



Annalisa Morganti

Associated Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | annalisa.morganti@unipg.it

Alessia Signorelli

Associated Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | alessia.signorelli@unipg.it

Francesco Marsili

Research Fellow | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | francesco.marsili@unipg.it

The Future of Inclusive Education in Europe: The ECO-IN Project

Il futuro dell'educazione inclusiva in Europa: Il progetto eco-in

Premio Sipes 2022

ABSTRACT

The European project Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion (ECO-IN) addressed the complex challenge of improving school inclusion through an ecological-systemic approach that involves all members of the educational community. In this contribution, we present the key actions and products developed during the project, with a particular focus on the experimented training program and the Ecological Assessment Scale for Inclusion (EASI). The project aimed to enhance the quality of inclusive processes and addressed two fundamental research questions: how to improve school inclusion and how to assess it.

Keywords: Inclusion | ECO-IN | Ecological approach | Evaluation | Training

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili F. (2023). The Future of Inclusive Education in Europe: The ECO-IN Project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 268-280. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-23>

Corresponding Author: Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

Received: 03/11/2023 | **Accepted:** 22/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-23

Credit author statement: Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. A solo titolo di attribuzione delle parti è da attribuire a A. Morganti il paragrafo 1, ad A. Signorelli il paragrafo 2 e a F. Marsili il paragrafo 3. Introduzione e conclusioni sono frutto dal lavoro di tutti gli autori.



Introduzione

Leggere, comprendere ed interpretare un fenomeno così articolato come quello dell'inclusione scolastica è un'impresa molto complessa ancor più quando si tenta una valutazione dello stesso secondo una visione, non solo locale o nazionale, bensì europea.

Questa è la sfida a cui ha dato risposta il progetto europeo *Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion (ECO-IN)*¹, con l'intento prioritario di esaminare percorsi per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica, utilizzando una visione "allargata" capace di coinvolgere tutte le figure e le risorse del contesto scolastico. Il progetto ECO-IN ha proposto e sperimentato una serie di azioni chiave volte al miglioramento delle politiche e delle pratiche educative inclusive dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado, attraverso un approccio ecologico-sistemico. Aspetto fondamentale di tale approccio è il coinvolgimento attivo nelle azioni sperimentate di tutti i principali attori della comunità educante: insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, educatori, esperti e autorità politiche. In questo contributo si presentano alcune azioni e prodotti realizzati nell'iter progettuale, in particolare si concentra la discussione sul programma di formazione sperimentato e sulla scala di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica *Ecological Assessment Scale for Inclusion (EASI)* realizzata.

1. Valori e sfide di un modello ecologico di scuola inclusiva: Il progetto «ECO-IN»

La sfida di ricerca affrontata dal progetto ECO-IN è stata colmare la mancanza, a livello europeo, di un approccio olistico/sistemico per combattere il fenomeno dell'esclusione sociale e educativa degli alunni con bisogni educativi speciali. La risposta a tale sfida è stata spesso legata ad interventi educativi frammentari, basati principalmente su "risposte di emergenza" messe in atto solo da alcuni degli attori principali del processo educativo, generalmente gli insegnanti, lasciando in secondo piano competenze, abilità e possibilità attuative disponibili da un'intera comunità educante. Il progetto ECO-IN ha basato la propria strategia d'intervento su un'azione diffusa di formazione e sostegno rivolta ai principali attori educativi coinvolti nei processi di inclusione scolastica. La finalità principale del progetto è stata costruire e diffondere un "modello ecologico" comune di intervento, al fine di incidere in maniera sinergica e concreta sulla qualità dei processi inclusivi introdotti dalle scuole in stretto raccordo con gli agenti primari del territorio di riferimento.

