

La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola¹

Laura Arcangeli

Professore Associato in Pedagogia e Didattica speciale, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università di Perugia. Delegata del Rettore per Disabilità e DSA

Marco Bartolucci

PhD in Neuroscienze, Presidente dell'associazione «Centro di Neuroscienze Applicate» di Arezzo

Moira Sannipoli

Ricercatrice in Pedagogia e Didattica Speciale, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università di Perugia; responsabile del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria

monografia

Sommario

La ricerca si configura come un'indagine conoscitiva sul tema della percezione dell'inclusione scolastica, in termini di culture, pratiche e politiche su un campione rappresentativo di attori scolastici. È stato costruito un questionario ad hoc partendo dall'Index for Inclusion, implementato in forma online e inviato e compilato dai corsisti e dal personale delle scuole (dirigenti, docenti, personale ATA) delle sedi di tirocinio del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Perugia. I risultati mostrano complessivamente una percezione dubbia per quel che riguarda tutte le dimensioni da parte dei corsisti; particolare enfasi, confermata dai dati qualitativi delle risposte aperte integrative, si pone su una sostanziale variabilità di controllo e implementazione delle fasi di gestione, programmazione e valutazione dei percorsi didattici individualizzati degli studenti con disabilità, nonché sulla bontà delle relazioni fra la scuola e le associazioni che si occupano di disabilità del territorio.

Parole chiave

Percezione processi inclusivi, Index for Inclusion, Formazione, Tirocinio, Progettazione.

¹ L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, Laura Arcangeli è autrice del paragrafo «Una ricerca sull'inclusione percepita»; Marco Bartolucci ha curato il paragrafo «Analisi descrittiva dei dati»; Moira Sannipoli ha curato il paragrafo «Alla ricerca di letture interlocutorie».

Una ricerca sull'inclusione percepita

Il concetto di *inclusive education* trova le sue radici nella Dichiarazione di Salamanca del 1994: per la prima volta l'attenzione si sposta dall'idea di un'educazione speciale, rivolta strettamente agli studenti con disabilità, a quella di un'educazione per tutti che deve trovare spazio nella scuola ordinaria, comune, accogliendo le molteplici forme di diversità, determinate da qualsiasi condizione di svantaggio psico-fisico, culturale, di genere, socio-economico e razziale.

Con la Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità e la Dichiarazione di Madrid (2002) si sottolinea con forza l'importanza del contesto scolastico come luogo per tutti, fondato sui principi di partecipazione e uguaglianza e primo tassello per la costruzione di una società inclusiva.

Attraverso l'affermazione dell'universalità, inalienabilità e indiscutibilità dei diritti alla partecipazione sociale delle persone disabili, le dichiarazioni internazionali e le legislazioni nazionali hanno indubbiamente avanzato le richieste politiche dei movimenti delle persone disabili e hanno contribuito al contempo allo smantellamento di molte forme di discriminazione verso le persone disabili. (Terzi, 2013, p. 43)

L'approccio inclusivo è quindi la naturale evoluzione del concetto di integrazione, con l'intento di aprirsi oltre al mondo della disabilità per poter rispondere in maniera non emergenziale alle necessità di tutti e di ciascuno.

Il concetto di integrazione sempre più si riferisce all'ambito educativo in senso stretto e ai singoli alunni disabili; interviene prima sull'individuo e poi sul contesto; incrementa una risposta specialistica, riferendosi a un modello psicologico della disabilità e a una visione compensatoria, quello di inclusione invece guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica; prende in

considerazione tutti gli alunni/studenti; interviene prima sui contesti e poi sull'individuo. (Caldin, Guerra e Taddei, 2014, p. 80)

Nel panorama internazionale, in riferimento alle ultime indicazioni dell'UNESCO, è possibile individuare diverse posizioni: la prima che contempla la permanenza di scuole speciali all'interno di un sistema inclusivo per un numero ridotto di bambini con disabilità specifiche e particolari; la seconda che punta alla «universalizzazione» della scuola inclusiva e la terza che, tentando di superare il dibattito scuole speciali/scuole comuni, propone di riflettere e intervenire a favore di una trasformazione sostenibile della scuola in prospettiva inclusiva, tenendo conto delle condizioni contestuali e storico-culturali di ogni Paese.

Nel dibattito internazionale, sicuramente l'Italia è stata un Paese precursore in termini sia di elementi costruttivi che di contraddizioni. Il 30 marzo 1971 il Parlamento italiano approva la legge 118, che all'articolo 28, comma 2 afferma per la prima volta che «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Sono passati più di quarant'anni da allora: si è passati dalla stagione dell'inserimento, a quella dell'integrazione fino a quella dell'inclusione; si è cominciato a parlare di progetto di vita, autonomia e vita indipendente, di bisogni educativi speciali, di *human functioning*, ma allo stesso tempo si assiste a forme di arretramento.

La situazione in questi anni è profondamente cambiata sotto il profilo culturale, metodologico, operativo delle politiche, culture e pratiche educative. A livello internazionale, accanto a una tendenza generale che tenta di riconoscere l'importanza di bisogni e prassi inclusive, si attestano anche movimenti opposti che vedono l'inclusione come un freno al raggiungimento di elevati standard negli obiettivi di apprendimento.

Molta della discussione sull'inclusione dà per scontato che l'inclusione sia una cosa buona, come la mamma o la torta di mele. Ma questa posizione deriva dall'affermazione dei diritti umani. Naturalmente, la questione dei diritti umani si può vedere anche da un'altra angolazione: se un genitore o un bambino preferiscono una scuola speciale separata (come alcuni realmente fanno), essi dovrebbero avere il diritto umano di poterci andare? Altri seguono una visione più pragmatica e vorrebbero dimostrare l'efficacia reale dei due sistemi, inclusivo e speciale, di educazione e di istruzione. (Topping e Maloney, 2005, p. 7)

In Italia, nonostante la presenza di un quadro normativo avanzato, le ricerche condotte negli ultimi dieci anni sull'evoluzione dell'integrazione e dell'inclusione evidenziano difficoltà «applicative» non generalizzabili e ugualmente diffuse sul territorio nazionale, ma che rilevano il disagio da parte di tutti i soggetti coinvolti: bambini, ragazzi, famiglie, insegnanti e educatori. Spesso non si trovano risposte istituzionali adeguate e ci si rifugia in tecnicismi, specialismi che tamponano il quotidiano ma che non seminano in termini di progetto di vita.

«La percezione della qualità dei processi inclusivi nelle scuole sedi di tirocinio del corso di formazione finalizzato al conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità» è un progetto di ricerca promosso dall'Università degli Studi di Perugia, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Umbria, coordinato dalla prof.ssa Laura Arcangeli.

