto sammarinese

La scelta della scuola superiore rappresenta un momento critico per le famiglie, in cui si intrecciano valutazioni di opportunità, qualità educativa e bisogni individuali degli studenti. Questo processo decisionale è spesso influenzato dalle limitazioni percepite nelle offerte educative locali. La ricerca di istruzione superiore fuori dal contesto sammarinese è una conseguenza diretta della percezione che le scuole locali non possano fornire programmi adeguati per studenti con esigenze specifiche o per chi desidera una formazione di livello superiore più specializzata. Questo porta a un esodo verso scuole italiane o altre istituzioni. La mancanza di opzioni adeguate per l'istruzione superiore riflette una lacuna strutturale nel sistema educativo locale, che non sempre è in grado di offrire un percorso coerente dalla scuola elementare fino all'università o al mondo del lavoro.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	Mancanza di un <i>ponte</i> tra scuola e fine scuola		<i>Baratro dopo la fine del percorso scolastico</i>

L'analisi e la connessione tra i codici “Mancanza di un ponte tra scuola e fine scuola” e “Baratro dopo la fine del percorso scolastico” mettono in evidenza un tema critico che coinvolge famiglie, ragazzi e associazioni: la transizione tra il sistema scolastico e la vita adulta o il mondo del lavoro.

La mancanza di un ponte è l'origine del baratro. Senza un sistema che accompagni i ragazzi nella transizione, la fine della scuola segna una cesura netta con le esperienze positive accumulate durante il percorso formativo.

In molti casi, le associazioni cercano di supplire a questa mancanza, offrendo percorsi di orientamento, supporto lavorativo e socializzazione. Tuttavia, il loro intervento non è sempre strutturato o sufficiente, e dipende molto dalle risorse a disposizione. Le famiglie si trovano spesso sole a gestire questo passaggio e denunciano la difficoltà di vedere i propri figli inseriti in un contesto lavorativo o sociale adeguato. I ragazzi, di conseguenza, possono vivere un senso di isolamento, di perdita di direzione e di dipendenza dalle loro famiglie.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici		Difficoltà nell'inclusione lavorativa	Scarse opportunità di inclusione sociale e lavorativa

I ragazzi con disabilità in accordo con le associazioni evidenziano il problema dell'inclusione lavorativa in linea con quanto evidenziato nei codici precedenti. La mancanza di inclusione lavorativa ha un impatto diretto sull'inclusione sociale. Un lavoro non rappresenta solo un mezzo di sostentamento, ma anche una forma di partecipazione attiva alla società. Senza occupazione, le persone sono spesso tagliate fuori dalle relazioni sociali che si sviluppano negli ambienti lavorativi. Entrambi i codici rimandano a una mancanza strutturale nel sistema, che non riesce a creare un ponte tra la scuola e il mondo del lavoro. Inoltre, la carenza di politiche attive per l'inclusione lavorativa limita le opportunità, lasciando molte famiglie e associazioni senza supporto. La connessione tra i due codici evidenzia il bisogno di sensibilizzare e supportare i datori di lavoro. Senza un adeguato accompagnamento, molte aziende faticano a integrare persone con disabilità o difficoltà, aggravando il problema delle opportunità limitate.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	<i>Paura del dopo di noi</i>	<i>Paura nell'affrontare le difficoltà del futuro</i>	<i>Paura del dopo di noi</i>

Il filo rosso che attraversa le tre tipologie di interlocutori riguarda il tema del “dopo di noi” per famiglie e associazioni e para del futuro per i ragazzi. Entrambi i codici sottolineano l'intreccio tra le paure vissute dalle famiglie e quelle vissute dai ragazzi. Le famiglie percepiscono il “dopo di noi” come un vuoto organizzativo e sociale, mentre i ragazzi interiorizzano questa insicurezza, che si manifesta nel timore di affrontare un futuro senza il supporto dei genitori o delle istituzioni. Le associazioni emergono come intermediari cruciali nel tentativo di colmare questa lacuna. Progetti abitativi, programmi di avviamento al lavoro e iniziative di supporto psicologico possono contribuire a mitigare le paure legate al “dopo di noi”. Tuttavia, anche le associazioni spesso si trovano a operare con risorse limitate, non sempre in grado di fornire soluzioni strutturali. La connessione tra i codici evidenzia la mancanza di una progettualità a lungo termine che garantisca la transizione dai servizi scolastici e familiari a un sistema di sup-

porto indipendente. Tale progettualità dovrebbe includere percorsi abitativi assistiti, integrazione lavorativa e supporto relazionale. I ragazzi temono di non riuscire a gestire l'autonomia, mentre le famiglie soffrono per il senso di colpa e l'incertezza sul destino dei propri figli.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	Necessità di servizi per il <i>dopo di noi</i>		Creare un progetto per il <i>dopo di noi</i>

Le famiglie e i ragazzi sono i principali destinatari di un sistema efficace per il “dopo di noi”. Le famiglie necessitano di rassicurazioni e supporto per evitare l’angoscia di non sapere cosa accadrà ai loro cari, mentre i ragazzi richiedono strumenti per affrontare una transizione flessibile verso una vita autonoma. Le associazioni emergono come promotrici di progetti innovativi per il “dopo di noi”, sia attraverso la sensibilizzazione delle istituzioni sia tramite l’organizzazione di servizi specifici, come gruppi appartamento, percorsi formativi e opportunità lavorative. La connessione tra la necessità di servizi e la creazione di progetti mette in evidenza che la mancanza di risorse, strutture e piani a lungo termine è la radice del problema. Senza interventi mirati, il “dopo di noi” rimane una questione irrisolta che alimenta l’insicurezza sia nei ragazzi che nelle famiglie. I progetti per il “dopo di noi” devono integrarsi con percorsi di inclusione sociale e lavorativa. Questi sono essenziali per garantire che i ragazzi possano vivere con dignità e senso di appartenenza alla comunità.

È necessaria una sinergia tra tutti gli attori coinvolti. Le famiglie offrono esperienza diretta delle necessità, le associazioni fungono da intermediari e le istituzioni devono fornire le risorse economiche e strutturali.

	<i>Famiglie</i>	<i>Ragazzi</i>	<i>Associazioni</i>
Codici	Individuare <i>criticità nei servizi</i>		Indicare <i>criticità nei servizi</i>

Le famiglie sono particolarmente colpite dalle criticità dei servizi, poiché devono farsi carico della gestione delle esigenze dei ragazzi, spesso senza un supporto adeguato. La necessità di un servizio più accessibile e meno burocratizzato è uno dei principali aspetti emersi. I ragazzi vivono in prima persona le lacune dei servizi, che spesso non riescono a rispondere ai loro bisogni specifici. Questa situazione crea un senso di frustrazione e

limita le opportunità di inclusione e sviluppo personale. Le associazioni fungono da tramite tra famiglie e servizi, cercando di sopperire alle mancanze del sistema attraverso iniziative mirate. Tuttavia, anche esse denunciano la mancanza di un coordinamento efficace e di risorse sufficienti per affrontare le sfide. Entrambi i codici mettono in luce problematiche che toccano più livelli: organizzativo, economico e umano. La scarsa formazione del personale, l'insufficienza di risorse economiche e la difficoltà di creare un accordo tra servizi e territorio sono elementi ricorrenti. Una delle soluzioni proposte è la creazione di una rete coordinata tra servizi, famiglie e associazioni, in grado di garantire un supporto continuo e personalizzato. Questa rete dovrebbe includere anche la formazione specifica degli operatori e un sistema di monitoraggio per valutare l'efficacia delle iniziative.

5.1.3. Fase III: Codifica selettiva

Quest'ultima fase dell'analisi individua le core-category attorno alle quali si sviluppa la Grounded Theory che sintetizza il significato complessivo dei dati.

Fig. 2 - Mappa della Grounded Theory: Inclusione come percorso integrato.



Come si evince dalla fig. 2 le categorie individuate durante la ricerca qualitativa si sviluppano intorno al tema centrale emergente che riguarda “l'inclusione come percorso integrato: sfide e opportunità tra scuola, servizi e territorio”. Il concetto di inclusione scolastica, sociale e territoriale si è evoluto negli anni, diventando un pilastro delle politiche educative e sociali. La Grounded Theory delineata in questa analisi offre uno sguardo integrato sulle dinamiche che legano scuola, servizi e territorio, con un focus particolare sulla figura dell'insegnante per il sostegno didattico, ora ripensato come docente per l'inclusione. Questa figura rappresenta il punto di connessione tra gli attori coinvolti nel processo inclusivo, operando come promotore di relazioni, facilitatore di apprendimento e intermediario tra le diverse necessità educative e sociali.

Nel contesto attuale, si riconoscono i progressi significativi compiuti in termini di inclusione, ma emergono anche criticità che ostacolano la piena realizzazione di un sistema integrato. È su questi aspetti che si fonda la teoria inclusiva qui rappresentata, offrendo una riflessione articolata sui punti di forza, le debolezze e le prospettive future per un'inclusione autentica e sostenibile.

1. Inclusione scolastica: progressi e limiti

Punti di forza

- *Riconoscimento dei cambiamenti positivi:* la scuola è percepita come un baluardo dell'inclusione, grazie a investimenti significativi in risorse umane e materiali. La figura dell'insegnante per l'inclusione è considerata fondamentale nel garantire il successo dei processi inclusivi. Questo professionista non solo supporta gli studenti con difficoltà, ma funge anche da mediatore tra docenti curricolari, compagni di classe e famiglie.
- La presenza di insegnanti dedicati ha permesso agli studenti di sviluppare competenze accademiche e sociali, migliorando l'autostima e il senso di appartenenza.
- *Socializzazione:* grazie al clima accogliente creato in classe, gli studenti hanno la possibilità di instaurare relazioni significative. L'insegnante per l'inclusione è spesso il punto di riferimento che favorisce queste interazioni, sia attraverso attività cooperative sia tramite interventi specifici per prevenire fenomeni come il bullismo.
- *Continuità formativa:* i percorsi personalizzati sviluppati dagli insegnanti di sostegno permettono una maggiore adattabilità ai bisogni de-

gli studenti. Tuttavia, la continuità con una stessa figura professionale è considerata un valore aggiunto dalle famiglie.