In una precedente ricerca internazionale incentrata sulle pratiche inclusive² avevamo mostrato una situazione preoccupante, frutto dell'utilizzo dello strumento di valutazione "Inclusive Process Assessment Scale" (IPAS) (vedi Cottini et al., 2016), riguardante una generalizzata debolezza della dimensione organizzativo-strutturale delle scuole ai fini dell'inclusione. In altre parole, i dati raccolti in scuole primarie di quattro differenti Paesi Europei (Italia, Spagna, Croazia, Slovenia) avevano messo in evidenza difficoltà consistenti di coinvolgimento e di promozione di una comunicazione efficace scuola – stakeholder, nella realizzazione di progetti e/o attività a favore dell'inclusione, così come un limitato coinvolgimento di attori educativi esterni alla scuola, sia istituzionali, sia della società civile, in azioni di supporto per finalità inclusive (Zorc-Maver et al., 2016). Tali evidenze, pur raccolte attraverso un progetto incentrato sulle pratiche inclusive, hanno consentito di delineare la necessità di un lavoro di ricerca più ampio, rivolto

1 Il progetto ECO-IN Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion (Ref. 612163) è stato finanziato dalla Commissione Europea all'interno del programma Erasmus+. Di durata quadriennale (2019-2023) il progetto è stato Coordinato dall'Università degli Studi di Perugia di cui gli autori di questo contributo hanno costituito il gruppo di ricerca. Hanno inoltre partecipato al progetto, per l'Italia anche l'Università degli Studi di Urbino e FORMA.Azione s.r.l, insieme a partner Europei provenienti da altri quattro Paesi: Spagna, Lituania, Romania e Belgio.

2 I risultati fanno riferimento al progetto finanziato nell'ambito del programma Erasmus+ (2014-2017), chiamato "Evidence Based Education: European strategic model for school inclusion" – Strategic Partnership for Schools che ha visto la partecipazione di cinque Paesi Europei: Italia, Spagna, Croazia, Slovenia e Paesi Bassi.



alle scuole, che ambisca ad avere un impatto sia sulle pratiche che sulle politiche educative per l'inclusione.

La letteratura scientifica sull'argomento conferma, inoltre, che l'educazione inclusiva è profondamente influenzata dal modo in cui i sistemi consentono ai principali stakeholder di agire, coinvolgendo collaborazioni interministeriali e intersettoriali e fornendo diverse tipologie di miglioramento e sostegno (Downes & Cefai, 2016; Sharmahd, 2017). L'inclusione a scuola, si delinea, dunque, come un processo articolato i cui risultati dipendono da tutti i suoi attori principali ed è quanto mai urgente e necessario che più figure educative possano essere adeguatamente formate ed accompagnate e che tale processo possa essere costantemente monitorato e valutato per generare azioni di miglioramento e sviluppo continui.

Partendo da tali criticità il progetto ECO-IN ha assunto come quadro teorico ciò che Mitchell, definisce "[...] *ecological wraparound model* [...]" (2016, p. 15), ovvero, un modello a spirale che partendo dalla teoria ecologica dei sistemi di Urie Bronfenbrenner (1979) mostra la complessità, la multi-dimensionalità e le interazioni dinamiche tra fattori scolastici, sociali, familiari che influenzano le differenze personali (*child*) poste al centro del sistema. Piuttosto che parlare di linearità causa-effetto, tra le componenti di un sistema, Mitchell propone una nuova *prospettiva ecologica* delle diversità di genere, di status socio-economico, etnia, cultura, religione e di abilità, in cui le individualità personali rappresentano il cuore del sistema e dove ciascun sistema si integra con l'altro, in senso, sia verticale (all'interno dello stesso sistema), sia orizzontale (tra sistemi) (Figura 1).