L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica raccogliendo le voci e lo sguardo, le percezioni e i posizionamenti di tutti coloro che, nel contesto scolastico, a vario titolo, ne partecipano alla costruzione: dirigente, insegnanti, tirocinanti e personale ATA.

Allo stesso tempo si è voluta sondare la credibilità della formazione che ci ha coinvolto

in termini di possibilità di accompagnare i corsisti ad arricchire una «cassetta di attrezzi» per sapersi pensare costruttori di progetti che abbandonano la logica delle categorie perché non sono sufficienti a comprendere i bisogni. Consapevoli, ed ecco il senso dell'indagine, che ogni formazione incontra grandi ostacoli se si deve confrontare in questo caso con situazioni scolastiche che proclamano principi ma non sanno promuovere pratiche di «speciale normalità».

Abitualmente e ingenuamente, si è portati a considerare la percezione come l'immagine interna della realtà esterna, come una «fotografia» dell'esistente, un modello interno delle caratteristiche fisiche di ciò che si osserva, senza che vi sia una nostra elaborazione e interpretazione interna. Questo è un approccio passivo alla percezione: si ipotizza che le informazioni siano date ed esistano indipendentemente dal percipiente, il quale può solo registrarle e, eventualmente, reagire ad esse. L'osservazione, secondo questo approccio passivo alla percezione, è pura e oggettiva.

Come ricorda Edgar Morin in *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*:

Una conoscenza non è specchio delle cose o del mondo esterno. Tutte le percezioni sono nel tempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali a partire da stimoli o segni captati e codificati attraverso i sensi. Da qui derivano, ben lo sappiamo, gli innumerevoli errori di percezione che ci provengono comunque dal nostro senso più affidabile, quello della visione. All'errore di percezione si aggiunge l'errore intellettuale. La conoscenza, sotto forma di parole, di idee, di teorie, è il frutto di una traduzione/ricostruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, e perciò sperimenta il rischio dell'errore. (2001, p. 18)

Le percezioni perciò, pur essendo altamente soggettive, hanno il merito di essere il primo tassello della conoscenza e di risultare spesso pericolose perché sotto la soglia della consapevolezza.

Per poter investigare la qualità dei processi inclusivi si è scelto di utilizzare l'Index for Inclusion, strumento nato in Inghilterra dalla ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2001 e rivisto nel 2011, che raccoglie materiali e proposte che consentono ad alunni, docenti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo.

L'Index for Inclusion propone una metodologia partecipativa di valutazione complessiva della scuola e del suo funzionamento con la finalità di apportare modifiche migliorative sia sul piano degli apprendimenti sia su quello della socializzazione, a partire dalla consultazione e dalla partecipazione degli attori chiave della scuola e del territorio. L'analisi è stata strutturata in tre dimensioni: Culture, Politiche e Pratiche.

Le Culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le Culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende. (Booth e Ainscow, 2015, p. 39)

L'Index sposta il focus dal singolo alla necessità di riflettere sul contesto inteso in senso lato, analizzando gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, il sostegno alla diversità e le risorse necessarie per sostenere apprendimento e partecipazione.

Analisi descrittiva dei dati

La ricerca è stata implementata all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno del dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia, attraverso la som-

ministrazione di un questionario all'interno del corso stesso e delle scuole sedi di tirocinio per il corso di specializzazione. Un totale di 273 rispondenti (83 corsisti, 106 insegnanti curricolari, 48 insegnanti di sostegno, 12 dirigenti e 24 personale ATA) hanno compilato un questionario on line implementato ad hoc. Il questionario è stato formulato sulla base degli indicatori forniti dall'Index for Inclusion.

Attraverso lo studio dei materiali sono state individuate quattro macroaree di interesse: adempimenti di legge (esempio di item: «Nella scuola esistono bagni funzionali per studenti con disabilità»); relazioni (esempio di item: «Tutti gli allievi sanno a chi rivolgersi in caso di difficoltà improvvisa»); profilo del corpo docente (esempio di item: «Gli insegnanti curricolari e gli insegnanti di sostegno condividono la progettazione di classe»); didattica (esempio di item: «Sono previste attività che promuovono l'integrazione delle competenze fra gli alunni»).

Le quattro macroaree sono state a loro volta suddivise in sottodimensioni quali: relazioni interne (esempio di item: «Gli allievi tendono a emarginare i compagni con disabilità») ed esterne (esempio di item: «Esperti esterni hanno partecipato a riunioni per affrontare problematiche specifiche») per quel che riguarda la dimensione relazioni e pianificazione didattica (esempio di item: «Gli insegnanti promuovono la competizione funzionale alla promozione dell'apprendimento»), valutazione didattica (esempio di item: «L'osservazione è fondamento della valutazione dei processi di apprendimento-insegnamento dell'alunno con disabilità»), PEI (esempio di item: «Il PEI comprende anche la dimensione riabilitativa»), didattica e disabilità (esempio di item: «L'insegnante di sostegno lavora per promuovere l'autonomia negli allievi con disabilità») e ausili e supporto alla didattica (esempio di item: «L'intero personale è a conoscenza degli strumenti di supporto alla

didattica di cui la scuola dispone») per quel che riguarda la dimensione della didattica. Gli item formulati sono 83 e sono stati strutturati in affermazioni (positive e negative) alle quali il rispondente doveva dare un'indicazione di accordo o disaccordo in forma Likert a 5 punti. Inoltre sono state inserite domande aperte per effettuare un'integrazione qualitativa delle risposte date dai soggetti (totale di 34 domande a risposta aperta). Il questionario è stato implementato attraverso l'utilizzo di Google Modules e inviato in via telematica alle scuole che hanno poi inoltrato direttamente ai dipendenti il link per la compilazione.

Le risposte ai questionari sono state analizzate comparando le medie di risposta per item, sottocategorie e macrocategorie

dei gruppi divisi in insegnanti curricolari, di sostegno, corsisti, dirigenti e personale ATA complessivi per tutte le scuole e divisi per ordine di scuola. Analizzando la varianza sono state individuate le differenze significative fra i gruppi sia per i singoli item che per le sotto e macro-dimensioni.

I risultati qui esposti (figura 1) sono quelli relativi alle dimensioni, sottodimensioni e singoli item dove si è trovata una significatività statistica nelle differenze delle medie di risposte dei gruppi messi a confronto.