Criticità

- *Formazione carente del personale*: nonostante la centralità dell'insegnante per l'inclusione, molti insegnanti segnalano una preparazione inadeguata rispetto ai casi complessi. Ad esempio, patologie come l'autismo o disturbi dell'apprendimento richiedono competenze specifiche non sempre approfondite durante la formazione iniziale o continua. I docenti curricolari, che dovrebbero collaborare attivamente con l'insegnante per l'inclusione, spesso mostrano resistenze o mancanza di conoscenze sufficienti per integrarsi pienamente nel processo inclusivo.
- *Mancanza di continuità*: la frequente rotazione degli insegnanti per l'inclusione a causa di una graduatoria unica limita lo sviluppo di relazioni di fiducia tra insegnanti, studenti e famiglie. Questa instabilità mina la possibilità di creare piani educativi efficaci a lungo termine.
- *Progettualità limitata*: l'assenza di un raccordo con i servizi extrascolastici e il territorio crea un vuoto che interrompe il percorso di inclusione al termine della scuola. L'insegnante per l'inclusione, pur svolgendo un ruolo cruciale durante il periodo scolastico, non può estendere il proprio supporto oltre tale contesto.

2. Servizi: ruolo e criticità

Punti di forza

- *Sforzi per il miglioramento*: i servizi sanitari e sociali hanno sviluppato programmi di supporto psicologico e orientamento per studenti con difficoltà e per le loro famiglie. Tuttavia, la collaborazione tra scuola e servizi è spesso mediata dall'insegnante per l'inclusione, che svolge un ruolo chiave nel garantire il passaggio delle informazioni e delle competenze. Progetti specifici, come il coinvolgimento di educatori, sono stati avviati per rafforzare la rete di supporto.
- *Presenza di risorse educative e sociali*: l'introduzione di educatori nei contesti scolastici e territoriali rappresenta un progresso, anche se non sempre sistematico. L'insegnante per l'inclusione e l'educatore, quando collaborano, creano un ponte efficace tra la dimensione scolastica e quella sociale.

Criticità

- *Progettualità incompleta:* la mancanza di un progetto di vita integrato, che includa scuola, lavoro e tempo libero, è una delle lacune principali segnalate dalle famiglie. L'insegnante per l'inclusione, pur essendo una figura centrale durante il percorso scolastico, non ha il mandato né le risorse per occuparsi di questa transizione.
- *Raccolta e gestione dei dati:* la raccolta di informazioni sugli studenti è frammentaria e non condivisa efficacemente tra scuola e servizi. Questo limita la continuità degli interventi. L'insegnante per l'inclusione spesso si trova a ricostruire il percorso dello studente in assenza di una documentazione strutturata.
- *Supporto psicologico insufficiente:* le famiglie segnalano una carenza di sostegno psicologico nei momenti di maggiore criticità, come la diagnosi o il passaggio alla vita adulta. L'insegnante per l'inclusione, pur essendo una figura empatica e vicina agli studenti, non può colmare questa lacuna senza un'adeguata collaborazione con i servizi.

3. Territorio: bisogni e prospettive

Punti di forza

- *Percezione positiva dell'inclusione scolastica:* gli studenti e le famiglie riconoscono il ruolo decisivo dell'insegnante per l'inclusione nel creare un ambiente accogliente e nel favorire il successo scolastico. Questa figura è spesso descritta come una “guida” che accompagna non solo lo studente, ma l'intero contesto familiare.
- *Coinvolgimento delle famiglie:* le associazioni svolgono un ruolo importante nel supportare le famiglie e nel collegarle ai servizi. **L'insegnante per l'inclusione**, quando collabora con queste organizzazioni, favorisce una maggiore coesione e orientamento.

Criticità

- *Paura per il futuro:* le famiglie temono il “dopo di noi” ovvero il momento in cui i genitori non saranno più in grado di garantire il supporto necessario ai propri figli. Sebbene l'insegnante per l'inclusione rappresenti una figura di sicurezza durante il percorso scolastico, questa preoccupazione aumenta con l'avvicinarsi della fine del ciclo formativo.
- *Burocrazia complessa:* la gestione frammentaria delle informazioni tra scuola, servizi e famiglie crea frustrazione. L'insegnante per l'inclusione è spesso l'unico punto di riferimento capace di mediare e semplificare queste interazioni.

- *Esigenza di un raccordo tra scuola e territorio:* gli utenti chiedono percorsi integrati che garantiscono il proseguimento del supporto oltre la scuola. **L'insegnante per l'inclusione** potrebbe fungere da figura ponte, se supportato da una rete più strutturata.

4. Prospettive future e raccomandazioni

Proposte operative

1. *Formazione mirata per insegnanti e operatori:* rafforzare la preparazione degli insegnanti curricolari e per l'inclusione attraverso corsi specifici su tematiche come i disturbi del neurosviluppo, la gestione del comportamento e l'uso di strumenti compensativi.
2. *Creazione di un progetto di vita integrato:* introdurre figure di raccordo, come educatori e tutor, che possano collaborare con l'insegnante per l'inclusione per garantire la continuità tra scuola, servizi e territorio.
3. *Riorganizzazione della raccolta dati:* centralizzare la gestione delle informazioni sugli studenti per facilitare la comunicazione tra scuola, servizi e famiglie. L'insegnante per l'inclusione potrebbe essere il referente per l'implementazione di questi sistemi.
4. *Supporto psicologico per famiglie e studenti:* ampliare i servizi di supporto psicologico, coinvolgendo anche l'insegnante per l'inclusione come figura di riferimento durante i momenti di transizione.
5. *Coinvolgimento delle associazioni:* rafforzare la collaborazione tra scuola, servizi e associazioni per offrire un sistema di supporto più coeso. L'insegnante per l'inclusione potrebbe facilitare questo dialogo attraverso una maggiore integrazione nel territorio.

L'insegnante per l'inclusione emerge come una figura cardine nel sistema inclusivo, unendo competenze pedagogiche, capacità relazionali e una visione empatica del processo educativo. Tuttavia, il successo della sua azione dipende dalla collaborazione tra scuola, servizi e famiglie, dalla formazione continua e da una visione di inclusione che superi i confini scolastici, abbracciando il territorio e le necessità a lungo termine.

5.1.4. Word Frequency e Word Cloud

Fig. 4 - Word Cloud con i vocaboli maggiormente utilizzati dagli intervistati



La Word Cloud rappresenta un viaggio al cuore dell'inclusione scolastica e sociale che ha preso forma e colore in queste pagine, mettendo in luce i temi e le figure che animano questo mondo complesso ma essenziale.

Attraverso lo strumento Nvivo è stato possibile ricercare i vocaboli più utilizzati dagli intervistati. Come criteri di selezione, sono stati inclusi unicamente i vocaboli utilizzati almeno 100 volte. La funzione *word frequency* ha previsto una seconda elaborazione attraverso cui sono stati eliminati termini non erano rilevanti. Dall'analisi è emerso che le parole più utilizzate sono state:

- sostegno (utilizzata 352 volte);
- ragazzi (utilizzata 279 volte);
- insegnanti (utilizzata 243 volte);
- servizio (utilizzata 219 volte);
- disabilità (utilizzata 211 volte);
- difficoltà (utilizzata 141 volte);
- persone (utilizzata 135 volte);
- ragazzo (utilizzata 128 volte);
- percorso (utilizzata 119 volte);
- bambino (utilizzata 117 volte);

- formazione (utilizzata 116 volte);
- problema (utilizzata 113 volte);
- esempio (utilizzata 108 volte);
- famiglie (utilizzata 105 volte);
- bisogno (utilizzata 104 volte).

Al centro di tutto, come si evince dall'immagine, emerge la parola “sostegno”, un termine che incarna il fulcro dell'esperienza educativa e di vita di tanti ragazzi con difficoltà. Il sostegno non è solo un aiuto pratico, ma un vero e proprio ponte che collega il bisogno di apprendere, socializzare e crescere. Paradossalmente è uno di quei termini che gli insegnanti stessi rifiutano con forza ritenendolo ormai superato. Oggi, infatti, i docenti sostengono convintamente l'adozione del termine “docente per l'inclusione”, testimoniando un cambiamento culturale significativo. Questa trasformazione riflette una rinnovata visione del ruolo del docente, che si evolve da una figura limitata al supporto individuale a quella di un professionista capace di favorire processi inclusivi per tutta la comunità scolastica. Nonostante ciò, si osserva una contraddizione interessante: il termine “inclusione” stesso non figura tra le parole più utilizzate, con appena 77 menzioni dagli intervistati.

Tale bassa frequenza potrebbe indicare una discrepanza tra l'acquisizione superficiale del concetto e la sua interiorizzazione più profonda. A livello implicito, infatti, sembrano persistere rappresentazioni tradizionali, ancorate a visioni stereotipate che identificano l'inclusione esclusivamente con la disabilità.

Accanto al “sostegno” troviamo la parola “**ragazzi**”, a ricordarci che sono loro i protagonisti di questa storia. Giovani che affrontano sfide quotidiane, che vivono i loro percorsi scolastici e personali tra difficoltà e conquiste, e che necessitano di un sistema che sappia accoglierli e valorizzarli. La scuola diventa così il primo luogo dove queste vite trovano un'opportunità di inclusione, di crescita e di partecipazione, grazie anche al lavoro incessante degli insegnanti, evidenziati dalla ricorrenza del termine “**insegnanti**”. Essi rappresentano la chiave per abbattere le barriere e costruire percorsi di apprendimento personalizzati.

Non meno importante è la parola “**servizio**”, che allude all'intera rete di supporto che si estende oltre le mura scolastiche. Dai servizi sociali a quelli sanitari, l'inclusione non può prescindere da un sistema integrato che sappia accompagnare i ragazzi non solo nel presente, ma anche nel futuro, soprattutto in momenti critici come il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro o alla vita adulta. Tuttavia, le famiglie spesso sentono la mancanza di un raccordo più efficace tra scuola, territorio e servizi, un aspetto che emerge con forza dai racconti raccolti.

In questo contesto, la parola “**disabilità**” si conferma ancora predominante nell’immaginario collettivo quando si affrontano i temi inclusivi, nonostante i progressi evidenti nel considerare l’inclusione un diritto universale e non limitato a specifiche categorie di studenti. Probabilmente, questa centralità riflette una lente culturale che necessita di ulteriori trasformazioni.

Parole come “**formazione**” e “**famiglie**” riflettono altre due dimensioni fondamentali. La formazione degli insegnanti e degli operatori è un tema cruciale. Negli anni, questa ha subito variazioni significative ma resta un pilastro del lavoro degli insegnanti per l’inclusione. La frequenza con cui gli intervistati menzionano questo aspetto nella word frequency conferma che, nonostante i progressi, permangono lacune e la necessità di un continuo aggiornamento per affrontare le molteplici sfide dell’inclusione scolastica.