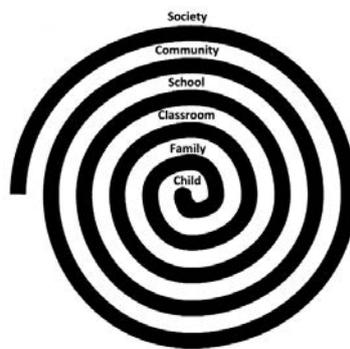


Fig.1: Il modello ecologico diversities in education proposto da Mitchell (2016)

Questa lettura complessa ed articolata della diversità in educazione proposta da Mitchell e posta alla base del progetto ECO-IN, ne esprime in pieno, visione e finalità generali, indirizzate alla costruzione di relazioni e dialogo tra sistemi, ai fini del miglioramento della qualità generale dell'inclusione scolastica.

Incentivare e sostenere, a livello Europeo, un modello di tipo "ecologico", articolato ed ampio di inclusione scolastica è alla base delle azioni di ricerca, formazione ed accompagnamento condotte dal progetto ECO-IN. Nonostante la volontà di proporre una visione così ambiziosa ed articolata di inclusione a scuola, è necessario sottolineare le numerose difficoltà esistenti — riscontrate anche nelle fasi di implementazione del progetto — nel garantire, da parte di ciascuno di questi sistemi ed attori, lo stesso livello di formazione e lo stesso livello di impegno e coinvolgimento nel dare risposta e avvio ad un approccio realmente sistemico all'inclusività, accordando, inoltre, azioni di monitoraggio e valutazione continua dell'operato.

Chiarita la cornice teorica alla base del progetto ECO-IN sono state definite le ipotesi di ricerca relative all'introduzione del modello ecologico di Mitchell quale strumento teorico-pratico per promuovere l'inclusione a scuola. Il modello di ricerca del progetto è stato quindi creato con l'intento di provare a rispondere ai seguenti quesiti:

- Come migliorare la qualità dei processi inclusivi a scuola?
- Come valutare la qualità dell'inclusione scolastica, secondo un approccio ecologico?



Per ciascuna di queste domande è stato delineato uno specifico obiettivo di ricerca e conseguentemente assegnato ai vari *partner* del progetto, così come di seguito esplicitato.

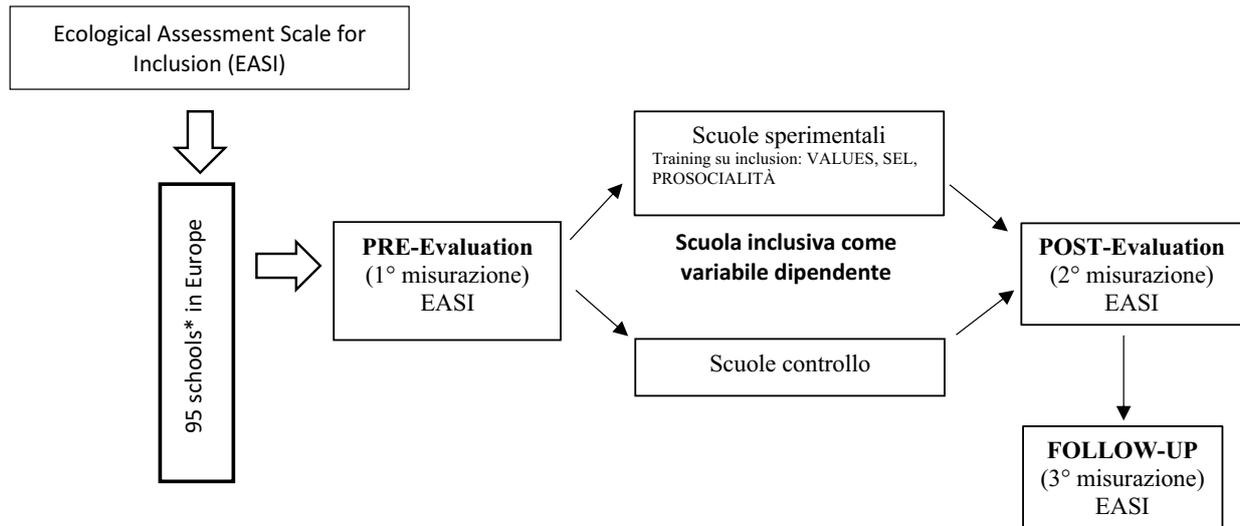
1. Prima sperimentazione: inclusione scolastica come variabile dipendente (Come migliorare la qualità dei processi inclusivi a scuola?)