In tutte le dimensioni si riscontra un profilo di percezione positivo, seppur statisticamente più basso (dimensione B: $F = 3,654, p < 0,01$; dimensione C: $F = 12,647, p < 0,001$; dimensione D: $F = 11,210, p < 0,001$) per quel

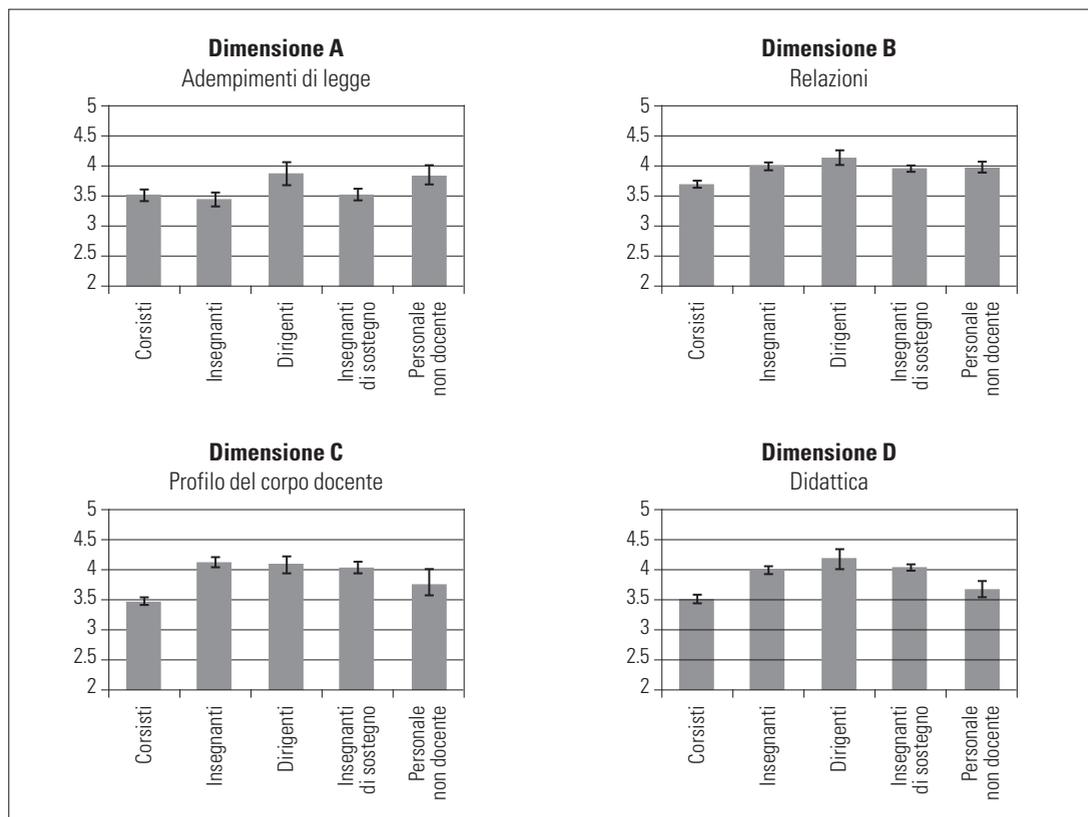


Fig. 1 Medie di risposta per ciascuna dimensione di indagine.

che riguarda le risposte del gruppo dei corsisti, che si posizionano, seppur nella parte positiva, in una zona di maggiore incertezza.

A un esame dettagliato delle sottodimensioni della macrodimensione «didattica» (figura 2), l'andamento sembra essere lo stesso con i corsisti che si collocano con punteggi inferiori (statisticamente significativi: $F = 13,466, p < 0,001$) alle altre classi di soggetti che non sembrano mostrare differenze significative, tranne

che per i dirigenti che mostrano sempre i punteggi più alti.

Nella sottodimensione relativa alle relazioni esterne (figura 3), anche gli insegnanti di sostegno riportano valori significativamente più bassi, in linea con i punteggi dei corsisti ($F = 8,596, p < 0,001$).

All'item della dimensione «adempimenti di legge» («Gli allievi usufruiscono in modo funzionale di tutti gli spazi esistenti nella scuola») le percezioni degli insegnanti e degli

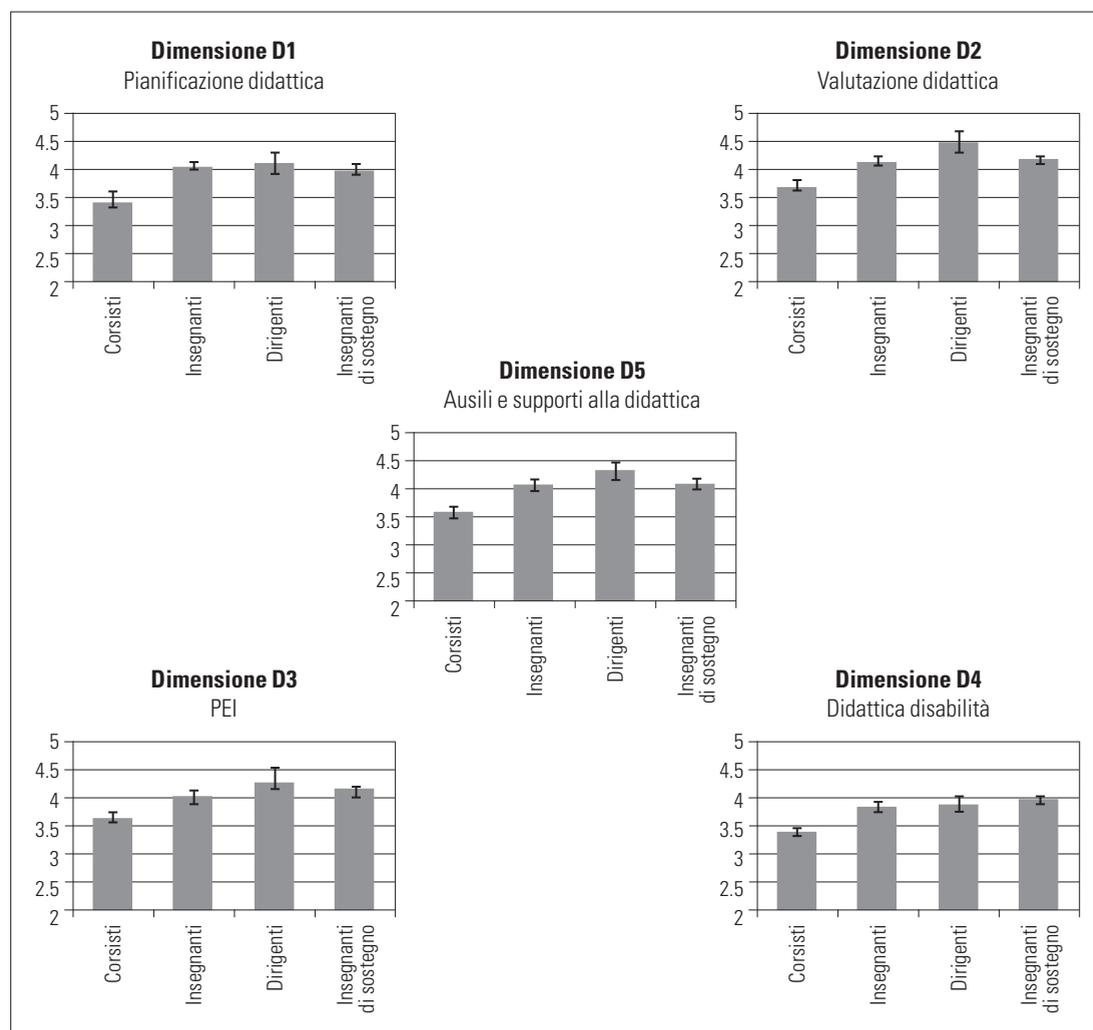


Fig. 2 Medie di risposta per ciascuna sottodimensione della dimensione «didattica».