Al tempo stesso, le famiglie sono una parte integrante di questo processo: vivono in prima persona i successi e le difficoltà dei loro figli, e spesso cercano nei servizi e nella scuola un sostegno concreto che li aiuti a navigare le complessità del percorso.

Infine, i termini “**difficoltà**” e “**problema**” ricordano che l’inclusione è un cammino non privo di ostacoli. Che si tratti di carenze organizzative, di limiti nella formazione o di una comunicazione frammentaria tra i diversi attori coinvolti, sono ancora molte le sfide da affrontare per rendere l’inclusione una realtà pienamente accessibile.

In sintesi, questa word cloud ci racconta una storia di impegno e speranza, dove il sostegno, gli insegnanti e i servizi sono i pilastri di un sistema che si sforza di garantire ai ragazzi e alle ragazze un futuro migliore. Ma è anche un richiamo a non abbassare la guardia, a non evidenziare solo i progressi, ma anche le contraddizioni e le sfide che accompagnano l’evoluzione del linguaggio e delle pratiche di inclusione scolastica, con un focus particolare sull’importanza della terminologia come riflesso dei cambiamenti culturali.

6. Lettura integrata dei risultati della ricerca

6.1. Interpretazione dei dati

L'analisi integrata dei dati quantitativi e qualitativi, a conclusione del processo metodologico della Mixed Method Research, ha permesso di delineare un quadro articolato, evidenziando le percezioni, le sfide e le prospettive legate al ruolo dell'insegnante per l'inclusione e all'evoluzione dei processi inclusivi. Sebbene vi sia una forte convergenza tra i risultati dell'analisi quantitativa e di quella qualitativa, alcune divergenze indicano aree in cui i principi teorici dell'inclusione talvolta non trovano riscontro nella realtà effettiva del sistema educativo.

Prima di entrare nello specifico dell'interpretazione complessiva dei risultati sulla base delle domande di ricerca, è utile riportare l'attenzione sulla popolazione degli insegnanti impegnati nelle scuole sammarinesi. Come è stato precedentemente sottolineato, ha partecipato alla ricerca un campione prevalentemente di genere femminile, di cui oltre la metà con un'età compresa fra i 40 e i 60 anni e quindi spesso con più di dieci anni di servizio.

Tali caratteristiche descrivono una generazione di insegnanti con un'esperienza professionale consolidata, resa tangibile dalla consapevolezza espressa nelle risposte in merito ai cambiamenti avvenuti nel contesto scolastico attraverso le riforme e le trasformazioni dei processi. Riprendendo le parole adottate dai partecipanti «oggi nelle scuole di San Marino l'inclusione non risulta più essere un “problema” bensì una “risorsa”». Emerge in modo diffuso e condiviso come vi siano stati significativi cambiamenti nel tempo, grazie ad un'evoluzione culturale che sembra aver preceduto le normative ancora attuali, che hanno convalidato prassi già in uso all'interno delle scuole.

6.1.1. *Come è cambiata la percezione dell'insegnante per il sostegno didattico e l'inclusione rispetto al passato, secondo i principali attori impegnati nei processi di inclusione sul territorio?*

Dai dati analizzati emerge chiaramente come l'inclusione scolastica non sia più percepita tanto come un problema, bensì come una risorsa. È opinione diffusa tra gli e le insegnanti, indipendentemente dal proprio ruolo, che inclusione significhi accogliere attivamente le differenze e le peculiarità di ogni studente. Tale visione è ampiamente condivisa tra gli attori coinvolti, inclusi docenti curricolari e per l'inclusione, dirigenti scolastici e famiglie.

Nello specifico la figura dell'insegnante per il sostegno didattico e l'inclusione rappresenta il punto di connessione tra gli attori coinvolti nel processo inclusivo, operando come promotore di relazioni, facilitatore di apprendimento e intermediario tra le diverse necessità educative e sociali.

Tuttavia, l'analisi comparativa tra le risposte rivela alcune sfumature sia tra docenti curricolari e docenti per l'inclusione, sia tra i risultati di tipo quantitativo e qualitativo.

I docenti specializzati si mostrano più ottimisti rispetto all'inclusione, considerandola un obiettivo raggiungibile e un valore fondamentale della scuola contemporanea.

I docenti curricolari, pur riconoscendone l'importanza, esprimono maggiori perplessità, soprattutto per quanto riguarda la gestione dei processi didattici in classe e il carico di lavoro aggiuntivo che ne deriva. La presenza dei docenti specializzati viene considerata una risorsa dai colleghi curricolari in quanto offrono un punto di vista differente con competenze specialistiche, capaci di proporre strategie di lavoro e didattiche alternative.

I risultati emersi dall'analisi dei dati quantitativi rivelano una differenza tra la percezione dell'inclusione da parte degli insegnanti curricolari e di quelli specializzati. Si riscontra una differenza tra insegnanti con oltre 10 anni di servizio e quelli con meno esperienza: i primi vedono maggiormente l'inclusione come una risorsa, mentre tra i docenti più giovani permane una certa percezione dell'inclusione come sfida difficile da affrontare.

Questa divergenza potrebbe derivare dal fatto che i docenti con più anni di servizio abbiano partecipato in prima persona ai progressi del sistema scolastico e abbiano potuto quindi osservare gli effetti positivi dell'inclusione, mentre i docenti più giovani potrebbero non aver ancora avuto modo di verificare direttamente i benefici a lungo termine. In ogni caso, prevale

l'idea che l'inclusione sia un obiettivo raggiungibile, purché vi sia il coinvolgimento attivo di tutti gli attori scolastici.

I risultati dell'indagine qualitativa confermano questa tendenza, evidenziando nelle interviste ai docenti con più esperienza, il ricordo delle difficoltà iniziali affrontate negli anni '80, quando l'inserimento degli studenti e delle studentesse con disabilità era visto con scetticismo. I docenti con più anni di servizio sottolineano di aver vissuto un percorso di trasformazione culturale che li ha accompagnati da un'iniziale diffidenza all'accettazione dell'inclusione come pratica consolidata. Le testimonianze dei docenti che hanno avviato la loro carriera negli anni '80 evidenziano come all'epoca l'inserimento degli studenti con disabilità nelle scuole fosse visto con perplessità, e come fosse necessaria una formazione specifica per colmare le lacune esistenti.

Grazie alle interviste dei docenti in congedo è stato possibile ricostruire l'evoluzione della rappresentazione e della funzione dell'insegnante specializzato. Infatti, dal momento che è stata richiesta la presenza di personale aggiuntivo per gli studenti con disabilità a partire dalla Legge n. 60 del 1980, è lentamente iniziata una delega esclusiva di responsabilità nei confronti degli insegnanti per l'inclusione e il sostegno didattico, considerati assegnati esclusivamente agli alunni e alle alunne con disabilità, con il rischio di amplificare i processi di separazione anziché quelli di inclusione. Fortunatamente questa visione oggi sembra superata.

Il confronto tra le opinioni dei docenti di ieri e di oggi dimostra come la percezione sia cambiata, al di là delle singole criticità. Ad esempio, rispetto alla stesura dei documenti del PEI e del PDP traspare un approccio collegiale, che incontra qualche difficoltà nel processo di allineamento e integrazione degli obiettivi della progettazione individuale degli studenti con disabilità e/o con DSA con quelle dell'intera classe. Rispetto al processo di valutazione, circa la totalità dei docenti sottolinea come sia un compito di tutti lavorare ad un giudizio finale collegiale e condiviso di tutta la classe, incluso chi frequenta percorsi didattici differenziati. Purtroppo, alcuni docenti curricolari all'inizio della propria carriera attuano comportamenti che si allontanano da tale prospettiva, tendendo a delegare l'insegnante specializzato. Sarebbe interessante approfondire meglio le motivazioni all'origine di tale approccio.

Le famiglie, dal canto loro, confermano che l'inclusione è oggi una realtà consolidata, ma sottolineano come la qualità dipenda ancora dalla sensibilità e dall'impegno del singolo docente. Nell'ottica dell'inclusione scolastica, la relazione scuola-famiglia rimane un pilastro indiscutibile che non ha subito variazioni nel corso del tempo. Infatti, in accordo con i risultati della somministrazione del questionario di Michelotti e Berardi, per-

mane l'idea per cui la responsabilità del rapporto con le famiglie riguardi tutti i docenti, nessuno escluso. Inoltre, i ragazzi intervistati che hanno fatto esperienza della figura dell'insegnante specializzato a loro tempo esprimono in linea generale soddisfazione rispetto al proprio percorso di studi, in termini di inclusione e opportunità di apprendimento e socializzazione. Soddisfazione che purtroppo non viene vissuta una volta usciti dal mondo della scuola.

Nel complesso, emerge una trasformazione della percezione dell'inclusione scolastica di cui l'insegnante specializzato è riconosciuto come una risorsa fondamentale. Questo cambiamento è il risultato di un processo culturale che insieme a quello normativo ha sancito una progressiva accettazione dell'inclusione come pratica acquisita.

6.1.2. *Quali cambiamenti culturali e normativi hanno accompagnato l'evoluzione del ruolo dell'insegnante specializzato e dell'inclusione scolastica?*

L'analisi comparativa dei dati mette in evidenza come l'evoluzione del concetto di inclusione e del docente specializzato sia stata trainata dai cambiamenti normativi, ma soprattutto da una trasformazione culturale che ha preceduto le riforme legislative.

Dai risultati della ricerca qualitativa, emerge il ruolo chiave di figure come Emma Rossi, Giacomo Stella, Luigi Guerra e Andrea Canevaro, che con il loro impegno professionale e culturale hanno contribuito a sviluppare un approccio all'inclusione pragmatico, fondato sulla sinergia teoria-prassi.

Le interviste ai docenti che hanno operato negli anni passati sottolineano come, inizialmente, l'insegnante specializzato fosse considerato un insegnante "personale" dello studente con disabilità, con il compito esclusivo di seguire individualmente i casi assegnati. Nel tempo, questa visione è cambiata, portando a una maggiore corresponsabilità tra insegnanti curricolari e specializzati nella progettazione di un contesto inclusivo e nell'azione didattica in classe.

A supporto di questa ultima affermazione, l'analisi dei dati quantitativi mette in luce una forte adesione ad un'idea di inclusione che debba coinvolgere tutti i docenti, senza delegare esclusivamente agli insegnanti specializzati la responsabilità dell'integrazione. Tuttavia, emerge ancora una ridotta percentuale di docenti, in particolare tra quelli con meno di 10 anni di servizio, i quali ritengono che l'inclusione riguardi esclusivamente gli studenti in situazione di svantaggio, piuttosto che tutta la comunità scolastica.