Centrale per il progetto ECO-IN è stato progettare e realizzare modalità di formazione e di accompagnamento per migliorare il livello di inclusione delle istituzioni scolastiche primarie e secondarie di I grado coinvolte nel progetto. Tali azioni hanno sostenuto un approccio ecologico all'inclusione e supportato tutti gli attori della comunità educante. Tale obiettivo è stato perseguito tramite il lavoro congiunto del gruppo di ricerca dell'Università di Perugia e dall'equipe di lavoro del partner spagnolo Mirada Local, quale società di consulenza specializzata nell'offrire assistenza alle istituzioni comunali locali nella pianificazione delle politiche sociali pubbliche e nella partecipazione dei cittadini. Il programma di formazione, grazie all'expertise specifico dei partner coinvolti, è stato articolato in una serie di sessioni formative volte a potenziare competenze specifiche interne a ciascun sistema del modello ecologico e per ciascuna categoria specifica di professionalità (insegnante, educatore, genitore, psicologo, policy-maker, esperto esterno), al fine di fornire supporto culturale, metodologico e organizzativo per promuovere inclusione a scuola. A seconda degli obiettivi prescelti (generali e specifici), il contenuto del programma formativo si struttura intorno ad alcuni elementi fondamentali che meglio si adattano allo sviluppo delle competenze delle diverse categorie. Tale sistema di formazione, applicato in quattro paesi europei partecipanti del progetto (Italia, Spagna, Romania, Lituania), ha condotto alla costruzione di Centri Europei di Fiducia Pro-sociale, spazi in cui il coinvolgimento, la condivisione e la comunicazione tra le diverse figure della comunità educante, ha creato e potenziato forme collaborative orizzontali per la diffusione dei valori europei di inclusione ed equità.

Nello specifico, la sperimentazione per verificare l'efficacia del programma di formazione ha utilizzato un disegno di ricerca randomizzato, basato, per ogni Paese europeo coinvolto, su un gruppo di scuole primarie e secondarie di primo grado sperimentali che hanno partecipato, attraverso una "call to action" gestita a livello nazionale da ogni singolo *partner*, al percorso di formazione sul modello ecologico, ed un gruppo di scuole controllo che non hanno ricevuto alcun tipo di intervento. Le scuole attraverso un rigoroso processo di matching sono state abbinate a due a due, secondo i seguenti parametri:

- punteggio ottenuto con la somministrazione del protocollo di valutazione (elemento principale);
- dimensioni della scuola;
- dimensione della comunità (città) interessata dalla scuola;
- contesto socioeconomico della comunità;
- numero di studenti migranti;
- numero di studenti disabili.

La coppia di scuole così abbinate è stata selezionata casualmente per essere assegnata al gruppo di controllo o di intervento e sottoposta ai vari step di valutazione: iniziale, a conclusione del processo di formazione (per le scuole sperimentali) e a tre mesi dalla sua conclusione (Figura 2).



*Scuole che hanno un alto numero di migranti, rifugiati e BES.

Fig. 2 – Piano sperimentale alla base del progetto ECO-IN

2. Creazione di uno strumento di valutazione dell'inclusione scolastica

Tale obiettivo è stato perseguito tramite il lavoro congiunto del gruppo di ricerca delle Università di Perugia ed Urbino, a cui era stato assegnato il compito di seguire la costruzione dello strumento di valutazione dell'inclusione scolastica, dalle sue prime fasi sino alla sua validazione e somministrazione sul campo.

