

Finally at school: the return to classes of vulnerable pupils. Results of the FocuScuola Inclusion research 20.20

Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili. Esiti della ricerca FocuScuola Inclusione 20.20

Elena Zanfroni^a, Silvia Maggiolini^b, Luigi d'Alonzo^{c,1}

^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, elena.zanfroni@unicatt.it

^b *Università Cattolica del Sacro Cuore*, silvia.maggiolini@unicatt.it

^c *Università Cattolica del Sacro Cuore*, luigi.dalonzo@unicatt.it

Abstract

The research FocuScuola 20.20 – promoted by the Centre for Studies and Research on Disability and Marginality of Università Cattolica del Sacro Cuore – aims at specifically understanding the state of the art of the inclusive processes at the return to school after the first lockdown period. This research is in line with the aims of national and international surveys that have analysed the challenges to which the school system has been called in this period of health and social emergency. The collected data show a picture that seems to confirm the critics linked to an ideological and reductive scenario. This view is although characterized by some positive elements in terms of reception and attention to students with greater vulnerability, but it is substantially distant from the realisation of educational pathways that assume educational differentiation as an authentic perspective and concrete working method.

Keywords: back to school; inclusion; welcoming; Covid-19.

Sintesi

La ricerca FocuScuola 20.20 – promossa dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – ha inteso comprendere in modo specifico lo stato dell'arte dei processi inclusivi al rientro a scuola dopo il primo periodo di lockdown. Lo studio è in linea con le finalità di indagini nazionali e internazionali che hanno analizzato le sfide a cui il sistema scolastico è stato chiamato in questo periodo di emergenza sanitaria e sociale. I dati raccolti evidenziano un quadro che, seppur caratterizzato da alcuni elementi positivi sul piano dell'accoglienza e dell'attenzione verso gli alunni con maggiore vulnerabilità, sembra confermare le criticità legate ad una visione per molti aspetti ideologica e riduttiva, sostanzialmente lontana dalla realizzazione di percorsi educativi che assumano la differenziazione didattica come autentica prospettiva e concreta modalità di lavoro.

Parole chiave: ritorno a scuola; inclusione; accoglienza; Covid-19.

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa), dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, composto da Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini, Roberta Sala, Giovanni Zampieri; tuttavia, sono attribuibili a: Elena Zanfroni i paragrafi 1.; 2; 3.1; 3.2; 3.3; a Silvia Maggiolini 3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 4. Il prof. Luigi d'Alonzo è il referente scientifico del progetto di ricerca.

1. Tornare a scuola dopo il lockdown

Numerosi, come noto, sono i dibattiti pedagogici, culturali e politici che hanno animato e tuttora stanno animando le riflessioni attorno all'esperienza della Didattica a Distanza (DAD) che ha indubbiamente contribuito a far emergere, almeno nella prima fase della crisi sanitaria, criticità strutturali già in essere nel sistema scolastico. Altrettanto discussa è stata la nuova frontiera dell'insegnamento, come è stata definita, ossia la Didattica Digitale Integrata (DDI), necessaria evoluzione della DAD, nata come strumento di emergenza ma destinata ad essere implementata nelle quotidiane strategie didattiche, prestando particolare attenzione al correlato rischio di *learning loss*.

Pare ora, tuttavia, doveroso scardinare il rischio di condurre un'analisi eccessivamente semplificata, fondata su sterili affermazioni, che hanno perlopiù trovato spazio all'interno di alcuni canali comunicativi, per loro natura non idonei a costruire le basi di un pensiero critico, ponderato e fondato. Risulta, infatti, estremamente riduttivo concentrare le riflessioni unicamente sul piano dei benefici (molti) e dei limiti (altrettanti) che tutto ciò ha comportato. La situazione vissuta ha consentito di rafforzare evidenze pedagogiche, che, sebbene incontrovertibili, erano forse date per scontate, quali ad esempio la necessità di costruire il processo di crescita attorno a relazioni significative con gli adulti e tra pari; il ruolo della dimensione fisica che regola il rapporto mente-corpo-apprendimento all'interno di un contesto emotivo e sociale adeguato; l'adozione di strategie didattiche, non solo innovative, ma anche aderenti ai bisogni dei bambini e dei ragazzi, e, non ultimo, alle caratteristiche della realtà attuale.

D'altro canto, la scuola ha sempre risentito di sterili dicotomie (innovazione tecnologica vs conservazione della didattica tradizionale; attenzione alle diversità vs valorizzazione delle eccellenze; corresponsabilità educativa scuola-famiglia vs autoreferenzialità della scuola, etc.) che l'hanno spesso costretta entro gabbie ideologiche, impedendole, forse anche inconsapevolmente, di adattarsi alle esigenze del proprio tempo e legittimando di fatto la promozione di interventi riorganizzativi basati sull'emergenza. Ne è un esempio, tra tutti, la logica improduttiva della "corsa sfrenata ai ripari" che spesso ritroviamo ripercorrendo la storia della scuola: dall'accoglienza dell'alunno con disabilità e/o di quello straniero alla necessità di riconoscere le specificità di ciascuno attraverso il tentativo di ricondurre i diversi profili di funzionamento a categorie predefinite e standardizzate; dalle criticità legate alla gestione delle differenti forme di disagio giovanile (bullismo, disturbi alimentari, disturbi d'ansia), spesso riconducibili alle fragilità educative del ruolo adulto, all'esigenza di progettare la didattica in base ai principi insiti nella logica International Classification of Functioning (ICF), fino all'opportunità di implementare le nuove tecnologie nella proposta scolastica. A supporto di quest'ultimo aspetto, tanto dibattuto, è utile riprendere il pensiero di Benasayag (2015) che richiama la necessità di favorire una lettura critica di una realtà che è già presente, e di non cedere alla tentazione di restringere la riflessione alla sola contrapposizione tra l'essere tecnofobi o tecnofili.

È trascorso ormai un anno dalla rilevazione dei primi casi di contagio da virus Covid-19 nel nostro Paese, che ha travolto e resettato gli equilibri non solo del sistema sociale ma anche dei singoli individui. Collocandoci in una prospettiva grandangolare che tale distanza temporale consente, sembra opportuno interrogarsi in merito agli sviluppi e ai primi esiti delle trasformazioni sociali, economiche e culturali inevitabilmente indotte, restringendo la lente alla specificità di un contesto, quello scolastico, che, come sempre, fa parlare di sé, a volte con il necessario spirito critico, più spesso solo per dare spazio a polemiche sterili e prive di un reale intento costruttivo.