Questo suggerisce che, nonostante i progressi compiuti, sia ancora necessario lavorare per diffondere una concezione più ampia e strutturata dell'inclusione attraverso una sensibilizzazione trasversale e diffusa nel contesto socio-educativo.

Le normative hanno certamente avuto un impatto significativo a sostegno dell'evoluzione del ruolo dell'insegnante per l'inclusione, ma è opportuno evidenziare come alcune leggi abbiano semplicemente formalizzato prassi già in essere nelle scuole. Oggi, i dirigenti scolastici segnalano la necessità di aggiornamenti normativi per rispondere alle nuove sfide emerse nel corso degli anni.

6.1.3. Il profilo formativo degli insegnanti specializzati è funzionale allo sviluppo del progetto di vita degli studenti e delle studentesse?

Uno dei principali cambiamenti rilevati in merito alla trasformazione del profilo dell'insegnante per il sostegno didattico e l'inclusione è riconducibile alla sua formazione e all'importanza rivestita dalle competenze acquisite e attestate. L'acquisizione di una formazione specifica costituisce oggi un elemento prioritario nella designazione dell'incarico di docente specializzato sull'inclusione, rispetto a chi in graduatoria è privo del titolo di specializzazione. I risultati dell'analisi quantitativa indicano un sostanziale miglioramento rispetto al passato, evidenziando alcune sfumature: infatti, mentre i docenti con alle spalle una carriera più lunga percepiscono meno il bisogno di ulteriori aggiornamenti, i docenti più "giovani" professionalmente segnalano, invece, una maggiore necessità di formazione in itinere. Questa divergenza potrebbe essere dovuta al fatto che una prolungata esperienza professionale sul campo permetta di acquisire competenze che in molti casi tendono a compensare e contestualizzare la formazione accademica.

I risultati dell'analisi qualitativa si allineano con i precedenti confermando i progressi raggiunti, grazie anche all'istituzione di percorsi formativi specifici, come il Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico e l'Inclusione. Tuttavia emerge la richiesta di una preparazione più attenta alla dimensione delle pratiche, incentrata quindi sul consolidamento delle competenze relative alle didattiche inclusive, ai nuovi approcci di progettazione come l'Universal Design for Learning e alle strategie funzionali alla gestione delle diverse tipologie di difficoltà in classe.

Infine, un aspetto critico che emerge dalle interviste riguarda la continuità didattica: le famiglie sottolineano come la frequente rotazione de-

gli insegnanti specializzati rappresenti un ostacolo al consolidamento del percorso educativo degli studenti con disabilità. Questo problema viene strettamente connesso, dagli insegnanti intervistati, alla mancanza di una graduatoria separata per il personale specializzato, che garantirebbe maggiore stabilità e continuità.

6.1.4. Quali sono i punti di forza e di criticità del sistema educativo rispetto all'inclusione?

Nel complesso, cercando di cogliere i chiaro-scuri di un sistema scolastico dinamico rispetto al processo di inclusione, i risultati finali restituiscono un sistema educativo sammarinese che ha compiuto notevoli passi avanti. Le testimonianze supportate dai risultati dell'indagine quantitativa esprimono una percezione prevalentemente positiva dell'inclusione scolastica, con insegnanti e famiglie che riportano esperienze concrete di successo. La socializzazione tra gli studenti è uno degli aspetti più apprezzati, grazie alle attività di sensibilizzazione promosse dagli insegnanti.

Nonostante i progressi, emergono diverse problematiche ancora irrisolte.

- *Assegnazione dell'insegnante di sostegno.* Perplessità sono state rilevate in merito al ruolo del Servizio Minori che è in grado di fornire indicazioni specifiche limitatamente alla materia di sua competenza di tipo sanitario. Non si ritiene più opportuno che lo stesso servizio deliberi anche il numero di ore di sostegno necessario, in quanto si tratta di risorse umane ed economiche prettamente afferenti alla scuola. Ad oggi è possibile assegnare insegnanti per l'inclusione a tutti coloro che presentano una disabilità e/o disturbi specifici dell'apprendimento certificati. Quest'ultima casistica è al centro di un dibattito che apre a posizioni divergenti: da un lato, infatti, è apprezzabile l'opportunità di offrire sostegni specifici anche per questa tipologia di studenti; dall'altro, è evidente il rischio di incorrere in una soluzione che non faciliti l'inclusione ma aumenti le risposte specialistiche anche quando non sarebbero forse veramente necessarie, ragionando in termini di autonomie. Sarebbe quindi auspicabile riflettere sulle reali caratteristiche e necessità dei singoli casi, anziché adottare degli automatismi sull'attribuzione delle risorse in base unicamente alla certificazione di DSA.
- *La figura dell'educatore.* Al di là degli insegnanti specializzati, oggi la scuola richiede personale integrativo a causa delle molteplici problematiche che gli studenti manifestano. Tra queste figure ricorre, tra le testimonianze e i questionari raccolti, quella dell'educatore. Emerge infatti

la proposta e l'esigenza di inserire stabilmente tale profilo professionale all'interno del contesto scolastico, con una funzione pedagogica di facilitatore, in particolare dei processi di socializzazione e di inclusione degli studenti e delle studentesse nei contesti extrascolastici. Interessante è notare che la presenza di questa figura ad oggi è limitata a casi eccezionali. Gran parte dei dirigenti e degli insegnanti ritengono il ruolo dell'educatore importante, sia in virtù del proprio profilo di competenze, sia in funzione del progetto di vita e il conseguimento degli obiettivi non solo didattici, ma anche relazionali e sociali. Tuttavia, le precedenti esperienze di coinvolgimento dell'educatore, hanno messo in luce una serie di difficoltà legate all'inquadramento stabile di questa figura, in termini formativi e contrattuali. A tal proposito, si nota che ad oggi nella Repubblica di San Marino non è attivo un percorso universitario dedicato alla preparazione dell'educatore in ambito socio-educativo.

- *Progetto di vita e “dopo di noi”.* L'anello debole del processo di inclusione tra scuola ed extra-scuola riguarda la progettualità a lungo termine. Come è stato più volte apprezzato nel corso della ricerca, la scuola sammarinese nel tempo ha investito decisamente nello sviluppo dell'inclusione scolastica. Nonostante tale impegno, una delle maggiori criticità evidenziate riguarda la mancanza di continuità nei processi di inclusione una volta concluso il percorso scolastico. Infatti, all'unisono i diversi attori intervistati concordano sul fatto che se il sistema nel complesso sia riuscito a garantire un livello significativo di inclusione scolastica, non abbia fatto altrettanto riguardo alle transizioni dall'infanzia all'età adulta, dal mondo della scuola a quello del lavoro, a causa di una innegabile carenza di servizi e opportunità. Le difficoltà iniziano a palesarsi sin dal termine della scuola media: come affermano i dirigenti stessi nella scuola superiore l'incidenza di studenti con disabilità e altri disturbi è fortemente limitata, in quanto l'offerta formativa non appare competitiva rispetto ad altre realtà presenti fuori dal territorio sammarinese. Infatti, le famiglie ravvisano nelle scuole del circondario un ventaglio di proposte maggiormente strutturate e complete, mentre a San Marino la proposta prevalente, se non spesso l'unica, è costituita dal Centro di Formazione Professionale.

Il risultato che ne deriva è un enorme investimento durante gli anni scolastici e un pesante vuoto successivo al termine della scuola. Famiglie e docenti hanno espresso un profondo rammarico rispetto ad un progetto di vita che si interrompe in mancanza di una logica ecosistemica a supporto dell'inclusione sociale.

In relazione a questo problema, le famiglie manifestano un profondo timore per il futuro e il benessere dei propri figli. Dalle testimonianze

dei ragazzi che oggi sono positivamente inseriti socialmente, si comprende chiaramente quanto sia importante investire su un percorso extra-scolastico e lavorativo. La possibilità di avere un impiego determina un aumento dell'autostima perché produce una percezione di utilità e soddisfazione della propria persona come cittadini, rafforzando l'idea che senza un lavoro una persona adulta con disabilità non potrà mai sentirsi pienamente inclusa, poiché dipendente anche dal punto di vista economico. Il lavoro migliora indubbiamente la qualità di vita, le competenze sociali, personali e soprattutto il livello delle autonomie.

Sul territorio nella prospettiva della vita indipendente, è presente solo la struttura residenziale del Colore del Grano che avrebbe bisogno di un rinnovamento metodologico e strutturale per accogliere un numero maggiore di persone. Le associazioni delle persone con disabilità, attraverso iniziative ad hoc o progetti continuativi, tentano di rispondere alle esigenze della popolazione con disabilità di tutte le fasce di età, svolgendo un sostegno fondamentale alle famiglie. Non di rado, le associazioni stesse sono costituite dai genitori di ragazzi con disabilità che diversamente sarebbero totalmente soli nella lotta per la garanzia di un futuro migliore.

- *Rapporto scuola-territorio.* Come esplicitato precedentemente, durante gli anni scolastici vi è una cura particolare per l'inclusione, che traspare non solo dagli approcci didattici e dalla formazione e motivazione degli insegnanti, ma che si legge anche attraverso le collaborazioni di lunga data che la scuola tesse con il territorio: associazioni, federazioni sportive, aziende che si aprono alla cooperazione. Questa rete rappresenta un punto di partenza importante per lavorare nella prospettiva del progetto di vita. Una criticità che è stata riscontrata riguarda la limitata preparazione di istruttori, allenatori ed educatori a lavorare con ragazzi e ragazze con disabilità durante le attività pomeridiane. Ancora una volta la figura dell'educatore socio-pedagogico potrebbe essere di racordo tra il contesto scolastico e quello extra-scolastico in un'ottica di accompagnamento continuo, utile, oltre che per il ragazzo e la ragazza con disabilità, anche per la condivisione di strategie e competenze con le ulteriori figure coinvolte nelle attività. Come si evince dai risultati del questionario Michelotti-Berardi del 2000 e dall'attuale studio, i docenti concordano sull'utilità di interfacciarsi con le agenzie del territorio.