Il progetto ECO-IN ha sviluppato, sulla base del modello ecologico di Mitchell, un sistema innovativo, digitalizzato e multilingue, centrato su un algoritmo specifico, capace di valutare e monitorare i processi di educazione inclusiva portati avanti dalle diverse figure della comunità educante. Si tratta di uno strumento di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica denominato *Ecological Assessment Scale for Inclusion* (EASI) (Morganti et al., 2023) e della relativa piattaforma online per la somministrazione, il controllo del processo di valutazione da parte delle scuole che lo hanno utilizzato, l'analisi immediata dei dati raccolti, nonché il confronto di questi nel tempo. La piattaforma (accessibile attraverso questo link <https://eco-in.inclusivecloud.academy/>) e la scala EASI offrono un sistema di valutazione dinamico e innovativo che consente di mappare i bisogni educativi e formativi di ogni scuola, attraverso una nuova prospettiva ecologica di inclusione educativa e sociale che coinvolge tutti gli attori dei diversi sistemi educativi coinvolti.

Infine, sono stati pubblicati dei documenti a carattere politico all'interno dei quali sono riportati gli esiti e le raccomandazioni finali del progetto, nei quali tutti i Paesi Europei potranno trovare indicazioni e linee di indirizzo politico per meglio orientare le proprie scelte in materia di educazione e promozione dell'inclusione e dell'equità, secondo una prospettiva ecologica. In particolare, sono stati prodotti un *Manifesto* e delle *Raccomandazioni politiche* basati sulle evidenze raccolte provenienti dai diversi paesi coinvolti nel progetto, con l'intento di supportare e orientare scelte di politica europea sull'educazione inclusiva, con un alto potenziale di impatto e scalabilità anche in nuovi paesi dell'UE.

2. Come migliorare i processi inclusivi secondo l'ottica ecologica? La formazione non è solo per gli insegnanti.

Tra gli obiettivi del Progetto ECO-IN c'è quello di proporre una modalità di lavoro volta al miglioramento delle politiche rivolte all'educazione inclusiva che riflette in pieno l'approccio ecologico del progetto e si



allinea con una vasta letteratura sul coinvolgimento di tutta la comunità nel processo di policy – making in educazione (Viennet & Pont, 2017).

L'approccio alle politiche educative inclusive è da tempo uscito dai confini ristretti della propria area territoriale di riferimento ma è diventato un fenomeno globale; questa “fuga” dalle stanze più “ufficiali” e burocratiche ha portato anche a un allargamento (e dunque potremmo dire a una “ecologizzazione”) dei soggetti direttamente coinvolti nella definizione delle politiche. Si tratta di soggetti definiti non – governativi la cui importanza crescente e i cui processi di interazione con i soggetti governativi più tradizionali sta acquisendo sempre più prominenza sulla scena internazionale (Schüster et al., 2020).

Questo aspetto è particolarmente centrale per diverse ragioni; svariati studi internazionali (Junemann, et al., 2016; Shields, 2016; Menashy & Verger 2019;) mettono infatti in stretta correlazione un alto grado di coinvolgimento degli stakeholder più diversi con un aumentato miglioramento delle politiche in tema di educazione inclusiva, permettendo anche di trarre inferenze anche sul peso che questi stessi stakeholder hanno nell'indirizzare e dare una forma al dibattito sulle politiche inclusive stesse (Schüster et al., 2020).

Inoltre, il processo di policy – making in educazione inclusiva si connota come un processo che per sua natura coinvolge una diversità di agenti che instaurano tra loro quella che può essere definita come una “interdipendenza reciproca” (Adam & Kriesi, 2007). L'operatività a diversi livelli di questi agenti ha condotto all'idea che i processi di policy-making si realizzano in maniera orizzontale e non verticale.

Il lavoro sulle politiche inclusive, dunque, diventa un movimento vero e proprio che si snoda dentro, fuori e intorno la scuola, spingendo tutti gli attori coinvolti a un impegno che non si esaurisce in semplici dichiarazioni d'intenti ma che diventa azione quotidiana e costante.