2. La ricerca FocuScuola Inclusione 20.20: finalità, obiettivi, metodi

In linea con altre ricerche promosse a livello nazionale ed internazionale (Liu, Bao, & Huang, 2020; Muratori & Ciacchini, 2020; Vicari & Di Vara, 2021) sull'impatto della pandemia in ambito scolastico e con particolare attenzione agli alunni con maggiore fragilità, il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) ha voluto realizzare la ricerca FocuScuola. Inclusione 20.20, al fine di esplorare lo stato dell'arte dei processi inclusivi al rientro a scuola dopo il primo periodo di lockdown. Nello specifico, l'indagine ha avuto lo scopo di inquadrare e comprendere, da un lato, come sia stata realizzata l'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali in un momento particolarmente complesso come è stata la ripresa delle attività didattiche, dall'altro, quali siano state le concrete strategie adottate per rispondere alle esigenze di ciascun bambino e ragazzo. La finalità è stata dunque quella di comprendere, sulla base delle risposte fornite dai docenti e dalla rilevazione delle loro percezioni, le modalità con cui hanno tradotto le indicazioni ministeriali all'interno di ciascuna realtà scolastica e/o di singole classi, coniugando le restrizioni rese necessarie dall'adozione di protocolli sanitari con i bisogni di ciascun bambino, specie di quelli più fragili.

L'interesse di CeDisMa non è stato, pertanto, quello di volgere lo sguardo a ciò che è successo nella prima fase della pandemia, già ampiamente indagata nell'ambito di numerose ricerche promosse da differenti istituzioni, come sopra riportato, ma di riconoscere e, laddove possibile, di valorizzare le buone prassi educative e didattiche, adottate per fronteggiare la situazione di emergenza. Si è, quindi, optato per la costruzione di un questionario strutturato attorno a cinque aree epistemologiche, così articolate:

- strutturazione della fase di accoglienza (14 item);
- caratteri della progettazione didattica ed educativa (15 item);
- dinamiche della relazione tra pari (13 item);
- dinamiche della rete interna ed esterna alla scuola (gruppi di lavoro interni alla scuola, famiglie, servizi) (13 item);
- individuazione di bisogni emergenti e di possibili manifestazioni comportamentali correlate (12 item).

Le domande sono scaturite dalla condivisione di riflessioni maturate nei mesi di lockdown, raccolte attraverso diverse occasioni formative e di confronto, perlopiù a distanza, e grazie all'interazione con docenti, personale educativo e scolastico in servizio presso istituti distribuiti sull'intero territorio nazionale. I quesiti che ne sono derivati rappresentano pertanto l'esito dell'incontro tra un'accurata riflessione scientifica, confluita anche nella pubblicazione Backtoschool. #io torno a scuola: un contesto per accogliere e includere (d'Alonzo, 2020), e le proposte, i timori e i legittimi interrogativi pervenuti da coloro che, a lungo, hanno cercato di delineare possibili prospettive di lavoro educativo e didattico, sostenibili ed efficaci.

Il questionario, composto da 67 item, è stato costruito attraverso la formulazione di domande chiuse. Nello specifico, ci si è avvalsi della piattaforma Google moduli©: il link generato è stato quindi condiviso attraverso il sito istituzionale del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità, i principali canali social dello stesso (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn) e le mailing list dei partecipanti ai diversi eventi formativi e seminari promossi, negli ultimi anni, dal Centro. Complessivamente è stato raggiunto un campione di 2280 partecipanti, tra cui dirigenti, docenti curricolari e di sostegno, educatori ed altre figure professionali afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici. I dati sono stati raccolti nel periodo compreso tra l'11 novembre 2020 e il 27 dicembre 2020.

Per quanto il campione non possa essere considerato percentualmente rappresentativo, anche in ragione di una partecipazione basata sull'adesione volontaria, si ritiene che il quadro di risposte ottenute possa contribuire a sviluppare alcune riflessioni di natura didattica e educativa, inerenti allo stato dell'arte dei processi inclusivi, analizzati all'interno di una cornice storica indubbiamente critica della scuola italiana.

3. Risultati

3.1. Il campione

I dati raccolti restituiscono un profilo del docente italiano in linea con quanto già reso noto negli ultimi anni da alcuni documenti nazionali ed internazionali (Indire, 2015; OECD, 2018), secondo i quali il nostro sistema scolastico presenta tra i Paesi dell'Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), in relazione al personale educativo in servizio, una percentuale più elevata di ultracinquantenni. Se è vero che tale dato non possa costituire, di per sé, un elemento negativo, è altrettanto degno di nota il fatto che, rispetto ad altri Paesi europei, vi sia una scarsa presenza di insegnanti più giovani (OECD, 2020). Ciò induce ad avanzare alcune ipotesi in merito alle politiche di reclutamento del corpo docente in tutti gli ordini di scuola, tema annoso su cui si riflette da tempo. Si può infatti evidenziare in merito come la prolungata sospensione delle attività didattiche in presenza e la correlata necessità di riprogettazione a distanza delle stesse, abbiano gettato luce su alcuni punti nevralgici della scuola italiana, invitando ad una rilettura attenta e ad una conseguente ricollocazione, in vista del tanto auspicato e non più procrastinabile rinnovamento pedagogico e organizzativo. Tra questi, possiamo annoverare proprio la sopra richiamata età anagrafica dei docenti, l'elevato numero degli alunni per classe, le infrastrutture tecnologiche, gli spazi, la corresponsabilità scuola-famiglia. Emerge dunque la duplice necessità, da un lato, di definire modalità che possano valorizzare il contributo di ogni docente, al di là di qualsiasi pregiudizio legato all'anzianità di servizio e, dall'altro, l'importanza di garantire sistematicità e continuità, anche in termini di documentazione, alle buone prassi già in essere o in via di definizione.

Nello specifico i partecipanti all'indagine sono così distribuiti: 90,7% donne, 9,3% uomini, appartenenti alle seguenti fasce di età: 2,2% meno di 25 anni, 13,9% tra 26 e 35 anni, 29,1% tra 36 e 45 anni, 35% tra 46 e 55 anni, 19,8% oltre i 55 anni, con un'anzianità di servizio che vede nel 37,5% delle risposte un'esperienza di oltre 20 anni.

Rispetto al ruolo professionale hanno risposto al questionario il 58,3% di insegnanti curricolari, il 32,9% di docenti di sostegno e il 3,1% di educatori scolastici, il 2,8% di insegnanti di religione, lo 0,7% di dirigenti scolastici; completano il campione ulteriori profili quali il pedagogo, il componente Équipe Formativa Territoriale (EFT)² del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e figure varie di coordinamento (Figura 1).

² Con l'acronimo EFT s'intende l'Équipe Formativa Territoriale costituita, in applicazione del disposto dell'art. 1, cc 725 e 726 della L. 145 del 30/12/2018, da 120 docenti esperti sui temi del digitale, individuati su tutto il territorio nazionale.