insegnanti di sostegno sembrano essere in linea con la percezione dei corsisti (figura 4).

Per quel che riguarda le relazioni, l'item «Gli allievi tendono a emarginare i compagni con disabilità» evidenzia un accordo fra corsisti e insegnanti di sostegno, che riportano punteggi, seppur nella parte di scala positiva, più bassi (qui la scala è rovesciata: punteggi più bassi = più accordo) (figura 5).

Gli insegnanti di sostegno mostrano punteggi nella parte di scala negativa per quel che riguarda l'item «Le associazioni di disabili sono coinvolte dalla scuola»; se si guarda come variano le risposte, andando ad analizzare le risposte dei corsisti e degli insegnanti di sostegno, si nota che la percezione è peggiore per quel che riguarda i gradi della primaria e del primo grado, dove invece un coinvolgimento a tutto

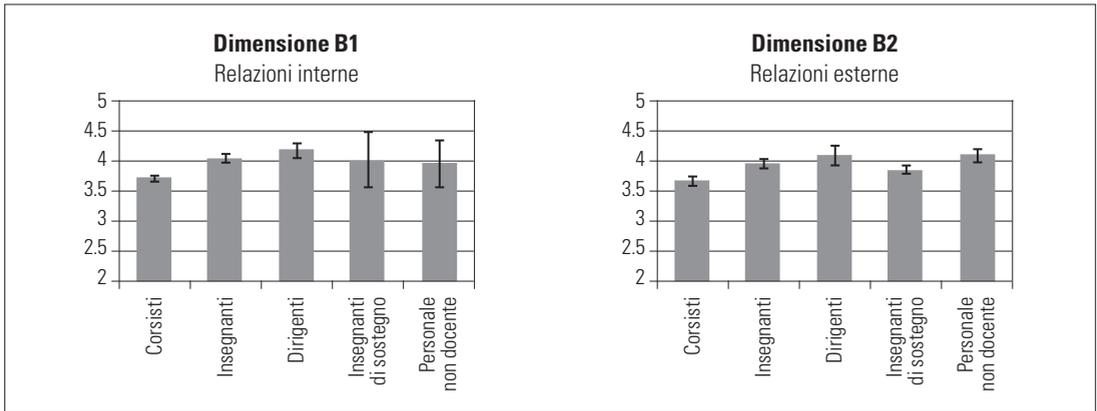


Fig. 3 Medie di risposta per ciascuna sottodimensione della dimensione «relazioni».

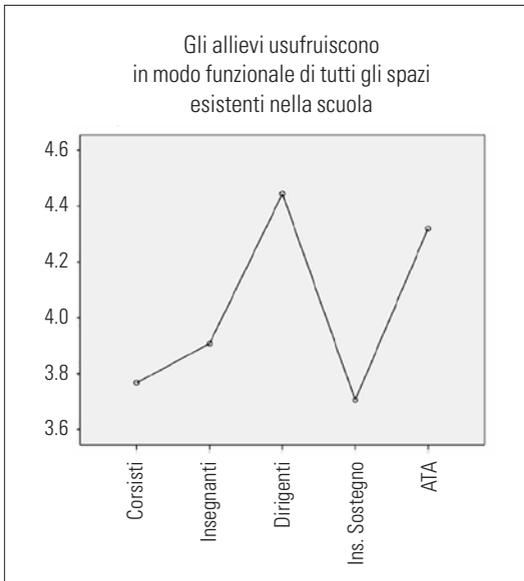


Fig. 4 Medie di risposta dei gruppi per item specifico.

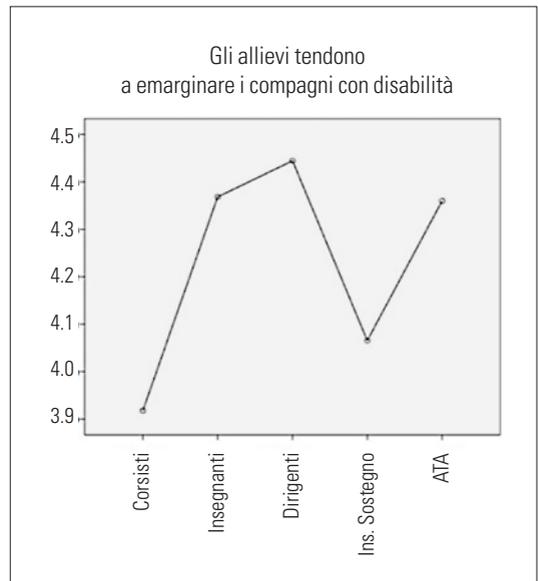


Fig. 5 Medie di risposta dei gruppi per item specifico.

tondo consentirebbe una maggiore efficacia del potenziamento dell'allievo con disabilità, proprio perché periodo di plasticità neurale più efficiente e di sviluppo importante (figura 6).

Corsisti e personale ATA mostrano punteggi significativamente più bassi (seppur nel positivo) per quel che riguarda l'item «Nella risoluzione dei conflitti fra gli allievi tutto il personale è propenso a intervenire» (figura 7).

Per quanto concerne la dimensione didattica i corsisti e gli insegnanti di sostegno mostrano punteggi significativamente più bassi per quel che riguarda l'item «Gli allievi sono coinvolti nei processi di valutazione», evidenziando punteggi che si collocano al confine fra la parte positiva e negativa della scala (figura 8).

I corsisti si collocano nella parte negativa della scala per quel che riguarda l'item relativo alla calendarizzazione della verifica del PEI. A un'analisi delle risposte dei corsisti e degli insegnanti di sostegno, le risposte dei due gruppi uniti mostrano una percezione negativa soprattutto per quel che riguarda la scuola primaria (dove chiaramente una prima impostazione del PEI funzionale può essere di grande aiuto nello sviluppo successivo della carriera scolastica dell'alunno con disabilità) (figura 9).