Anche i servizi hanno conosciuto un'importante trasformazione negli anni, offrendo un supporto costante attraverso un'équipe multidisciplinare, a disposizione per intervenire nei diversi ambiti di vita del minore e della sua famiglia. Continua in modo proficuo anche la colla-

borazione con la scuola, in particolare con il Servizio Minori. Questo legame è di rilevante importanza soprattutto per gli insegnanti che ricevono orientamento dagli specialisti del Servizio nella progettazione educativa individualizzata e negli interventi didattici personalizzati, soprattutto in merito al Profilo di Funzionamento. Talvolta gli insegnanti hanno segnalato alcune criticità nella relazione con gli specialisti: viene infatti richiesto un confronto più efficace ed immediato in particolare per i casi che presentano difficoltà rilevanti ed urgenti. Tale necessità si scontra invece con procedure burocratiche lunghe ed articolate che finiscono per ostacolare il processo di confronto e di soluzione dei problemi.

Alla luce di questa complessità, determinata senza dubbio anche dalla mole di lavoro che ricade sui Servizio Minori, gli interlocutori auspicano a una figura di intermediazione che funga da raccordo tra scuola e servizi. D'altro canto, gli specialisti esprimono l'impossibilità di andare oltre l'impegno attualmente profuso, in quanto purtroppo non ci sono le condizioni logistiche e le risorse sufficienti per garantire un'azione maggiormente capillare sul territorio. In ogni caso, le famiglie e le associazioni riconoscono il netto miglioramento della qualità dei servizi e allo stesso tempo gradirebbero un sostegno continuo e costante nelle fasi di vita più delicate dei giovani in difficoltà, tappe che spesso coincidono con i periodi di transizione.

- *Difficoltà burocratiche e raccolta dati.* Infine, una rilevante criticità riguarda la raccolta dei dati, che connota trasversalmente i diversi contesti. Le testimonianze dei docenti e delle famiglie mettono in evidenza la frammentarietà delle informazioni tra scuola, servizi sanitari e istituzioni. Questo limite è confermato dai dati quantitativi che indicano una generale insoddisfazione rispetto alla gestione amministrativa dei percorsi di inclusione. Infatti, gli intervistati confermano la difficoltà di raccolta e sistematizzazione dei dati riconducendola ad una carente sinergia tra i diversi settori della pubblica amministrazione. I dirigenti affermano di effettuare singolarmente la propria raccolta senza una successiva condivisione con gli altri ordini scolastici e con il sistema centrale. Questa insufficiente integrazione dei dati non consente di produrre una fotografia pienamente rappresentativa della popolazione scolastica attuale e in evoluzione, non solo in termini quantitativi, ma anche rispetto alle caratteristiche qualitative della popolazione. La carenza di una integrazione sistematica dei dati viene lamentata anche dai familiari rispetto ai servizi sanitari. Le famiglie infatti in diversi casi riferiscono di sentirsi amareggiate nel dover ripercorrere spesso autonomamente la storia anamnestica dei figli, a causa di una disarti-

colata comunicazione tra servizi, in particolare durante il passaggio dai Servizio Minori al Servizio Disabilità. Inoltre, ad oggi, pare incerto il numero delle persone con disabilità e con certificazioni recensite sul territorio.

Diventa strategico colmare tale lacuna in quanto determina un impatto negativo sulla possibilità di progettare ed implementare policies sociali ed educative realmente contestualizzate.

7. Conclusioni e prospettive politico-culturali

Giunti al termine di questo percorso che ha attraversato, insieme ai numerosi attori della comunità educativa sammarinese, le pluri-dimensioni dell'inclusione scolastica, è senza dubbio riconoscibile l'evoluzione del ruolo dell'insegnante per il sostegno didattico e l'inclusione, che rappresenta una chiave di volta nel processo di trasformazione culturale e normativa dell'inclusione scolastica a San Marino. Come ricordato all'inizio del testo, questa figura è stata ufficialmente inserita nella Legge n. 28 del 2015 e nel Decreto Delegato n. 105 del 1° luglio 2015, ma negli anni '80, sulla scia di quanto avvenuto in Italia, sono state gettate le basi per un modello scolastico più inclusivo. In linea con il contesto italiano e internazionale tratteggiato nel primo capitolo, la pratica quotidiana, sebbene all'interno di una cornice incoraggiante, evidenzia ancora alcune criticità legate alla reale integrazione di questa figura all'interno della comunità scolastica.

7.1. La formazione

Uno degli ostacoli principali rimane la tendenza alla delega della responsabilità dell'inclusione all'insegnante specializzato, creando una separazione tra chi si occupa dell'insegnamento curricolare e chi gestisce gli studenti con bisogni educativi speciali. La prospettiva pedagogica dell'inclusione, invece, richiede una corresponsabilità di tutti gli attori scolastici, promuovendo una visione in cui il docente specializzato agisce come facilitatore di strategie inclusive per l'intero gruppo classe (Booth & Ainscow, 2011).

La ricerca condotta dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di San Marino ha messo in luce come il ruolo dell'insegnante specializzato sia percepito sempre più come un punto di riferimento per la progettazione didattica inclusiva.

Tuttavia, emerge anche la necessità di una formazione più strutturata e mirata, che non si limiti all'acquisizione di competenze tecniche, ma che favorisca un approccio riflessivo e collaborativo tra docenti con diversi ruoli (Florian & Spratt, 2013; Ianes, 2014).

Dal punto di vista politico, è fondamentale garantire un sistema di formazione continua che consenta ai docenti di sviluppare competenze aggiornate sulle metodologie didattiche inclusive. Il modello proposto da molti insegnanti, che suggeriscono un percorso universitario condiviso tra docenti curricolari e specializzati con un focus sulle strategie inclusive, potrebbe rappresentare una soluzione efficace per abbattere la frammentazione delle competenze. L'accesso a risorse tecnologiche e materiali formativi aggiornati è ancora un punto critico da risolvere, come evidenziato dai risultati dei questionari ed in linea con diverse ricerche sulla formazione degli insegnanti (Mitchell, 2014a).

7.2. Il progetto di vita tra scuola ed extra-scuola

Un aspetto centrale del ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione è il contributo alla costruzione del progetto di vita dello studente. L'inclusione scolastica dovrebbe essere finalizzata allo sviluppo di un percorso educativo che accompagni lo studente verso l'autonomia e la piena partecipazione sociale oltre l'aula scolastica (Wehmeyer, 2005; Cottini, 2016). In questo senso, la figura dell'insegnante specializzato può fungere da ponte tra il contesto scolastico e il territorio, contribuendo a progettare un futuro in cui gli studenti possano esprimere le proprie potenzialità e inserirsi attivamente nella comunità (Shogren *et al.*, 2015; Giacconi, 2015).

I dati raccolti evidenziano che, affinché il progetto di vita sia realmente efficace, è necessario un maggiore coordinamento tra scuola, famiglia, servizi e terzo settore. In questa prospettiva, l'insegnante specializzato diventa una figura di riferimento insieme ad altri professionisti non solo per la didattica, ma anche per l'orientamento e l'accompagnamento dello studente nelle fasi di transizione, come il passaggio dalla scuola secondaria al mondo del lavoro o alla formazione professionale (Rosen, 2020). Come è stato più volte sottolineato, su questo punto è necessario investire sul territorio in termini di opportunità sociali e professionali.

7.3. Un approccio ecosistemico per un'inclusione sostenibile

Per garantire un'inclusione sostenibile, è opportuno adottare un approccio ecosistemico, come emerge dall'analisi qui condotta attraverso la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). L'inclusione non può essere considerata un processo lineare e circoscritto all'ambiente scolastico, ma dovrebbe essere vista come un fenomeno complesso che coinvolge l'intero ecosistema educativo, sociale e politico (Bronfenbrenner, 1979). Questo implica la costruzione di reti di collaborazione tra insegnanti, educatori, famiglie, servizi sociali, enti territoriali e comunità locali (Slee, 2018; Aiello & Giaconi, 2024).

L'approccio ecosistemico suggerisce che il benessere e il successo educativo di uno studente non dipendono esclusivamente dalla scuola, ma dal modo in cui i diversi sistemi interagiscono e si influenzano reciprocamente (Göransson & Nilholm, 2014). In questa visione, la proposta della figura dell'*educatore socio-pedagogico* assume un ruolo chiave: non solo come supporto alla didattica inclusiva, ma come nodo di collegamento tra i diversi attori coinvolti, garantendo una presa in carico più ampia e un accompagnamento continuo verso l'autonomia e la partecipazione attiva. Nell'ottica di un'inclusione efficace e sostenibile, emerge in modo ricorrente la necessità di introdurre e valorizzare la figura dell'educatore, un professionista che possa operare in sinergia con l'insegnante specializzato e i docenti curricolari, contribuendo alla gestione degli aspetti socio-relazionali e all'inserimento degli studenti con disabilità nella comunità scolastica e sociale (Montanari, 2022). Emma Rossi, in *Nella prova del fare. Educatori, ragazzi e handicap* del 1981, coglie nel ruolo dell'educatore tutta la complessità che lo connota: si tratta infatti di una funzione non certo priva di difficoltà, perché giocata costantemente nell'imprevisto della quotidianità. Canevaro afferma nella prefazione del libro che:

Ogni educatore, che sia genitore o insegnante, dovrebbe sapere che non sono tanto gli errori a guastare i rapporti, quanto l'incapacità di reagire. Per questo Emma Rossi ci indica figure di educatori che non hanno tale qualifica amministrativa, ma che sono capaci di rappresentare per i ragazzi delle figure importanti, dei punti di riferimento sicuri (Canevaro, 1981, p. 8).

Emma Rossi nel libro accende l'interesse sul ruolo pedagogico dell'educatore nei contesti extra-scolastici all'inizio del cammino sammarinese verso l'inclusione: la storia sta dimostrando che quella specifica capacità di prendersi cura nella relazione educativa è quanto mai necessaria anche nel-

la scuola per costruire ponti più solidi verso il futuro oltre il confine della scuola stessa, di coloro che vivono situazioni di svantaggio e disagio.

L'educatore si configura come un mediatore tra scuola, famiglia e territorio, facilitando la creazione di ambienti inclusivi in cui ogni studente possa sviluppare il proprio potenziale. Questa figura assume una funzione centrale nella promozione dell'autonomia e dell'inclusione sociale degli studenti, supportandoli non solo nelle attività didattiche, ma anche in percorsi di apprendimento esperienziale e sviluppo delle competenze di vita quotidiana. In particolare, può contribuire a ridurre il rischio di perseguire un'idea di inclusione spesso più formale che sostanziale, lavorando in modo personalizzato e collettivo per superare le barriere culturali e organizzative che spesso limitano la piena partecipazione degli studenti con disabilità (Lepri, 2020).