INCLUSIONE: DENTRO, INTORNO E FUORI DALLA SCUOLA

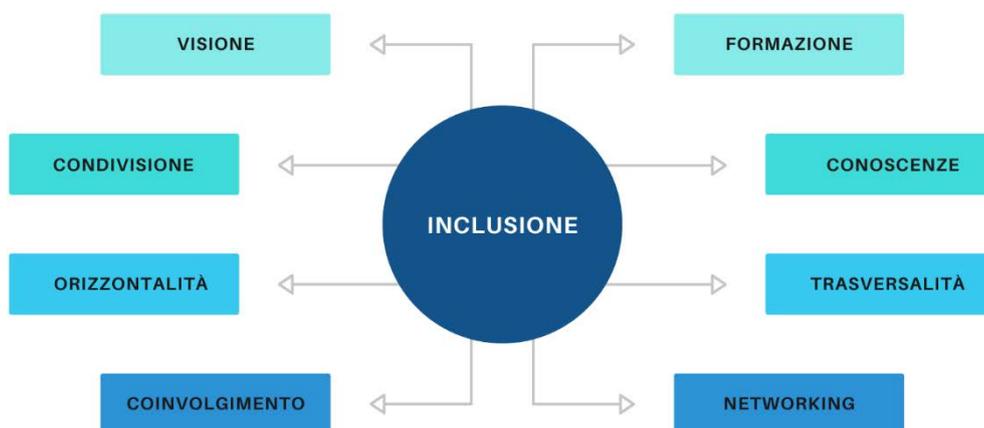


Fig. 3 - L'inclusione secondo il progetto ECO-IN

Tuttavia, è importante soffermarsi anche su alcuni fattori relativi a quelle dinamiche che possono favorire o impedire il coinvolgimento di stakeholder che non siano i “soliti noti” (insegnanti, genitori e anche dirigenti). Diverse ricerche hanno provato a identificare questi elementi in modo da capire quali metodologie adottare per rafforzare le dinamiche umane all'interno di queste complesse reti di relazioni (Ansel et al., 2020).

Per Nissen (2014) è importante evitare di escludere alcuni attori – chiave in quanto questo potrebbe minare l'efficacia e la legittimità dei processi collaborativi messi in atto all'interno della rete e, cosa ancora più grave, produrrebbe perdite sostanziose dal punto di vista dell'acquisizione di ulteriori conoscenze e risorse. Questo genere di esclusione produrrebbe anche, come “danno collaterale”, l'insorgere di una



forte disaffezione e distacco da parte di questi attori i quali, in futuro, potrebbero rinunciare a partecipare ad altre reti o rifiutare altri tipi di collaborazione finalizzati all'implementazione di politiche educative innovative (Innes & Booher, 2018; Provan & Milward, 2001).

Un altro aspetto da tenere in considerazione, e che abbiamo accennato all'inizio, è quello relativo all'orizzontalità delle relazioni all'interno di queste reti; questa orizzontalità implica che il contributo apportato da ciascun componente della rete ha lo stesso valore. Si tratta di un'orizzontalità "radicale", dove i ruoli dei singoli non comportano gerarchie o scale di valore, ma vengono messi al servizio del network creatosi, in maniera pragmatica, in modo che possano diventare strumenti per trovare soluzioni innovative a problemi difficili (Crosby et al., 2017).