I corsisti si collocano al limite fra la parte positiva e negativa della scala per l'item «La documentazione contiene il profilo di funzionamento dell'alunno con disabilità» (figura 10).

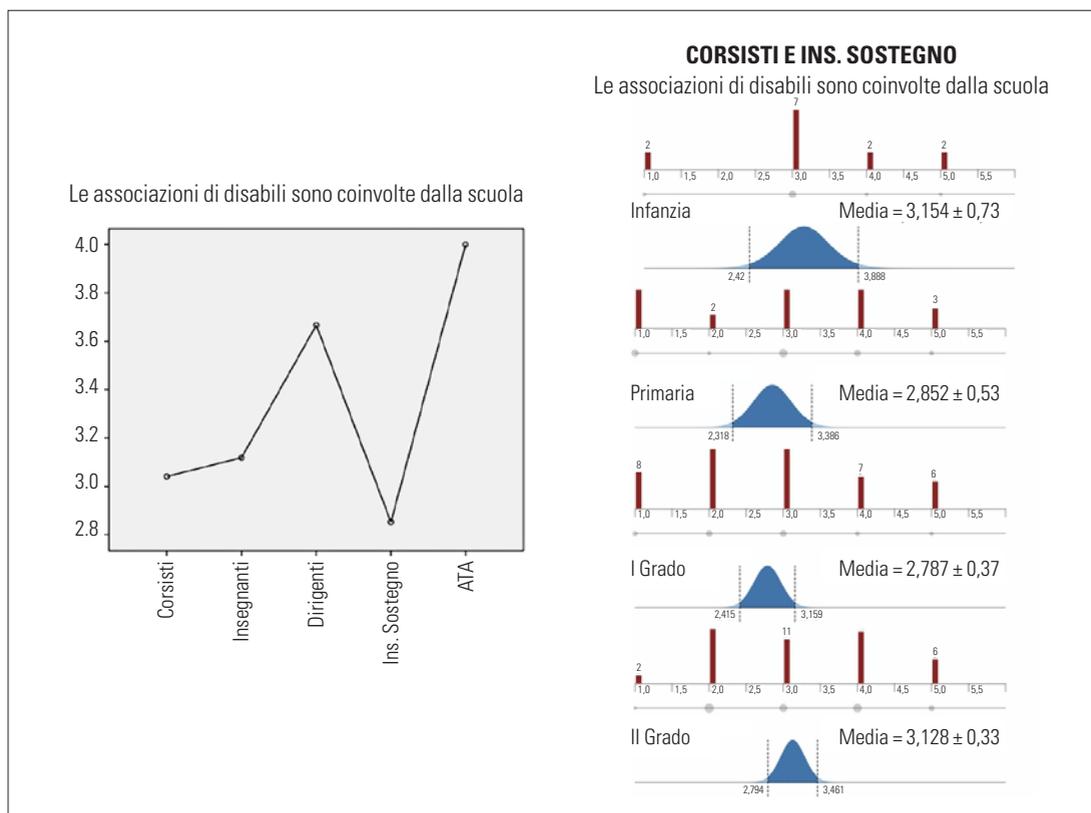


Fig. 6 Medie di risposta dei gruppi per item specifico e medie divise per grado scolastico.

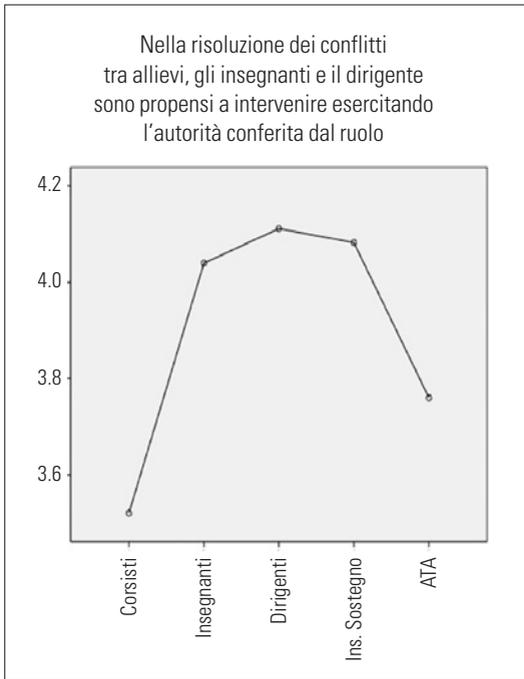


Fig. 7 Medie di risposta dei gruppi per item specifico.

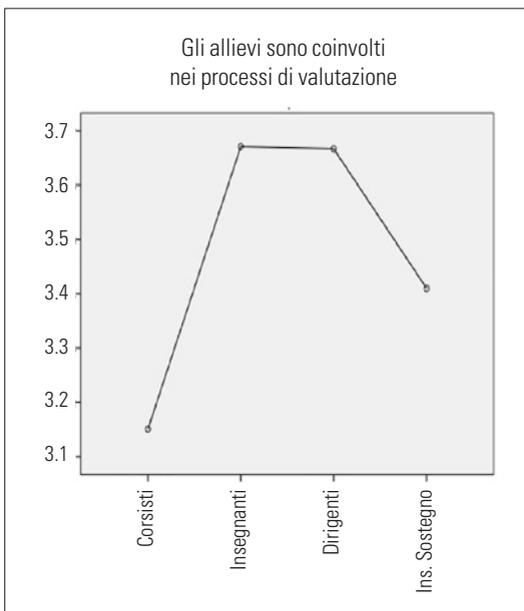


Fig. 8 Medie di risposta dei gruppi per item specifico.

Per quel che concerne l'analisi qualitativa (triangolazione interpretativa e analisi delle occorrenze fra le risposte), si nota per quel che riguarda le domande integrative sull'implementazione dei PEI un'eterogeneità delle risposte relative a quando, come e da chi questi vengano prodotti e sulle tempistiche di rivalutazione. Le risposte non evidenziano una ricorrenza forte e omogenea delle varie pratiche, tempistiche e procedure di valutazione, mostrando quindi un'assenza di procedura standardizzata condivisa dalle varie scuole del territorio (figura 11).

Alla ricerca di letture interlocutorie

La ricerca ha aperto differenti elementi di riflessione, che chiamano in causa quesiti fondanti la dimensione inclusiva, primo tra tutti quello della qualità.