7.4. La raccolta e sistematizzazione dei dati per politiche a supporto dell'inclusione scolastica e sociale

Un elemento cruciale per garantire l'efficacia delle politiche inclusive è la raccolta, l'analisi e la sistematizzazione dei dati relativi agli studenti, al fine di sviluppare strategie mirate per l'inclusione scolastica e sociale.

Attualmente, uno dei principali ostacoli riscontrati nei sistemi educativi è la frammentarietà delle informazioni, che impedisce una visione globale e coerente delle necessità degli studenti e delle risorse disponibili (Ebersold, 2012). Un sistema articolato e sinergico di raccolta dati potrebbe permettere una migliore pianificazione degli interventi, facilitando la creazione di politiche basate sull'evidenza e adattate alle reali esigenze della comunità scolastica. La mancanza di una raccolta dati strutturata sulle condizioni degli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali rende difficile monitorare i progressi e identificare tempestivamente criticità e opportunità di miglioramento (Mitchell, 2014a). L'utilizzo di strumenti digitali per la gestione delle informazioni potrebbe agevolare la collaborazione tra scuola, servizi sociali e sistema sanitario, garantendo un approccio integrato e multidisciplinare. Inoltre, la raccolta sistematica può contribuire alla definizione di modelli di inclusione più efficaci, evidenziando quali strategie funzionino meglio e adattando le pratiche educative alle nuove sfide del contesto sociale.

Un'ultima considerazione, che fa da sottofondo a tutta la ricerca, riguarda il concetto di inclusione: questo rimane nelle narrazioni prevalentemente riferito alla disabilità. Le emergenze educative determinate dalla presenza di studenti in condizioni di svantaggio linguistico e culturale che richiedono-

no con forza un rinnovamento degli approcci educativi e didattici, sembrano non aver ancora bussato forte alle porte delle scuole sammarinesi.

In ogni caso, guardando al futuro prossimo è importante investire su una sensibilizzazione della comunità socio-educativa che promuova un concetto di inclusione allargato sul piano culturale e politico, per far crescere una generazione di insegnanti, educatori e professionisti dell'educazione capaci di accogliere interamente la popolazione scolastica in divenire, di oggi e di domani, sfidando con coraggio il presente e il futuro dell'inclusione.

Postfazione

di *Catia Giacconi**

Mi accingo a redigere questa postfazione dopo un'attenta disamina del testo di Arianna Taddei, la cui cifra stilistica, connotata da fluidità e rigore, ha saputo innestare trame innovative. L'autrice ha sapientemente orchestrato un equilibrio tra i cardini epistemologici della Pedagogia e della Didattica Speciale e i fondamenti dell’“agire inclusivo” (Aiello & Giacconi, 2024), elevando la formazione professionale a fulcro trasformativo, capace di ri-configurare il costrutto stesso di scuola inclusiva. Al termine di questo percorso analitico, il lettore, il ricercatore, lo studioso sono posti di fronte alla pregnanza e alla poliedricità del titolo “Tessere l’inclusione”, che si rivela un’articolata interazione tra: storia e cultura pedagogica, teoria e prassi, dimensioni individuali e dinamiche collegiali, percezioni, rappresentazioni e agire professionale, ricerca e formazione.

A partire da questa trama concettuale, ritengo opportuno evidenziare due direttive fondamentali.

Primo elemento di pregio del testo risiede nell’attenzione dedicata da Arianna Taddei alla ricostruzione della “Teacher’s Voice” dei protagonisti del processo inclusivo e alla centralità riservata alla formazione. L’indagine documenta, con rigore scientifico, le prospettive degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, figure professionali sovente oggetto di stereotipizzazioni e aspettative dicotomiche. Ciò disvela una pluralità di dimensioni essenziali per una ri-concettualizzazione del ruolo e del profilo di competenze dei docenti specializzati, in una visione rinnovata della scuola quale contesto inclusivo. In consonanza con i risultati di studi internazionali (Akert *et al.*, 2017), che hanno analizzato le percezioni dei dirigenti

* Catia Giacconi è Prorettice vicaria dell’Università degli Studi di Macerata, con delega per la Valorizzazione delle conoscenze e impatto sociale. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

scolastici e del corpo docente sul ruolo degli insegnanti specializzati, la ricerca di Arianna Taddei assume come punto di partenza il dialogo aperto tra tutti gli attori del sistema scolastico, ripensando la figura del docente specializzato in un'ottica “ecologica”. Tale figura non si limita a operare in rete, promuovendo collaborazioni e co-progettando ambienti di apprendimento inclusivi, ma incarna un nuovo modello di *leadership* condivisa tra i diversi soggetti agenti nel sistema scolastico (Spillane, 2006). In coerenza con rilevanti contributi della ricerca internazionale (Billingsley, 2024) e nazionale (Pavone & Mura, 2024), che analizzano il ruolo degli insegnanti specializzati nell'era delle “riforme inclusive” del sistema scolastico, lo studio in esame consente di riconsiderare le sfide, le opportunità connesse all'implementazione di pratiche inclusive, nonché le nuove traiettorie e gli orizzonti formativi, ribadendo il valore delle *Professional Learning Communities* (Stoll *et al.*, 2006) per lo sviluppo professionale del personale docente. L'autrice sottolinea come una riorganizzazione del sistema scolastico in chiave inclusiva non possa prescindere da un'offerta formativa di elevata qualità, tanto iniziale quanto in servizio, imperniata su solide fondamenta pedagogiche, competenze riflessive, capacità relazionali e, soprattutto, su una visione etica dell'agire inclusivo.

Ulteriore direttrice rintracciabile nel volume riguarda la transizione dall'integrazione all'inclusione come processo e narrazione comunitaria. L'indagine condotta dall'autrice pone in risalto il delicato passaggio da una logica integrativa, incentrata sulla disabilità, a una visione sistematica e trasformativa dell'inclusione, in linea con le più recenti acquisizioni della ricerca internazionale (Azorín & Ainscow, 2018; Euscategui & Saavedra, 2024). Tale transizione, come puntualmente rilevato nel testo, si configura come un processo non lineare, intrinsecamente legato a una costante negoziazione tra direttive politiche, assetti normativi e pratiche trasformative. Il raffinato lavoro di Arianna Taddei non solo rappresenta un importante percorso di ricerca, in quanto si distingue per una solida impostazione metodologica e per un impianto teorico ben radicato culturalmente, ma si tratta anche di un contributo capace di restituire voce e visibilità a una figura professionale – quella del docente specializzato per le attività di sostegno – troppo spesso oggetto di ambiguità operative. La ricerca, condotta nel contesto della Repubblica di San Marino e sostenuta dall'Università degli Studi di San Marino, coniuga rigore metodologico e prossimità, analisi dei dati e riflessione educativa, prospettiva storica e tensione verso il futuro. L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi restituisce all'autrice la possibilità di esplorare il senso, le evoluzioni e le criticità del ruolo dell'insegnante specializzato, valorizzandone i vissuti professionali, le rappresentazioni culturali e i sistemi di aspettative.

“Tessere l'inclusione” è quindi un titolo emblematico in quanto evoca l'immagine di un processo collettivo e “artigianale” per l'inclusione, volto a costruire trame di senso, relazioni educative e nuove alleanze professionali. In questa direzione, il volume sottolinea con forza il valore di un agire inclusivo intenzionale per abbattere le barriere – visibili e invisibili – che ancora oggi ostacolano il pieno esercizio del diritto all'istruzione e allo studio.

In qualità di Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale riconosco nel lavoro di Arianna Taddei un contributo prezioso, capace di orientare sia la riflessione scientifica sia le pratiche educative, didattiche e formative verso una qualità autentica dell'inclusione, quell'inclusione che “non si ferma, ma cammina sempre” (SIPeS, 2024).

Bibliografia

- Aiello, P., & Giaconi, C. (eds.) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholè.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Akert, N., Askeland, N.T., & Engelsrud, G. (2017). Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a nuanced understanding of teachers' perspectives of specialised teacher roles. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 610-623.
- Billingsley, W. (2024). The practical epistemologies of design and artificial intelligence. *Science & Education*, 34, 807-824.
- Euscategui, B.M.E., & Saavedra, L.R. (2024). Attitude towards students with disabilities and their relationship with school coexistence. *International Journal of Instruction*, 17(2), 667-684.
- Mura, A., & Pavone, M. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78.
- SIPeS (eds.) (2024). *L'inclusione non si ferma mai. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Spillane, J.P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ISBN: 9788891719232

Bibliografia

- Aiello, P., & Giaconi, C. (a cura di) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Morcelliana.
- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 61, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, FrancoAngeli.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D., & Spandagou I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*, SAGE.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press.
- Byrne, B. (2019). How inclusive is the Right to Inclusive education? An assessment of the UN Convention on the Rights of persons with disabilities concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Canevaro, A. (1981). Presentazione. In M. Rossi, *La prova del fare. Educatori, ragazzi e handicap*, EDB.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, SAGE.
- Ciambrone, R. (2017). Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 390-402.

- Coppola, L. (2011). *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (2005). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche - III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.), SAGE.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.), SAGE.
- De Anna, L., Gardou, C., Maccioni, I., & Straniero, A.M., (2024). Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo Novecento. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*, Erickson.
- Dell'Anna, S. (2023). La ricerca sull'inclusione scolastica. In S. Dell'Anna, R. Bellacicco & D. Ianes (a cura di), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica* (pp. 45-58). Erickson.
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R. & Ianes, D. (a cura di) (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Erickson.
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161-177.
- Drál, P., Lenárt, A., Lecheval, A. (eds.) (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education:2020/2021 School Year dataset Cross-Country Report*. Odense: EASIE. Testo disponibile al sito: www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2020-2021-cross-country-report
- Ebersold, S. (2012). *Inclusive Education for Students with Disabilities: Trends and Challenges in OECD Countries*, OECD Publishing.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile for Inclusive Teachers*. Testo disponibile al sito: www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Testo disponibile al sito: www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf
- Ferrari, L. & Taddei, A. (2023). Teacher agency: perspectives and limits. *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education*, 12(3), 1-11. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7634>
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, 16(3), 20-34. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-19109>

- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63, 275-285. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Frame-work for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Aldine.
- Gomez Paloma, F., Ianes, D., Demo, H., Damiani, P. & Dell'Anna, S. (2024). Inclusiva e Speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Erickson.
- Goodall, G., Mjøen, O., Witsø, A., Horghagen, S., & Kvam, L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition From Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, article882066. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882066>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gould, R., Mullin, C., Parker Harris, S., & Jones, R. (2022). Building, sustaining and growing: disability inclusion in business. *Equality, Diversity and Inclusion*, 41(3), 418-434. <https://doi.org/10.1108/EDI-06-2020-0156>
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*, Jossey-Bass.
- Griffo, G. (2021). Convenzione Internazionale ONU sui diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi dell'educazione inclusiva nei paesi europei. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 13(2), 7-26.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53.
- Ianes, D. (2023). L'inclusione scolastica in Italia. In S. Dell'Anna, R. Bellacicco & D. Ianes (a cura di), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica* (pp. 13-58), Erickson.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusioscettici*, Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro A. (a cura di) (2017). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Routledge.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti Pedagogici*, 59(1), 9-28.

- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettuale*, Erickson.
- Maras, P., & Aveling, E. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 196-203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00439.x>
- May, H., & Bridger, K. (2010). *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*, The Higher Education Academy.
- Mitchell, D. (2014a). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge.
- Mitchell, PH. (2014b). Global education for collaborative practice. *International Nursing Review*, 61(2), 157-158. <https://doi.org/10.1111/inr.12108>.
- Montanari, M. (2022). L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 127-135. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-15>
- Mukuna, K. (2024). Disseminating our knowledge in an inclusive society: An inaugural editorial statement. *International Journal of Studies in Inclusive Education*, 1(1), 99-104. <https://doi.org/10.38140/ijsie.v1i1.1395>
- Nuske, A., Rillotta, F., Bellon, M., & Richdale, A. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/dhe00000108>
- OECD (2022). *Disability, Work and Inclusion: Mainstreaming in All Policies and Practices*. Testo disponibile al sito: www.oecd.org/en/publications/disability-work-and-inclusion_1eaa5e9c-en.html
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- ONU (2006). *Convention on the rights of persons with disability*. Testo disponibile al sito: <https://social.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- ONU (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Testo disponibile al sito: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pavone, M. & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e orizzonti formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78. <https://doi.org/10.14605/ISS2332404>
- Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (eds.) (2020). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Testo disponibile al sito: www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country#:~:text=The%20EASIE%202018%20Dataset%20Cross-Country%20Report%20presents%20the,year%20from%2032%20Agency%20member%20countries%20and%20regions
- Rosen, M. (2020). The Role of Special Educators in Transition Planning: Practices and Perspectives. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(4), 210-223.
- Rossi, E. (1981). *La prova del fare. Educatori, ragazzi e handicap*, EDB.
- Save the Children (2022). *Impossibile 2022. Costruire il futuro di bambini, bambine e adolescenti ora*. Save the Children, Roma. Testo disponibile al sito: https://s3-www.savethechildren.it/public/files/Poverta_educativa.pdf

- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G.G., & Little, T.D. (2015). Relationships Between Self-Determination and Postsecondary Outcomes for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 50(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education: From Policy to School Implementation*, Routledge.
- Taddei, A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*, FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2021). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (3rd ed.)*, SAGE.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. Testo disponibile al sito: www.unesco.org/gem-report/en/node/168#:~:text>You%20can%20use%20this%20report%20to
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.11>

Riferimenti normativi

Riferimenti normativi sammarinesi

- Decreto delegato 1° luglio 2015 n. 105, *Normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità*.
- Decreto Delegato n. 86/2016, *Indicazioni operative per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Legge 30 luglio 1980 n. 60, *Riforma dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 21 novembre 1990 n. 141, *Legge quadro per la tutela dei diritti e l'integrazione sociale dei portatori di deficit*.
- Legge 17 settembre 1993 n. 106, *Dotazione organica dei dipartimenti, settori autonomi ed enti autonomi dello stato*.
- Legge 12 febbraio 1998 n. 21, *Norme generali sull'istruzione*.
- Legge 9 settembre 2014 n. 142, *Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo*.
- Legge 28 ottobre 2014 n. 141, *Tutela dei diritti delle persone con disabilità nella Repubblica di San Marino*.
- Legge 15 marzo 2015 n. 28, *Legge quadro per l'assistenza, l'inclusione sociale e i diritti delle persone con disabilità*.
- Linee Guida per l'Inclusione Scolastica (2017), *Indicazioni per una scuola inclusiva nella Repubblica di San Marino*.
- Strategia per l'Innovazione Tecnologica Sammarinese (2020), *Piano di sviluppo per la digitalizzazione del sistema educativo*.

Riferimenti normativi italiani

- Circolare Ministeriale 28 luglio 1979 n. 199, *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.*
- Decreto Legge 31 maggio 2024 n. 71, *Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca.*
- Legge 4 agosto 1977 n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*
- Legge 5 febbraio 1992 n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- Legge 8 ottobre 2010 n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Sitografia

<http://dantealighierirsm.org/wp-content/uploads/2017/05/2015-13.pdf>
www.iss.sm/on-line/home/articolo49009598.html

Allegati

Allegato 1. Il questionario online

1. Caratteristiche socio-anagrafiche dell'intervistato

- a. (D01) Genere:
 Maschio Femmina Preferisco non rispondere
- b. (D02) Età:
 Tra i 20 e i 29 anni Tra i 30 e i 39 anni Tra i 40 e i 49 anni
 Tra i 50 e i 60 anni Oltre i 60 anni
- c. (D03) Quanti anni di servizio hai svolto all'interno della scuola sammarinese?
 Da 0 a 5 anni Da 5 a 10 anni
 Da 10 a 20 anni Oltre 20 anni
- d. (D04) Nell'anno scolastico in corso sei in servizio presso:
 Scuola dell'infanzia Scuola elementare
 Scuola media Scuola superiore
 Centro di Formazione Professionale
- e. (D05) Che ruolo ricopri?
 Insegnante specializzato Insegnante curricolare

Se la risposta a D05 è “insegnante specializzato”

- a. (D06) La tua funzione riguarda:
 L'intera classe Un caso di disabilità intellettuiva
 Alcuni casi DSA Un disturbo evolutivo specifico
 Situazioni di svantaggio socio-culturale

Se la risposta a D06 è “insegnante curricolare”

- a. (D07) Hai mai ricoperto il ruolo di insegnante specializzato?
□ Sì □ No

b. (D08) Per quanti anni hai ricoperto questo ruolo?
□ Da 0 a 5 anni □ Da 5 a 10 anni
□ Da 10 a 15 anni □ Più di 15 anni

c. (D09) Per quale ragione hai deciso di accettare questo incarico?
(risposta aperta)

2. Relazioni di sistema

- a. (D10) Esprimi la tua valutazione sulle tre affermazioni rispetto all'inclusione di alunni con disabilità:

 1. È un problema molto grave

<input type="checkbox"/> Completamente	<input type="checkbox"/> In disaccordo	<input type="checkbox"/> D'accordo	<input type="checkbox"/> Pienamente d'accordo
in disaccordo			
 2. È una sfida affrontabile

<input type="checkbox"/> Completamente	<input type="checkbox"/> In disaccordo	<input type="checkbox"/> D'accordo	<input type="checkbox"/> Pienamente d'accordo
in disaccordo			
 3. È un'opportunità per la scuola

<input type="checkbox"/> Completamente	<input type="checkbox"/> In disaccordo	<input type="checkbox"/> D'accordo	<input type="checkbox"/> Pienamente d'accordo
in disaccordo			

b. (D11) Indicare in ordine di importanza da 1 a 4 il contributo delle seguenti figure professionali nei processi di inclusione (dove 1 è poco importante e 4 molto importante):

<input type="checkbox"/> Dirigente scolastico	<input type="checkbox"/> Insegnanti curricolari
<input type="checkbox"/> Insegnanti specializzati	<input type="checkbox"/> Servizio Minori
<input type="checkbox"/> Educatori	

c. (D12) Secondo te, l'inclusione dovrebbe coinvolgere:

<input type="checkbox"/> Solo gli studenti con disabilità	<input type="checkbox"/> Tutti gli studenti
<input type="checkbox"/> Gli studenti in situazione di svantaggio	

d. (D13) Agli incontri tra Scuola e Famiglia dovrebbero partecipare:

	Sempre	In alcuni casi	Mai
Insegnanti curricolari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insegnanti specializzati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirigente scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educatori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabili Servizio Minori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e. (D14) Ritieni che la scuola debba avere rapporti anche con agenzie educative che frequenta abitualmente l'alunno?

<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

- f. (D15) Chi sono i principali collaboratori tra le figure professionali scolastiche ed extrascolastiche con cui collabora l'insegnante specializzato?
(risposta aperta)
- g. (D16) Credi sia necessaria una maggiore formazione rispetto alle problematiche relative all'inclusione?
 Sì, per tutto il personale scolastico Sì, ma solo per gli insegnanti specializzati
 No
- h. (D17) Il percorso formativo dell'insegnante specializzato:
 Dovrebbe consistere in un percorso universitario comune dell'insegnante curricolare che preveda una formazione specifica sulle metodologie didattiche inclusive e sulla funzione dell'insegnante specializzato
 Dovrebbe essere un percorso universitario abilitante rivolto specificatamente all'insegnante specializzato
 Dovrebbe distinguersi dal percorso formativo di un insegnante curricolare che affronti in generale il tema dell'inclusione
- i. (D18) Chi dovrebbe collaborare con la Commissione Tecnica per l'inclusione, nella definizione delle modalità di sostegno:
 Insegnanti curricolari Insegnanti specializzati
 Entrambi
- j. (D19) È presente all'interno del tuo contesto scolastico la figura dell'educatore?
 Sì No

Se la risposta a D19 è “Sì”

- a. (D20) Che ruolo svolge l'educatore nei processi d'inclusione?
(risposta aperta)

Se la risposta a D19 è “No”

- a. (D21) Ritieni che possa essere una figura di supporto ai processi inclusivi?
 Sì No
- b. (D22) Se sì, perché?
(risposta aperta)

3. Conoscenze preventive del contesto

- a. (D23) Ritieni che la conoscenza del Profilo di Funzionamento sia utile per:
- Conoscere meglio l'alunno
 - Pianificare un PEI che risponda meglio ai bisogni dell'alunno
 - Impedire agli insegnanti di mettere in atto interventi adeguati
 - Fornire indicazioni sulla situazione attuale dell'alunno e sui possibili interventi che possono favorirne lo sviluppo
- b. (D24) Quando il Servizio Minori dovrebbe fornire il profilo di funzionamento:
- Alla fine dell'anno scolastico che precede l'ingresso nel nuovo ordine di scuola
 - Immediatamente prima dell'inizio delle lezioni
 - Dopo un primo periodo di inserimento
- c. (D25) Quanto ritieni sia importante ricevere le seguenti informazioni da parte della famiglia dell'alunno e dell'alunna?