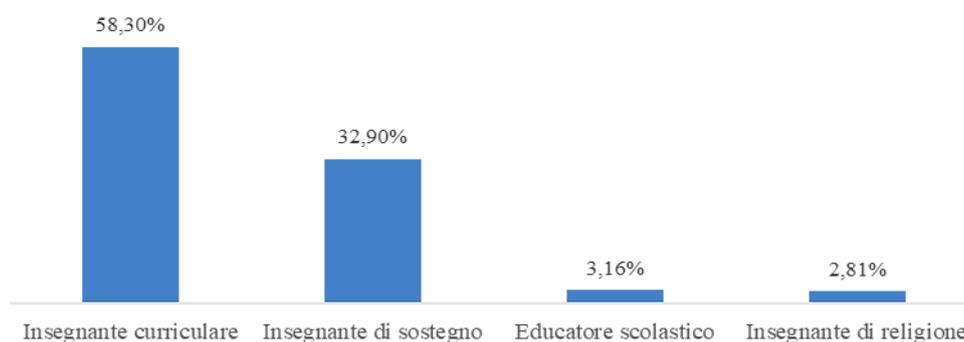


Figura 1. I partecipanti alla ricerca.

A tale proposito, appare significativo, seppur registrando ancora una percentuale ridotta, il campione dei soli Insegnanti di Religione Cattolica (IRC), che si sentono chiamati in causa per dar voce alla loro professionalità in tema di bisogni educativi speciali. Ne è riprova il fatto che, soprattutto in anni recenti, essi si stiano configurando, anche attraverso percorsi di formazione ad hoc, quali attori significativi, al pari dei colleghi, negli scenari che vedono la scuola italiana impegnata nella realizzazione e nel consolidamento di processi inclusivi.

Proseguendo nella definizione del campione di coloro che hanno risposto al questionario, possiamo prendere in considerazione l'appartenenza agli ordini scolastici: il 42,3% dei rispondenti presta servizio all'interno della scuola primaria, il 24,4% all'interno della secondaria di I grado, 19,8 % nella secondaria di II grado. Segue la scuola dell'infanzia con il 13,4%, un dato questo che desta necessariamente stupore, se correlato sia con una crescente attenzione scientifica, politica e culturale che l'età prescolare e, in generale, il sistema integrato 0-6, sono andati acquisendo in questi ultimi decenni, sia con il numero sempre maggiore di bambini accolti nel nostro Paese nei servizi 3-6³. A fronte di ciò si rileva invece come la percentuale relativa alla scuola secondaria non sia trascurabile, in linea con una tendenza che attesta la crescita progressiva del coinvolgimento di questo ordine nel dibattito riguardante i processi inclusivi, per lungo tempo solo appannaggio del primo ciclo di istruzione.

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, si evince come la grande maggioranza del campione (73,9%) sia composto da docenti dell'area Nord Ovest. Tutte le regioni sono rappresentate ad eccezione della Valle d'Aosta.

3.2. Le aree di indagine

Pare ora interessante imbattersi in un'analisi dettagliata dei dati raccolti, offrendo una panoramica delle risposte fornite all'interno delle diverse aree di indagine (accoglienza, progettazione didattica ed organizzativa, relazione con i pari, relazioni con famiglie e servizi, bisogni emergenti).

Si precisa sin da subito, come nella seconda parte del questionario, destinata all'approfondimento delle diverse dimensioni, si siano astenuti complessivamente dalla

³ La percentuale di bambini frequentanti i servizi per l'infanzia è pari al 94,5% per la fascia di età compresa tra 4-6 anni (European Union, 2018).

compilazione circa il 20% dei partecipanti⁴.

3.3. L'accoglienza

In merito alla progettazione di attività di accoglienza, la netta maggioranza (84%) dichiara di aver realizzato una specifica attività ad essa dedicata durante la prima settimana di scuola; di questa, il 66,1% evidenzia come la proposta sia stata organizzata tenendo conto delle peculiarità e dei bisogni di tutti e di ciascun alunno. A fronte di tali dati, sostanzialmente prevedibili, pare opportuno entrare nel merito della qualità delle azioni promosse in tale direzione, al fine di comprendere le reali modalità di concretizzazione nei differenti contesti scolastici. Sembrerebbe, infatti, emergere un'idea di inclusione semplificata e riduttiva, secondo la quale offrire opportunità di apprendimento per ogni alunno significhi erogare una medesima proposta didattica e/o ludica, che preveda al massimo una facilitazione dei contenuti, al di là della possibilità di pensare all'inclusione come costruzione autentica di percorsi su misura e non "one size". A supporto di quanto affermato, è possibile avanzare ipotesi interpretative, ad un duplice livello, rispetto alle domande 6-7-8 del questionario ossia *Quali strategie di differenziazione ha utilizzato? Pur consapevoli delle criticità organizzative specifiche dovute alla situazione attuale, se ha utilizzato gruppi di lavoro, quanti alunni sono stati coinvolti nel gruppo dell'alunno con bisogno educativo speciale? Quali adattamenti sono stati progettati per gli alunni con BES?* (Figure 2 e 3).

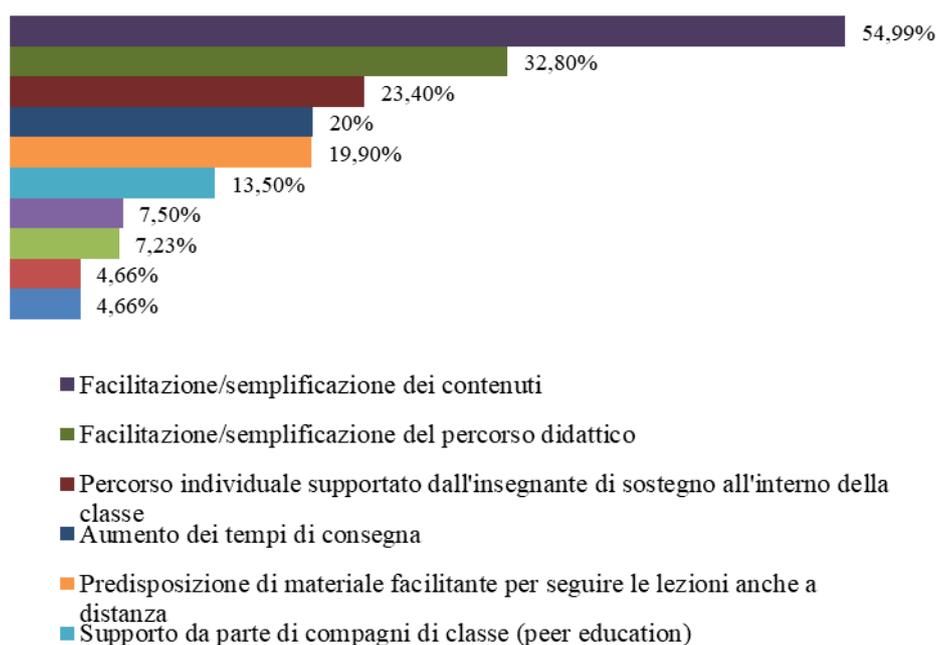


Figura 2. Le strategie di differenziazione utilizzate.