La polisemia del concetto di qualità ha interessato buona parte del dibattito pedagogico degli ultimi cinquant'anni. Definire il concetto di qualità in educazione non è semplice perché implica una costante riflessione sui «valori che sono sottesi al curriculum e al fare scuola. Alcuni sono espliciti, altri sono impliciti, molti hanno a che fare con l'apprendimento e il controllo sociale» (Goddard e Leask, 1992, p. 5). Il termine «qualità» va di pari passo con una connotazione valoriale che parla al soggettivo e che, per diventare condiviso e attendibile, necessita di un costante confronto intersoggettivo.

Ogni istituzione educativa, come organismo sistemico, incarna un'idea di qualità che non è mai statica, ma sempre dinamica, costituita spesso da elementi difformi, dissimili, differenziati. Cercare di analizzare la qualità percepita ha significato mettersi in un'ottica di ascolto intrinseco dei posizionamenti di molti degli attori chiamati a tessere la trama dell'inclusione scolastica, sempre

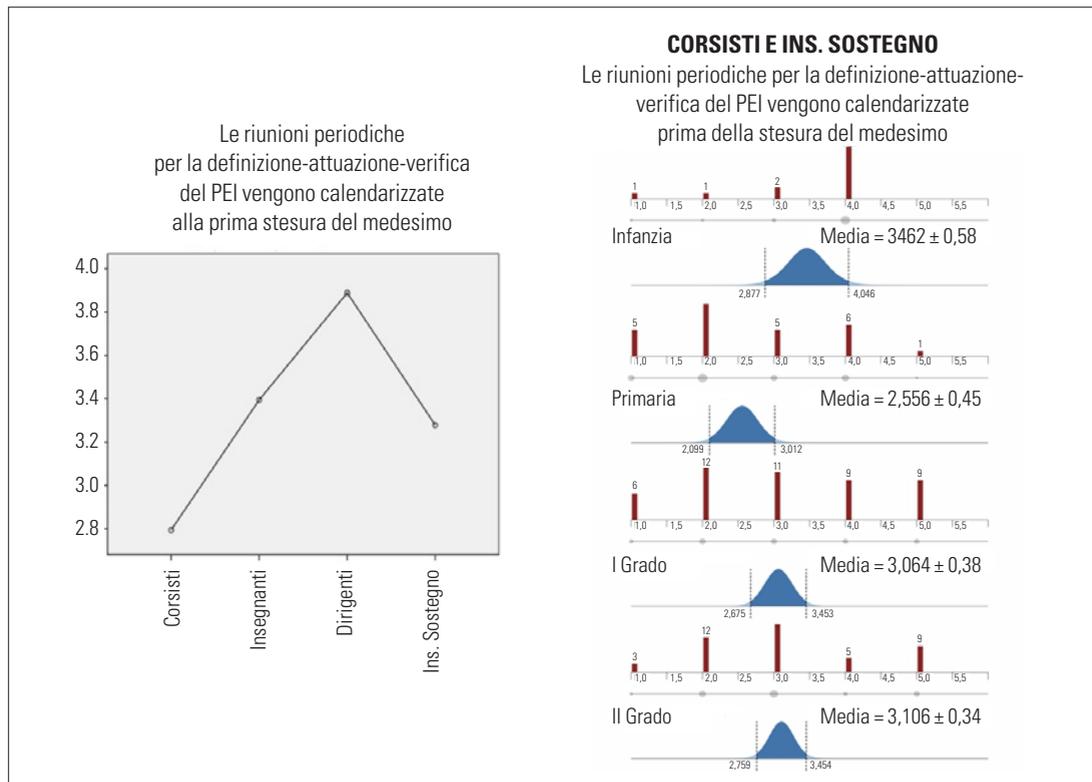


Fig. 9 Medie di risposta dei gruppi per item specifico e medie divise per grado scolastico.

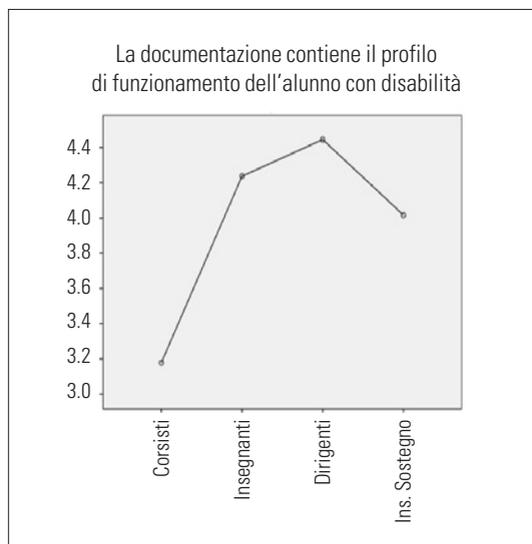


Fig. 10 Medie di risposta dei gruppi per item specifico.

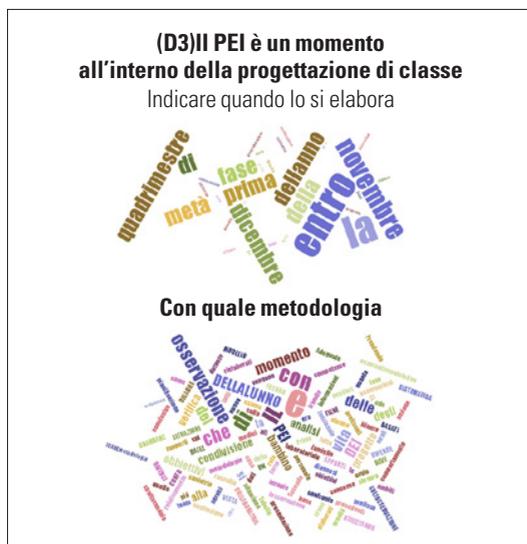


Fig. 11 Word clouds relative agli item a risposta aperta sull'implementazione dei PEI.

dentro determinazioni particolari, nel qui e ora. Come afferma Manghi, «siamo creature parlanti e visionarie, che affidano giorno per giorno l'azzardo della loro sopravvivenza a mappe, immagini, descrizioni altamente creative e fortemente variabili nello spazio e nel tempo» (2004, p. IX). Riflettere sulla propria idea di qualità e renderla trasparente a sé e agli altri consente di individuare indicatori che ne facilitano una lettura trasversale e partecipata, più attendibile perché maggiormente rappresentativa e contestualizzata.

Le persone possono essere capite solamente partendo dalle loro percezioni e dai loro sentimenti, ossia dal loro mondo fenomenologico. Per capire un individuo dobbiamo concentrare la nostra attenzione non sugli eventi che egli esperisce ma sul modo in cui li esperisce, perché il mondo fenomenologico di ogni persona è la determinante principale del suo comportamento e ciò che la rende unica. (Rogers, 2013, p. 22)

Dall'analisi dei dati emerge come la percezione della qualità dei processi inclusivi si sia ben presto tradotta in una valutazione delle singole azioni messe in atto dai professionisti chiamati in causa.