	Per nulla importante	Poco importante	Importante	Molto importante
Livello di autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abilità cognitive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abitudini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relazioni affettive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rapporti con il Servizio Minori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rapporti con istituzioni frequentate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- d. (D26) Quanto ritieni siano utili le seguenti informazioni che la scuola potrebbe offrire alla famiglia prima dell'inizio dell'anno scolastico?
1. Chi sono gli insegnanti curricolari e specializzati
 - Per nulla
importante
 - Poco
importante
 - Importante
 - Molto
importante
 2. Accessibilità del contesto scolastico
 - Per nulla
importante
 - Poco
importante
 - Importante
 - Molto
importante
 3. Organizzazione della giornata scolastica (tempi, orari)
 - Per nulla
importante
 - Poco
importante
 - Importante
 - Molto
importante

4. Esistenza di un progetto per l'inclusione che coinvolga l'intero plesso scolastico
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

4. Organizzazione del contesto scolastico

- a. (D27) Quali sono le sedi o le figure che si dovrebbero occupare delle decisioni circa l'organizzazione del contesto scolastico per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità?

	Per nulla importante	Poco importante	Importante	Molto importante
Commissione tecnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collegio docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insegnanti curricolari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insegnanti curricolari e insegnante specializzato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- b. (D28) Ritieni che l'organizzazione della didattica e la gestione delle attività in classe per l'alunno con disabilità si una responsabilità:
- Condivisa tra i docenti curricolari e specializzati
 Prevalentemente dei docenti curricolari
 Prevalentemente dei docenti specializzati

5. Modalità di accoglienza

- a. (D29) Assegna un punteggio di importanza alle seguenti attività/modalità per una reale inclusione:

1. Predisposizione di un ambiente inclusivo

Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

2. Predisposizione di momenti appositi per la socializzazione in grande gruppo

Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

3. Predisposizione di momenti appositi per la socializzazione in piccolo gruppo

Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

4. Predisposizione di attività individualizzate

Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

5. Presenza a scuola di figure parentali
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante
6. Presenza a scuola di operatori del Servizio Minori
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante
7. Conoscenza degli spazi e delle aule scolastiche
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante

6. Gestione delle attività

- a. (D30) Quali figure si dovrebbero occupare concretamente della stesura del Piano Educativo Individualizzato?
- Dirigente scolastico
 Commissione tecnica
 Insegnanti curricolari
 Insegnanti specializzati
 Operatori del Servizio Minori
 Educatori
 Genitori dell'alunno
- b. (D31) Che relazione ci dovrebbe essere tra la programmazione e progettazione educativa e didattica della classe e quella rivolta ad alunni con Bisogni Educativi Speciali?
- Sono due percorsi progettuali paralleli e autonomi
 Sono due percorsi progettuali autonomi con delle possibili affinità tra i due, consentendo all'alunno e alunna con BES di partecipare alle stesse attività della classe
 Sono due percorsi progettuali che condividono obiettivi e risultati simili ma con modalità didattiche diverse
 Altro
- c. (D32) Esprimi una valutazione rispetto alle attività svolte dall'insegnante specializzato.
1. Partecipazione all'elaborazione e conduzione della programmazione di classe
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante
2. Realizzazione di una programmazione individualizzata in collaborazione con il Servizio Minori
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante
3. Predisporre il PEI in collaborazione con gli insegnanti di classe, sotto indicazione del Servizio Minori
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante importante

4. Aggiornare periodicamente la famiglia sull'andamento scolastico
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante
5. Offrire accompagnamento esclusivamente all'alunno con disabilità
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante
6. Offrire accompagnamento alla classe e a chiunque ne abbia necessità
- Per nulla Poco Importante Molto
importante importante importante

- d. (D33) Ritieni che la figura dell'insegnante specializzato evidenzi ulteriormente le difficoltà dell'alunno e dell'alunna?
- No, perché l'insegnante specializzato lavora in sinergia con gli altri insegnanti
 No, perché è una risorsa per l'inclusione a favore di tutta la classe
 Sì, perché evidenzia le difficoltà e può contribuire a relazioni di dipendenza
 Sì, perché l'insegnante svolge attività esclusivamente con l'alunno contribuendo al suo isolamento

7. Valutazione

- a. (D34) A chi compete la valutazione dell'allievo con disabilità?
- Insegnante specializzato
 Insegnanti curricolari
 Entrambi
 Altro (specificare)

8. Documentazione educativa dell'esperienza scolastica dell'alunno

- a. (D35) Al termine dell'anno scolastico quali sono i documenti che vengono redatti dall'insegnante specializzato e dagli insegnanti curricolari?
- Documentazione educativa dell'esperienza scolastica complessiva dell'alunno
 Relazione conclusiva sulle attività didattiche svolte
 Documentazione esclusiva di alcune attività ritenute rilevanti
- b. (D36) Ritieni utile, nel momento in cui c'è un passaggio ad un grado di scuola successivo, un incontro tra gli insegnanti (curricolari e specializzati) delle due scuole?
- Sì No

- c. (D37) Quali informazioni o risorse credi siano attualmente carenti all'interno dell'ambito accademico BES?
1. Informazioni sulle caratteristiche complessive e condizioni di vita dell'alunno
- Molto Carente Poco Per nulla
carente carente carente carente
2. Formazione in merito a strategie pedagogico-didattiche che favoriscono l'inclusione
- Molto Carente Poco Per nulla
carente carente carente carente
3. Documentazione rispetto a esperienze positive di inclusione
- Molto Carente Poco Per nulla
carente carente carente carente
4. Accesso a testi e riviste specializzate
- Molto Carente Poco Per nulla
carente carente carente carente
5. Applicazioni e tecnologie didattiche
- Molto Carente Poco Per nulla
carente carente carente carente
- d. (D38) Le risorse sopra elencate ritieni che possano essere disponibili all'interno dei Centri di documentazione o all'interno delle scuole?
- Si No Non lo so

DIREZIONE

Catia Giacconi (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile)

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Lucia Borsini (Università della Campania Luigi Vanvitelli)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Gerard Buckley (Rochester Institute of Technology)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Donatella Fantozzi (Università di Pisa)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Andrea Fiorucci (Università del Salento)
Cristina Gaggioli (Università per Stranieri di Perugia)
Amanda Kraus (University of Arizona)
Elena Malaguti (Università di Bologna)
Gabrielle E. Miller (University of Arizona)
Linda A. Myers (Johns Hopkins University)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Salvatore Patena (Università degli Studi Internazionali di Roma)
Valentina Pennazio (Università di Genova)
Loredana Perla (Università di Bari)
Vanessa M. Perry (University of Arizona)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)
Piergiuseppe Rossi (già Università di Macerata)
Tommaso Santilli (Università di Macerata)
Karrie A. Shogren (University of Kansas)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)
Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco".

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giacconi, N Del Bianco, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità*. Percorsi di Pedagogia Speciale per l'inclusione.

NOEMI DEL BIANCO, GIGLIOLA PAVIOTTI, *Self-advocacy*. La nuova sfida educativa per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *A scuola di emozioni, empatia e sentimenti*. Percorsi per un'inclusione più efficace (disponibile anche in e-book).

MARTINA DE CASTRO, *Culture, intersezioni, reti*. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva.

PAOLA AIELLO (a cura di), *Pedagogia speciale*. Infanzia e servizi educativi inclusivi.

MARIANNA TRAVERSETTI, AMALIA LAVINIA RIZZO, *DSA e strategie didattiche efficaci*. Come imparare a leggere per comprendere e studiare.

LUIGI D'ALONZO, CATIA GIACONI, ANTONIO LUIGI ZURRU (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*.

Open Access

Open Access - diretta da C. Giacconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

ELENA PACETTI, ALESSANDRO SORIANI, DANIELE CASTELLANI, *Fostering inclusive contexts in Palestine: An Index for Inclusion and Empowerment*.

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, SIMONE APRECIDA CAPELLINI, *I quaderni di Valeria*. Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione.

CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO, ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILOZZI (a cura di), *Ecosistemi formativi inclusivi*.

SIPES, *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi*. Un'indagine della SIPeS.

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES (a cura di), *Teachers with disabilities*. Dilemmas, challenges and opportunities.

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, MARISA PAVONE (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA*. Dilemmi, sfide e opportunità.

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento.

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno*. Didattica e inclusione scolastica.

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



ISBN: 9788891719232

L'inclusione non è un caso né un traguardo, ma un progetto culturale condiviso che si nutre del dialogo tra chi insegna e chi impara, tra norma e relazione, tra bisogno e possibilità. È una scelta di *sguardo*: vedere la persona prima della diagnosi, ascoltare oltre il rumore burocratico, tessere relazioni dove altri erigono confini.

Cosa significa, oggi, includere davvero? È un gesto pedagogico, un'azione politica, una responsabilità collettiva, ma soprattutto una trama sottile e resistente fatta di cura, ascolto e co-progettazione in una prospettiva ecosistemica.

Questa ricerca, condotta nella Repubblica di San Marino, ripercorre il cammino verso l'inclusione scolastica dello Stato sammarinese, raccogliendo voci, numeri e visioni per raccontare cosa significhi educare nella differenza. Si muove tra dati quantitativi e narrazioni vissute, tra documenti normativi e riflessioni di chi vive la scuola dall'interno, attraversando i confini del linguaggio, della normativa, delle pratiche scolastiche e della formazione degli insegnanti specializzati.

Lo studio propone una riflessione articolata sui processi inclusivi a partire dal caso studio sammarinese, con uno sguardo attento alle connessioni con il dibattito pedagogico internazionale. Ne emerge un ritratto corale, ricco di sfide, della scuola e dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico e l'inclusione: una figura chiave in una scuola che si interroga, che evolve, che accetta la complessità come condizione per essere autenticamente democratica.

Il testo si rivolge a insegnanti, educatori, ricercatori, decisori politici e a chiunque sia impegnato nella promozione dell'inclusione sociale e scolastica.

Arianna Taddei è professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove svolge attività didattica e di ricerca. È impegnata da anni in progetti di rilevanza nazionale e internazionale sui diritti delle persone con disabilità. Le principali tematiche di studio riguardano: l'educazione inclusiva nei contesti di cooperazione internazionale, l'approccio intersezionale nei processi di inclusione, la formazione inclusiva degli insegnanti.