⁴ A tale proposito, si precisa come non siano stati posti vincoli di risposta nella compilazione del questionario, per offrire a ciascun rispondente la possibilità di esprimere liberamente il proprio punto di vista, correlandolo anche al ruolo ricoperto, non necessariamente coinvolto in ciascuna area indagata.

Ad un primo livello emerge come il numero di partecipanti che hanno risposto a tali quesiti si riduca notevolmente, sino quasi a dimezzarsi (totale risposte: 1051 su 2280). Tale elemento può essere assunto già come un dato significativo, che potrebbe testimoniare o la difficoltà ad individuare concrete strategie di differenziazione legate ai processi e ai prodotti, oltre che ai soli contenuti, o la fatica di promuovere pratiche di personalizzazione che superino il solo piano dei principi teorici.

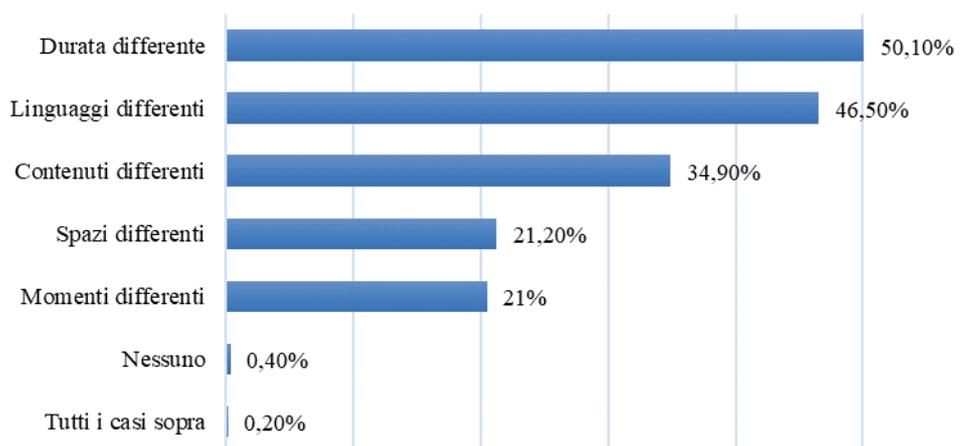


Figura 3. Adattamenti progettati per gli allievi con BES.

A supporto di quanto appena affermato, appaiono essere anche le risposte fornite al quesito numero 8, di cui è sopra riportato il grafico (Figura 3), che evidenziano come solo in minima parte lo spazio venga pensato e interpretato come un elemento significativo nella progettazione di attività didattiche differenziate e, quindi, riduttivamente interpretato come sola dimensione fisica, e non virtuale o relazionale, avallando così categorie riduttive quali ad esempio “dentro l’aula – fuori dall’aula” (Demo, 2014), “aula della classe – aula di sostegno/BES”. Il 21,2% sceglie, infatti, quale adattamento progettato per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) la possibilità di avvalersi di spazi differenti.

Parallelamente anche all’item 7 *Sono state ipotizzate modifiche sugli spazi didattici in grado di favorire l’inclusione*, della successiva sezione “Progettazione didattica e organizzativa”, il campione si divide a metà: il 50,6% dichiara di aver modificato gli spazi, mentre il 49,4% ne afferma il contrario. Ora, tenendo in considerazione quanto previsto dai Dispositivi di Protezione Individuale (DPI), attualmente in vigore, e i limiti organizzativi che ne derivano, merita indubbiamente un’accurata riflessione la percentuale elevata di coloro che non annoverano lo spazio tra gli adattamenti necessari per favorire l’inclusione.

Rispetto alle figure professionali coinvolte nella realizzazione delle attività di accoglienza, il 70,9% dei rispondenti evidenzia la partecipazione di tutto il team/Consiglio di Classe dei docenti, mentre una più ridotta percentuale, pari al 20,53%, ne rivela un coinvolgimento parziale o persino limitato alla responsabilità del docente di sostegno e dell’educatore (4,3% del gruppo di lavoro).

Relativamente alla domanda 12 *Ritiene soddisfacente (adeguata e completa) la proposta di accoglienza strutturata?* l’82,4% del campione si dichiara soddisfatto, a fronte del 17,6% che non la reputa adeguata. A tale proposito, si evidenzia come le spiegazioni, che giustificano la risposta negativa, risultino essere molto diverse tra loro. Provando ad operare un lavoro di categorizzazione, tuttavia, emerge come la mancata soddisfazione possa essere ricondotta sostanzialmente alla scarsità del tempo a disposizione, alla

mancanza di un impianto progettuale e all'erogazione di contenuti non adeguati. Vi è anche un richiamo ad elementi critici correlati direttamente o indirettamente all'attuale situazione pandemica, quali, ad un primo livello, la presenza di un numero elevato di vincoli normativi ed organizzativi per la realizzazione di attività, le difficoltà legate ad una progettazione a distanza, la divisione delle classi, solo per citarne alcuni. Ad un secondo livello, ha influito la carenza di personale docente (inclusi gli insegnanti di sostegno) chiamato a sostituire eventuali docenti assenti, perché risultati positivi al test Covid-19 oppure isolati in quarantena preventiva, che si è unito al team con tempi di attesa molto lunghi.