L'inclusione implica un'azione di sistema che come buona prassi deve potersi collocare oltre le azioni individuali e aprirsi a un'ottica interagente in cui a fare la differenza è proprio la connessione tra più idee, valori e interventi in una logica che sia il meno possibile emergenziale.

I dati evidenziano invece come il focus più che sui processi inclusivi si sia spostato sull'intento e/o intervento dei singoli protagonisti a promozione di azioni inclusive e partecipative, come se a essere investigati e quindi valutati fossero gli stessi professionisti e non le pratiche di sistema.

Il mondo della scuola paradossalmente manifesta da sempre diffidenza verso l'universo della valutazione, vissuta non come

possibilità di auto-osservazione e riflessione ma come giudizio, e tende spesso a nascondersi in dichiarazioni autocelebrative in cui poco si ragiona sulle zone d'ombra ma molto sui punti di forza, reali o presunti. Le percezioni dei dirigenti, collocati sempre in posizioni più alte rispetto a tutti gli altri, confermano questa ipotesi e il desiderio di leggersi comunque in termini positivi e costruttivi, al di là delle culture, politiche e pratiche realmente attivate. Si tratta anche in questo caso di adottare una prospettiva strabica che tiene insieme i diritti degli studenti, le professionalità e la qualità dei processi attivati: non può essere banalmente la somma delle azioni dei singoli e non può più banalmente trincerarsi dietro a dichiarazioni d'intenti che non seminano occasioni autenticamente inclusive.

La quasi completa omogeneità della posizione dei differenti attori scolastici restituisce l'immagine di una scuola come sistema che si autoalimenta e spesso autoconvalida, finendo per favorire una sorta di accomodamento progressivo in cui viene a mancare uno sguardo che, pur non essendo estraneo, sa esercitare l'essere esterno.

È estremamente interessante notare come anche gli insegnanti di sostegno spesso si collochino in linea con dirigente, insegnanti curricolari e personale ATA. Se da un lato questo implica una piena partecipazione alle politiche e alle culture della scuola di appartenenza, dall'altro rischia di compromettere parte delle funzioni implicite nella professionalità specializzata. L'insegnante «di sostegno», in realtà, è un insegnante «per» il sostegno, capace cioè di attivare differenti modalità e forme di sostegni che la comunità scolastica deve offrire e proporre. «Un insegnante competente che permetta al contesto scolastico di essere competente, e non limiti e chiuda, quindi, la competenza alla sua presenza ma la colleghi all'investimento strutturale dell'ambiente

scolastico» (Canevaro, 2006, p. 82). Un insegnante dunque che attivi cambiamenti, modulazioni, elementi di novità nella vita scolastica di tutti e che non si rinchioda in una relazione didattica individuale e separata con l'alunno disabile. Non basta allora inserire il soggetto in un contesto già fortemente strutturato per valori e prassi, ma occorre attivare una riflessione dialogica tra tutto ciò che in quello stesso ambiente è «istituito», quindi già forte e definito, e ciò che può essere «istituente», cioè da costruire e allestire di volta in volta in relazione alle identità degli studenti incontrati. È così che «c'è la necessità di richiamare l'istituto a una revisione delle sue regole e a un impegno in prima persona» (Canevaro, 2006, p. 63).

È difficilmente immaginabile inoltre che una cultura del pensiero «unico» sia poi in grado di accogliere e valorizzare autenticamente le specificità.

Le differenze possono creare disuguaglianze se i soggetti istituzionali sono indifferenti alle differenze. Per questo, le scelte dei modelli didattici devono essere vagliate perché non creino indifferenza alle differenze prendendole in considerazione solo quando si manifestano dei problemi. Questo significa cambiare i criteri di valutazione per una prospettiva strutturale. Attualmente la valutazione è «neutra», ovvero relativa a una sagoma predefinita a cui si accosta per sottrazione chi presenta bisogni speciali. (Canevaro, 2013, p. 184)

Emerge come la cultura organizzativa di fatto alimenti un forte senso di appartenenza, dove l'esercizio dell'occhio strabico è affidato ai tirocinanti.

I corsisti hanno rappresentato un punto di vista altro e oltre l'istituto della realtà scolastica in cui si sono trovati a sperimentarsi come tirocinanti. Probabilmente l'essere in formazione, da un lato, e un certo grado di distanziamento rispetto alle performance didattiche, dall'altro, hanno regalato ai giovani docenti una prospettiva attenta,

competente e autenticamente dissonante rispetto a un coro unanime di valutazione. L'attuale percorso di formazione iniziale di 60 CFU previsto dal D.M. 249/2010 che ha sostituito il semestre aggiuntivo di 400 ore da effettuarsi dopo la laurea in Scienze della Formazione Primaria e le 800 ore dopo l'abilitazione SSIS conferma di essere una buona proposta di formazione iniziale.

L'attuale percorso valorizza la formazione svolta per gradi scolastici e consente una contaminazione tra il mondo accademico e quello dei servizi sul territorio grazie alla possibilità di coinvolgere figure professionali in possesso di una specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali. Inoltre la numerosità delle ore di tirocinio (300), esplicitata in diretto, indiretto, TIC, indica un percorso di profonda e attenta intenzione formativa, in linea con le richieste e le sollecitazioni del mondo culturale di oggi e con l'idea di insegnante come professionista riflessivo.

Qualche adattamento al piano formativo andrebbe adottato soprattutto nella prospettiva di enfatizzare maggiormente il ruolo [...] pivotale dell'insegnante di sostegno [...] in linea con il modello delle capability — ma indubbiamente costituisce una buona sintesi dell'esigenza di promuovere competenze specialistiche e trasversali di didattica inclusiva. (Cottini, 2014, p. 18)

È come se i tirocinanti rappresentassero per la sede scolastica un osservatorio privilegiato e progressivamente più consapevole, un soggetto «che dispone di risorse inaspettate, all'interno delle quali si scoprono maggiori e migliori impressioni rispetto a quelle donate al primo sguardo» (Gaudreau, 1988, p. 34). La ricchezza di queste esperienze dovrebbe però poter tornare nelle scuole con autorevolezza e sistematicità maggiori, come forte elemento di discussione e di ricalibrazione.