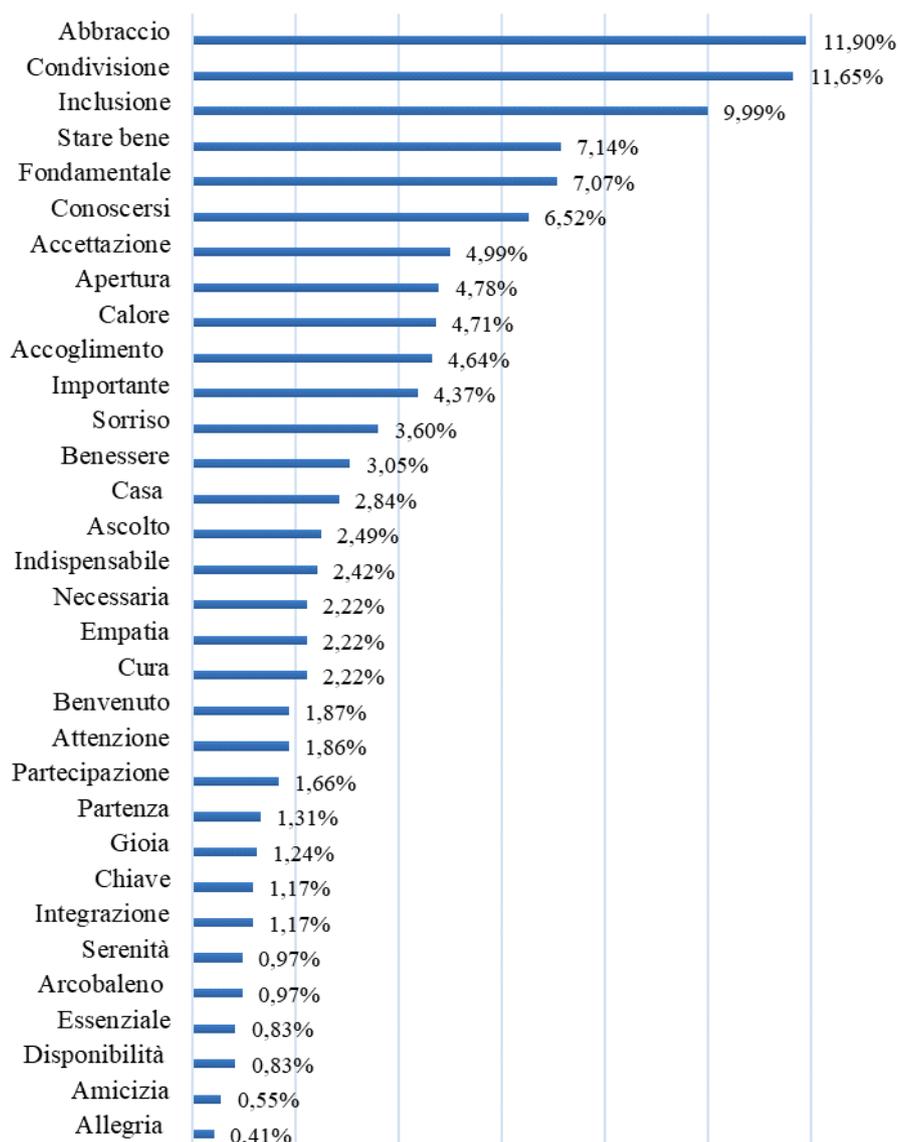


Figura 4. Vocaboli a cui è correlato il tema dell'accoglienza nelle risposte fornite al questionario.

Risulta interessante, inoltre, analizzare i termini e le immagini ai quali i compilatori del questionario hanno associato il lavoro di progettazione delle attività di accoglienza (Figura 4). In linea con le riflessioni sopra svolte che riconducono, talvolta, ad una visione eccessivamente idilliaca, non realistica dei processi inclusivi, pare emergere il ricorso a

termini non solo a connotazione positiva, ma privi di qualsiasi richiamo alla complessità e all'impegno che la gestione della stessa richiede. "Condivisione", "benessere", "accettazione", "apertura" paiono, infatti, essere tutti vocaboli positivi, inevitabilmente connessi ai processi sottesi all'accoglienza e corrispondenti ad una realtà, però, in questo modo idealizzata, poco aderente alla concreta complessità dell'attuale sistema scolastico, che le recenti evidenze empiriche ci restituiscono (Fraccaroli & Guglielmi, 2016; OECD, 2017). Al tempo stesso, pare rilevante sottolineare, ai fini della nostra riflessione, la totale assenza di una specifica lettura della realtà che richiami l'incremento di responsabilità, impegno, organizzazione e, non ultimo, di fatica che una seria accoglienza richiederebbe.

3.4. Progettazione didattica ed organizzativa

In merito alla seconda area indagata, relativa alla progettazione didattica ed organizzativa, analogamente a quanto rilevato per quella dell'accoglienza, i dati raccolti evidenziano la realizzazione di percorsi differenziati per gli alunni con BES (87% del campione) e la relativa condivisione con tutti i membri del team docenti / consiglio di classe (88,8%). Tuttavia, a fronte della richiesta di specificare quali siano state le strategie realmente adottate, si registra una riduzione considerevole nel numero delle risposte fornite (12,2% in meno), che si concentrano prevalentemente sulla scelta dell'item – *Facilitazione/semplificazione del contenuto* (24,65%). A tale proposito, emerge ancora una volta la discrasia esistente tra ciò che è dichiarato e ciò che si dovrebbe fare, specie se consideriamo i documenti, la normativa e le evidenze di ricerca che contribuiscono a rafforzare il valore educativo e formativo di un progetto di vita coerente per il soggetto più fragile, ma anche per l'intero gruppo classe. Sembra dunque, in questo caso, concretizzarsi l'idea di un'inclusione che non tenga conto delle opportunità insite in un approccio che valorizzi, attraverso strategie didattiche innovative, le tante differenze di cui l'ambiente scuola si compone, al di là del solo bambino o ragazzo con difficoltà.

Restringendo la lente alla progettazione di attività degli alunni con disabilità, il campione dichiara, nell'86,4%, dei casi, come i Piani Educativi Individualizzati (PEI) siano stati progettati in chiave inclusiva, coinvolgendo tutto il team. Di fatto, però, la realizzazione delle attività ipotizzate nel progetto educativo individualizzato si traduce, in prevalenza, nello svolgimento di interventi individuali condotti con il solo supporto dell'insegnante di sostegno. Ciò sembra discostarsi da un'idea più attuale di inclusione intesa come "abito su misura" da realizzare con il contributo concreto di ciascun attore scolastico e non scolastico, coinvolto nel progetto di crescita dell'alunno. Si può al riguardo porre in evidenza come i recenti sforzi legislativi (D.I. n. 182/2020) confluiscono proprio nella proposta di un unico modello di PEI, non solo condiviso su tutto il territorio nazionale, ma anche in grado di valorizzare la partecipazione effettiva di tutti i docenti e di quanti operino per la costruzione del progetto di vita del bambino/ragazzo. Tutto ciò non per rispondere alla volontà di uniformare contenuti e proposte didattiche uguali per tutti, quanto piuttosto per favorire la messa in atto di un processo di riflessione strutturato, necessariamente alla base di ogni attività progettuale che voglia definirsi inclusiva.

Proseguendo l'analisi in merito alla necessità di ripensare un concetto di inclusione che pare essere, come si è visto, ancora troppo agganciato a modelli anacronistici di fare scuola, si possono favorire riflessioni inerenti alla gestione dello spazio e del tempo, quali elementi significativi all'interno del processo inclusivo. La visione rigida degli spazi didattici, pensati esclusivamente come ambienti fisici, e la mancata tendenza, già in atto in epoca pre-Covid, ad interpretare questo fattore in tutte le sue potenzialità educative, sembrano

emergere anche dall'indagine realizzata. Tale criticità risulta solo apparentemente giustificata dalle misure dettate dai protocolli di distanziamento sociale. Infatti, il campione che risponde alla domanda 7. *Sono state ipotizzate modifiche sugli spazi didattici per favorire l'inclusione?* si divide quasi a metà tra coloro che hanno adattato l'ambiente in senso inclusivo (50,6%) e coloro che non hanno agito in tale direzione (49,4%). Rispetto ai primi, paiono essere congruenti alla prospettiva inclusiva le risposte fornite in merito alle diverse declinazioni di spazio da adottare negli istituti: il 33,3% ha optato per una destrutturazione dell'ambiente tradizionalmente inteso, rinunciando alla presenza dei banchi all'interno dell'aula, il 32% dichiara di essersi avvalso di spazi all'aperto, il 13,1% di spazi all'interno della scuola. In riferimento a quest'ultimo dato, i partecipanti precisano di essersi avvalsi di tutti gli spazi possibili a disposizione (palestra, corridoi, aule adiacenti alla classe e non utilizzate, spazi di raccordo e di disimpegno). Gli ambienti di transito, troppo spesso pensati solo con questa funzione e quindi poco o per nulla considerati in senso educativo e didattico, possono divenire, nelle nuove mappe tratteggiate dai protocolli anti-Covid, un'autentica risorsa di cui le scuole possono disporre, spogliandosi così del ruolo di "non luogo" fino a questo momento rappresentata (Augè, 2018).

Un'altra dimensione fondamentale che è stata indagata riguarda le eventuali modifiche relative alla frequenza scolastica dell'alunno con BES, rispetto alla quale il 64% del campione ha ritenuto opportuno non apportare variazioni a fronte del 36% di coloro che sono intervenuti o con la diminuzione del tempo in presenza a scuola, o con lo spostamento dell'orario di entrata e/o di uscita.

Dal presente studio sembra emergere un'indubbia consapevolezza in merito alla necessità di attuare alcune scelte nella realizzazione dei processi inclusivi, anche se poi la concreta attuazione, soprattutto in alcuni contesti, incontra diversi ostacoli a livello didattico e organizzativo. Conoscere obiettivi, modelli e principi alla base dell'inclusione risulta essere, pertanto, una condizione essenziale ma non sufficiente per rispondere fattivamente ai tanti elementi in gioco, quali la complessità derivante dall'applicazione delle norme anti-Covid, le esigenze dei ragazzi, le attese delle famiglie, il clima di incertezza in cui, soprattutto in questa fase storica, versa la scuola.

3.5. La relazione tra pari

La terza e quarta area dell'indagine hanno rispettivamente inteso analizzare le relazioni tra i pari e i legami attivati tra scuola, famiglia e servizi, al fine di comprendere eventuali criticità derivanti dai cambiamenti intervenuti non solo nei mesi di erogazione della DAD, ma anche in ragione delle nuove disposizioni organizzative. Nel dettaglio, i dati raccolti restituiscono un quadro ottimale in relazione al clima percepito all'interno del gruppo classe, analizzato secondo le seguenti variabili: qualità della relazione tra i compagni (sia in senso generale, sia declinata in termini di reciproco supporto e condivisione amicale), livello di inclusività, adeguatezza rispetto alle possibilità di apprendimento e grado di strutturazione.

La netta maggioranza dei rispondenti (83,6%) dichiara che nella classe sono state realizzate attività finalizzate alla costruzione di relazioni significative tra compagni, quali per esempio interventi didattici specifici (26,9%), giochi di conoscenza (26%), sottogruppi di lavoro (22%). Di particolare interesse, soprattutto se rapportato alla realtà attuale, il dato che evidenzia come il 73,1% del campione si sia attivato nell'ipotizzare possibili attività per mantenere le relazioni nel gruppo classe, nell'eventualità in cui si rendesse necessario ricorrere alla DAD. Sembra dunque emergere, almeno sul piano di una dichiarazione di intenti, una consapevolezza dei docenti in merito alla necessità di non farsi cogliere

impreparati nella gestione di attività inclusive, erogate a distanza. Tale dato risulta essere positivo se rapportato a quanto emerso dai risultati di una serie di indagini, promosse durante il primo lockdown da Centri di ricerca e gruppi di studio, che hanno sottolineato, fra le criticità principali del periodo pandemico che si stava vivendo, proprio l'assenza di rapporti tra il gruppo dei pari e il bambino o ragazzo con disabilità (De Carli, 2020; Ianes & Bellacicco, 2021).

Un dato che merita particolare rilievo per le possibili riflessioni correlate è offerto dalle risposte alla domanda 10 del questionario *Le relazioni tra il bambino-ragazzo con BES e compagni di classe sono limitate alla sola vita scolastica?*. A tale proposito, infatti, il 27,3% ritiene che il proprio alunno con BES mantenga solo parzialmente legami con i suoi compagni di classe, fuori dalle mura scolastiche. Se a questo dato si aggiunge la percentuale di coloro che affermano di non avere gli elementi sufficienti per rispondere al quesito, si ottiene un valore superiore alla metà dei rispondenti, che sembra confermare come l'idea di costruire relazioni significative rappresenti un obiettivo secondario all'interno dello stesso processo inclusivo. Quanto appena affermato conduce a ribadire come tale percorso non possa essere né circoscritto ad un solo contesto di vita, né promosso solo da una ristretta cerchia di attori, ma debba esser pensato, come ricordano Booth e Ainscow (2020), quale esito di un pensiero condiviso e di una responsabilità collettiva.

Più nel dettaglio, i comportamenti attivati dai compagni di classe nei confronti degli allievi con BES vengono definiti molto (26%) o abbastanza (60%) costruttivi, laddove con tale espressione si intenda la condivisione di momenti durante l'intervallo, il supporto nella gestione di routine quotidiane, di gioco interattivo, di dialogo. Coloro che invece si collocano sui valori più bassi (14%) annoverano, principalmente, tra le azioni poco incisive da un punto di vista inclusivo, un tipo di coinvolgimento indotto dagli adulti di riferimento piuttosto che spontaneo, o la tendenza ad un atteggiamento di indifferenza.

3.6. La relazione con le famiglie e con i servizi

Alla luce del ruolo prioritario che la famiglia ha avuto nei mesi della didattica a distanza, risulta doveroso comprendere come la scuola abbia gestito la relazione con essa nei primi complessi mesi della ripartenza. Un periodo questo che ha confermato, se mai ce ne fosse stato bisogno, la necessità di individuare modalità attraverso cui mettere a frutto la tanto dibattuta corresponsabilità educativa scuola-famiglia, non solo nelle intenzioni quanto nelle modalità e nella sostenibilità. Le condizioni imposte dalla didattica a distanza hanno, infatti, ribadito con forza il ruolo che le due istituzioni sono chiamate ad assumere lungo l'esperienza di apprendimento del minore, soprattutto laddove vi siano condizioni di fragilità di qualsiasi natura (cognitiva, sociale, relazionale). I dati raccolti tratteggiano un quadro ottimale di tale relazione, sia pensata con le famiglie degli alunni in generale, sia con quelle di bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali. Nello specifico, il 95,8% del campione dichiara di aver attivato un legame efficace con le famiglie dei propri alunni; si rileva un valore pressoché identico (95,7%) in relazione al rapporto tra la scuola e le famiglie degli alunni con maggiore fragilità. Il legame viene percepito nel 66,9% dei casi come buono e, nel 21,8%, persino ottimo.