Mettere tra parentesi i propri schemi di riferimento abituali in cui si annidano i pregiudizi più nascosti e inconsapevoli per «aprirsi» al significato che l'altro individua nei vissuti che sta sperimentando. È un'esigenza di decentramento che viene posta a un soggetto che si presume cosciente di sé, in grado di registrare e conoscere i propri processi cognitivi ed emozionali. (Contini, 2002, p. 167)

È interessante notare come i valori di corsisti e insegnanti specializzati si abbassino e uniformino in relazione alla partecipazione degli alunni disabili alla vita del gruppo dei pari e alla loro conseguente emarginazione. Nonostante negli ultimi anni sia stato posto l'accento sugli elementi di prosocialità, di promozione di un clima collaborativo e cooperativo, la proposta della scuola italiana è essenzialmente centrata sul merito e sul profitto e tende conseguentemente a favorire un naturale e spontaneo clima competitivo in cui non tutti hanno diritto di cittadinanza.

Nella nostra scuola sbagliare è sbagliato: invece accettare e tollerare fragilità e imperfezioni significa offrire relazioni umane e di apprendimento significative dove l'errore non è la macchia nera né la pagina grigia di nessuna esistenza. In questo senso l'ambiente sociale non è un contenitore o un sottofondo all'azione ma uno spazio connotato in termini di valori e orientamenti più o meno individualistici che favoriscono atteggiamenti solidali o no.

La proposta inclusiva deve fare proprio un orizzonte che sappia fondere insieme l'apprendimento con la cura educativa, intesa come occasione per alimentare e coltivare le relazioni con sé, con gli altri e con il mondo. Occorre leggere dentro questa cornice anche il dato del personale ATA in accordo con i corsisti in merito all'intervento nella risoluzione dei conflitti fra gli allievi. È chiaro che i conflitti si manifestano principalmente nei momenti di transizione (ingresso, pausa, uscita), che spesso chiamano in causa come

attore principale il personale non docente. In una prospettiva autenticamente inclusiva è necessario che la didattica si riappropri anche di momenti non frontali e ufficialmente non apprenditivi per evitare che si creino delle cesure in termini spaziali, temporali ma anche di intenti tra i momenti dell'imparare e quelli più prettamente ricreativi, ma fondamentali nella costruzione di un contesto partecipato e coeso. L'invito è di «assumersi le responsabilità delle preoccupazioni» (Arnkil e Seikkula, 2012, p. 155).

Un'altra considerazione significativa appartiene al giudizio espresso in maniera critica dagli insegnanti di sostegno sul rapporto con le associazioni e con il territorio inteso nella sua totalità: questo se da un lato può denunciare la bulimia burocratica-amministrativa che ha invaso anche il mondo della scuola, dall'altro sembra indicare una delle problematicità della costruzione di un autentico lavoro di rete. Se infatti questo può essere letto anche come un'autodenuncia da parte del personale specializzato chiamato a tessere le trame tra i differenti professionisti, sottolinea come siamo ancora molto lontani da una corresponsabilità educativa che in maniera sistematica e continuativa fondi una progettazione autenticamente inclusiva. Il giudizio negativo dato dagli stessi sulla calendarizzazione e verifica del PEI ne conferma la convinzione. A questo riguardo i corsisti segnalano con forza l'assenza di un profilo di funzionamento tra le documentazioni incontrate. Anche questo dato può essere letto in maniera differente: può dichiarare un'assenza o una non completezza e/o aderenza rispetto al modello proposto nel percorso formativo, che spesso si spera di incontrare in toto. Sicuramente la varietà e la molteplicità delle risposte fornite sull'implementazione del PEI segnalano l'assenza di una cornice metodologica condivisa, che, al di là della possibilità di forme e tempistiche differenti, impoverisce

l'orizzonte delle culture e politiche sull'inclusione, denunciando spesso improvvisazione, spontaneismo e individualismo in una logica del qui e ora.

La ricerca ha evidenziato con forza che la qualità dei processi inclusivi non passa attraverso pensieri magici di bassa lega: non bastano la buona volontà, l'impegno e l'intervento individuale.

L'inclusione è un orizzonte verso il quale camminiamo incontrando sempre nuove sfide, situazioni complesse, nei confronti delle quali il nostro patrimonio di competenze deve essere evoluto, non solo mantenuto più o meno debolmente in vita. (Ianes, 2015, p. 193)

C'è bisogno di implementare culture, pratiche e politiche che sappiano coltivare azioni che partano dal riconoscimento della diversità per promuovere le differenze (Sannipoli, 2015), perché il vero limite attualmente non sta nelle norme ma nelle pratiche. È per questo indispensabile che tutto il mondo della scuola cominci a sperimentare una formazione, supervisione e progettazione che trasformi la pratica educativa in ricerca: «in una ricerca che sappia presentire l'invisibile e posizionarsi in modo da cominciare a vederlo, magari in controluce; una ricerca che dia respiro alla pratica e alla progettazione educativa, continuando essa stessa a "formarsi"» (Palmieri, 2007, p. 18).

Perception of the quality of inclusive processes: The school's point of view

Abstract

This research takes the form of a fact-finding investigation into the topic of perception of school inclusion, in terms of cultures, practices and policies, on a representative sample of key players in schools. An ad hoc questionnaire was built using the Index for Inclusion as a starting point, converted into an online version and sent out to and filled in by students and school staff (head teachers, teachers, and administrative and ancillary staff) in schools participating in the postgraduate training placement programme for support activities by the University of Perugia. The results show an overall doubtful perception concerning all dimensions on the part of the students, and particular emphasis, confirmed by the qualitative data of the supplementary open responses, is placed on a substantial variability in control and implementation during management, planning and assessment phases of individualised education programmes for pupils with disabilities, as well as on the quality of relations between schools and local associations dealing with disability.

Keywords

Perception of inclusive processes, Index for Inclusion, Training, Placement, Planning.

Autore per corrispondenza

Laura Arcangeli
Dip. FISSUF
Università degli Studi di Perugia
Piazza Ermini, 1
06121 Perugia
E-mail: laura.arcangeli@unipg.it

Bibliografia

- Arnkil T.E. e Seikkula J. (2012), *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2015), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Caldin R., Guerra L. e Taddei A. (2014), *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto «Apoyo a la Promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador»*, San Salvador, Cooperazione Italiana-UniBo.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, pp. 181-184.
- Contini M. (2002), *La comunicazione inter-soggettiva tra solitudine e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cottini L. (2014), *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 2, pp. 10-20.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- Gaudreau J. (1988), *I tre temi di Séguin negli «Idioti»*. In A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla Pedagogia moderna*, Roma, Carocci.
- Goddard D. e Leask M. (1992), *The search for quality*, London, Chapman.

- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Manghi S. (2004), *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Palmieri C. (2007), *La cura educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Rogers C. (2013), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti.
- Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Terzi L. (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, «Italian Journal of Disability Studies», n. 1, pp. 62-73.
- Topping K. e Maloney S. (a cura di) (2005), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*, Abingdon e New York, RoutledgeFalmer.