Il forzato riavvicinamento tra queste due istituzioni che ha costretto a ristrutturare le modalità comunicative e relazionali durante il periodo di lockdown e quindi di didattica a distanza, sembra dunque essersi tradotto, secondo i dati raccolti, in un'immagine idilliaca, alquanto edulcorata e lontana da una realtà che rimane faticosa e tutt'altro che priva di criticità. Anche sul piano della qualità della comunicazione, analizzata rispetto a diversi

indicatori quali la frequenza, l'adeguatezza, la completezza e la costanza, il campione considerato restituisce una valutazione sostanzialmente positiva.

Nel novero delle componenti fondamentali in cui si struttura la rete che accoglie bambini e ragazzi con disabilità e le loro famiglie, non è possibile omettere il ruolo dei servizi, dei Centri, delle Associazioni e degli Enti che garantiscono quotidianamente affiancamento, supporto e sostegno proprio a coloro che vivono condizioni di maggiore vulnerabilità (d'Alonzo, 2020).

Durante la prima fase di lockdown, la chiusura di tali strutture ha come noto comportato un notevole disagio non solo per i minori stessi e i loro caregiver, con un aggravio dei compiti a questi demandati, ma anche per la scuola, che si è trovata improvvisamente priva di un interlocutore indispensabile nella costruzione di quel necessario dialogo, atto a garantire la qualità dell'intervento pedagogico.

Attraverso la ricerca svolta, si è pertanto cercato di comprendere meglio quali siano state le caratteristiche che hanno contribuito a determinare la qualità di questa relazione, ritenuta efficace dal 75,9% del campione.

Rispetto al rapporto con la famiglia, il legame con i servizi evidenzia maggiori elementi di criticità, riconducibili prevalentemente alla lentezza delle risposte fornite da parte di questi, o la percezione di una scarsa padronanza del caso (10,7% del campione) o ancora la non sostenibilità delle strategie proposte (9,3%). Questi dati sembrerebbero, dunque, confermare criticità radicate da lungo tempo nel rapporto tra scuola, servizi sanitari e riabilitativi, riconducibili sostanzialmente al sovraccarico di lavoro degli stessi. Laddove però tali legami si concretizzano emerge un giudizio di fatto positivo, espresso nei confronti della possibilità di confrontarsi rispetto alle possibili buone prassi, utili alla gestione degli allievi più fragili.

3.7. Bisogni emergenti

Differenti sono state le ricerche che hanno indagato, anche con l'obiettivo di individuare precocemente possibili situazioni di criticità in ambito psichico e comportamentale, l'emergere di bisogni specifici dei bambini e degli adolescenti durante la prima fase di lockdown. Tra queste, pare opportuno citare il monitoraggio svolto dall'istituto Gaslini di Genova dal 24 marzo al 3 aprile 2020 al quale hanno aderito 6800 persone di cui quasi la metà (3245) con figli minorenni a carico (Ministero della Salute, 2020). Nello specifico l'indagine ha posto in evidenza come nei minori di età 6-18 anni, i bisogni emergenti, spesso tradottisi in veri e propri disturbi, abbiano interessato "la componente somatica (disturbi d'ansia e somatoformi come la sensazione di mancanza d'aria) e disturbi del sonno (difficoltà di addormentamento, difficoltà di risveglio per iniziare le lezioni per via telematica a casa). In particolare, in questa popolazione è stata osservata una significativa alterazione del ritmo del sonno con tendenza a ritardo di fase" (Vicari & Di Vara, 2021, p. 32)⁵.

È presumibile pertanto ritenere come, nel periodo del lockdown, molti bisogni manifestati da bambini e ragazzi si siano in qualche misura protratti ed estesi anche al contesto

⁵ Si veda anche Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). *Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy*. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full> (ver. 15.12.2021).

scolastico, assumendo forme e modalità di espressione differenti. Si può infatti evidenziare come il 63,4% del campione dichiara di aver rilevato, con specifico riferimento ad alunni con bisogni educativi speciali, esigenze diverse rispetto alla situazione antecedente alla chiusura delle scuole. Secondo quanto emerso, circa 6 alunni con BES su 10 mostrerebbero dunque alcune necessità peculiari, alle quali diviene prioritario prestare attenzione. I principali bisogni evidenziati rispondono a richieste di rassicurazione (35,6%), di maggiore vicinanza (19,4%) ed attenzione (17,6%). Seguono con percentuali più ridotte, esigenze di contenimento (8,1%) e di valorizzazione (6,9%).

Comprendere, senza correre il rischio di interpretare scorrettamente segnali e richieste, non è certamente un'operazione semplice. Se è vero che vi sia oggi una maggior consapevolezza rispetto al ruolo fondamentale che la capacità osservativa dei docenti assume all'interno di contesti educativi e scolastici, è altrettanto doveroso considerare come molte realtà si avvalgano ancora di un *modus operandi* basato su rilevazioni puramente occasionali, nella convinzione che siano sufficienti anni di esperienza e capacità intuitive del docente per poter conoscere gli alunni e relazionarsi con loro.

A conferma di quanto appena affermato, si possono assumere alcuni dati in merito alle modalità, alle strategie e agli strumenti di cui gli insegnanti si sono avvalsi nella conduzione delle proprie osservazioni. Al riguardo, si precisa come il 49,8% dei partecipanti ritenga di non aver riscontrato sostanziali difficoltà nel processo di comprensione dei bisogni emersi; una percentuale, già di per sé considerevole, alla quale occorre sommare il 25,4% di coloro i quali dichiarano l'assenza di complessità nel portare a termine le proprie osservazioni.

Inoltre, si consideri come il 55,9% dei rispondenti dichiara di essersi avvalso di strumenti di rilevazione, contro un cospicuo 44,1% che non ne ha usufruito. Prevalgono tra i dispositivi impiegati con tale finalità il colloquio con le famiglie (34,7%), quello individuale con i ragazzi (30,4%) e, solo a seguire con un 20,5%, griglie di osservazione.

Risposte differenti rispetto alla rilevazione dei bisogni sono state ottenute alla domanda che ha inteso indagare l'osservazione di comportamenti manifesti, agiti dai ragazzi con bisogni educativi speciali. Infatti, coloro che dichiarano di aver verificato la presenza di azioni differenti rispetto a ciò che accadeva prima del lockdown, rappresenta una minoranza sia pur non estremamente ridotta (37,5%) in confronto a coloro che invece (6,5%) ritengono non siano rintracciabili nuove forme di comportamento.

4. Conclusioni

Pare ormai un dato fuori discussione che l'esperienza della DAD prima, della DDI e della ripresa in presenza, poi, abbiano rappresentato un'opportunità per il tanto auspicato, ma mai concretizzato, cambiamento della scuola italiana, grazie al quale favorire la possibilità di affrancarsi sia da modelli didattici anacronistici, sia da forme di immobilismo che le impediscono di adeguarsi alle trasformazioni sociali e culturali in cui siamo immersi. Perché ciò possa realizzarsi pienamente, però, diviene necessario adottare quel "*cambio di paradigma*" (Kuhn, 2009), oggi da più parti richiesto e che ben esprime la portata trasformativa del periodo che stiamo vivendo. Ciò consentirebbe di avvicinare l'istituzione scolastica ad una prospettiva che tenga conto del vasto carattere innovativo che la didattica a distanza stessa possiede, se considerata, come ritiene la Dweck (2008), attraverso una *mentalità di crescita*, aperta al cambiamento e non *fissa*, ovvero chiusa a qualsiasi sollecitazione esterna. Una dinamicità, questa, intesa anche come flessibilità, ovvero assunzione di un atteggiamento proattivo, capace di sostenere la transizione da ciò che

viene definita *zona di sicurezza*, in cui tutto appare in qualche modo controllabile, risaputo e prevedibile, e nel quale l'apparente assenza di rischi si associa ad una più certa mancanza di apprendimento, versus l'adozione di uno spirito intraprendente ed aperto all'innovazione.

Partendo da tali presupposti e focalizzando l'attenzione su alcuni nodi cruciali dei processi inclusivi, la ricerca presentata ha voluto offrire un contributo, esplorativo e di riflessione, che valorizzasse la percezione dei docenti e, in generale, del personale educativo scolastico rispetto all'adozione di possibili strategie didattiche volte all'accoglienza degli alunni più vulnerabili. L'indagine ha rappresentato dunque un primo tentativo di analisi di fattori emergenti, attorno ai quali pare doveroso richiamare l'attenzione, pur a fronte di alcuni limiti strutturali e metodologici legati a:

- la difficoltà di tracciare un bilancio, allo stato attuale inevitabilmente ancora parziale;
- la mancanza, strettamente correlata, di una prospettiva temporale che rende complessa la possibilità di analizzare i dati considerando tutte le variabili possibili, tra cui, in primis, il superamento della mera percezione individuale;
- l'assenza di chiari punti di riferimento in grado di orientare quel cambiamento sistemico ed organizzativo sopra richiamato.

Pur assumendo dunque le criticità evidenziate, l'indagine ha, da un lato, offerto la possibilità a ciascun partecipante di rileggere la propria esperienza professionale, e, dall'altro di dar vita ad un lavoro ampio ed articolato, dal quale è possibile evincere, in un'ottica critica volta a promuovere istanze di implementazione, alcuni elementi di analisi e di riflessione che possono essere così sintetizzati:

- la consapevolezza, condivisa, almeno a livello teorico e delle dichiarazioni fornite, circa l'importanza di alcuni assunti fondamentali (correlati, solo per citare alcuni esempi, alla dimensione dell'accoglienza, alla strutturazione di percorsi differenziati, o al coinvolgimento di tutte le figure coinvolte nell'apprendimento dell'alunno con bisogni educativi speciali) sui quali innestare processi inclusivi attenti alle esigenze di ciascun bambino e ragazzo;
- la chiara convinzione che tutto ciò richieda un notevole impegno, di natura sistemica, sul piano didattico, progettuale, organizzativo che inevitabilmente ha conosciuto, con la ripresa, in presenza, delle attività scolastiche ulteriori livelli di complessità;
- il persistere di un pensiero, anacronistico ed ormai svuotato non solo di una dimensione di senso ma anche di sostenibilità, che l'attivazione di approcci didattici ed educativi in grado di rispondere ad una logica inclusiva debbano necessariamente connotarsi in termini di proposte *one size*, ed assumendo così l'idea, ormai ampiamente scardinata, che l'equità possa essere conseguita solo con l'eguaglianza;
- la correlata difficoltà a concretizzare percorsi didattici realmente improntati ad una logica di differenziazione, non solo sul piano dei contenuti, ma anche dei processi e dei prodotti in essi implicati;
- la percezione, infine, avvertita da docenti e dal personale educativo partecipanti alla ricerca, relativa all'emergere di nuove esigenze che gli alunni con bisogni educativi speciali sembrerebbero manifestare rispetto alla situazione antecedente alla chiusura delle scuole.

Riferimenti bibliografici

- Augè, M. (2018). *I nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano: Eléuthera.
- Benasayag, M. (2015). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Buenos Aires: Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (Ed.). (2020). *Back to school #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*. Milano: Pearson.
- De Carli, S. (7 maggio 2020). Un alunno con disabilità su tre è escluso dalla Didattica a Distanza. *Vita*. <http://www.vita.it/it/article/2020/05/07/un-alunno-con-disabilita-su-tre-e-escluso-dalla-didattica-a-distanza/155387> (ver. 15.12.2021).
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Digital.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica sociale*, 13(3), 202–217.
- EU. European Union (2018). *Eurostat regional yearbook 2018 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9210140/KS-HA-18-001-EN-N.pdf/655a00cc-6789-4b0c-9d6d-eda24d412188?t=1536310964000> (ver. 15.12.2021).
- Fraccaroli, F., & Guglielmi, D. (2016). *Stress a scuola. Dodici interventi per insegnanti e dirigenti*. Bologna: Il Mulino.
- Kuhn, T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Milano: Einaudi.
- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2021). Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid 19. In S. Vicari & S. Di Vara (eds.), *Bambini e adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico* (pp. 61-84). Trento: Erickson.
- Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2015). *Gli insegnanti in Europa e in Italia: contesto demografico, formazione e stipendi*. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf> (ver. 15.12.2021)
- Liu, J. J., Bao, Y., & Huang, X. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of Covid 19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347–349.
- Ministero della Salute (2020). *Presentazione indagine sull'impatto psicologico del lockdown nei minori*. <https://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioComunicatiNuovoCoronavirus.jsp?id=5573> (ver. 15.12.2021).

- Muratori, P., & Ciacchini, R. (2020). Children and the Covid 19 transition: Psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 131–134.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2017). *Country note: Results from PISA 2015 Students wellbeing*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2020). *Uno sguardo sull'Istruzione: Indicatori dell'OCSE*. https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2020_CN_ITA_it.pdf (ver. 15.12.2021).
- Vicari, S., & Di Vara, S. (Eds.). (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.