Feldman e Khademian (2007), pongono l'accento su un fatto che potrebbe sembrare scontato ma non lo è, ossia che creare una comunità partecipativa, composta dai soggetti più diversi, richiede un costante lavoro di relazioni informali che siano in grado di creare il terreno fertile affinché le prospettive di tutti siano apprezzate e prese in considerazione e si instauri una volontà reale di lavorare insieme. Se Quick e Feldman (2011) ricordano che questo genere di rapporti, anch'essi assolutamente inclusivi, sono orientati alla creazione di connessioni tra le persone, tra problemi trasversali e nel tempo, Ansel et al. (2020) puntano un faro sull'importanza della fiducia, che non può essere considerata un fattore ancillare, ma deve essere messa al primo posto per garantire la partecipazione degli stakeholder, i quali sono più propensi ad entrare nell'ottica collaborativa nel momento in cui credono fermamente che questo processo sarà gestito in buona fede e nessuno metterà in atto comportamenti opportunistici (Edelenbos & Klijn, 2007).

Sempre Ansel et al. (2020) citano tre fattori chiave che possono influenzare la motivazione a partecipare in questi specifici network:

- a. La fiducia (come già stato esplicitato);
- b. L'interdipendenza reciproca costruita attraverso il lavoro sulle relazioni interpersonali;
- c. La mancanza di forti pregiudizi rispetto al collegamento tra la tipologia di collaborazione proposta e le sue finalità.

È dunque cruciale costruire relazioni che rispondano a quanto proposto fino a questo momento. Questo però non è un processo spontaneo; il problema centrale, per così dire, non è tanto legato al crearsi del network di collaborazione, quanto al suo mantenimento nel tempo secondo i parametri e i principi sopra riportati.

Per questo motivo, il progetto ECO-IN ha sviluppato un intervento di formazione, strutturato come protocollo, rivolto a tutte le figure chiave coinvolte nell'universo inclusione, proprio perché, forti della letteratura di riferimento, sono subito apparse chiare due priorità: la prima riguarda la partecipazione di altri stakeholder quali decisori politici, esperti esterni, educatori; la seconda, invece, si collega direttamente alla necessità di gettare quelle basi di natura sociale e emotiva necessarie per far germogliare e resistere il network di collaborazione. Non basta più solo dire che "l'inclusione riguarda tutti", bisogna passare, come ci ricorda Cottini (2017) dal piano dei principi al piano della realizzazione.

L'impianto della formazione proposta dal progetto si connette direttamente al Modello Ecologico elaborato da David Mitchell che, in questo caso specifico, viene assunto quale strumento teorico – pratico capace di valorizzare e rafforzare le azioni necessarie per il miglioramento dei processi inclusivi. Si potrebbe anche dire che il Modello Ecologico di Mitchell diventa sia la lente con cui esplorare le forze e i legami che intercorrono tra gli stakeholder che "abitano" i diversi livelli, che l'impianto base per la progettazione delle azioni di formazione proposte in ECO-IN.

La stessa figura che simboleggia il Modello, una spirale, segnala molto chiaramente la sequenza di ritorni e rimandi tra i diversi attori coinvolti nell'inclusione; non si tratta di zone tra loro semplicemente permeabili, ma di "sezioni" che possono (e devono) contaminarsi.

Seguendo dunque il Modello Ecologico di Mitchell e incrociandolo con gli esiti di una preliminare revisione della letteratura necessaria alla creazione dell'impianto teorico e metodologico del progetto stesso, si è proceduto alla stesura del piano di formazione offerto dal progetto ECO-IN.



La progettazione ha seguito cinque fasi. La prima fase è stata quella di individuare tre fattori chiave, denominati “kernel themes”:

- culture e valori inclusivi;
- metodologie inclusive;
- organizzazioni inclusive.

L’idea di denominare questi elementi “kernel” è stata mutuata dal mondo dell’informatica, nel quale il kernel (“nocciolo”) rappresenta il nucleo centrale del sistema operativo e ne gestisce le funzioni di controllo fondamentali

In questo senso, i temi individuati sono stati concepiti, in fase di progettazione, come i nuclei fondanti del “sistema operativo inclusione”.

Questi tre kernel themes sono stati poi trasformati in tre macro-moduli formativi così ripartiti:

Macro-modulo formativo 1 (culture e valori inclusivi):

- a. Sviluppo e condivisione di una visione comune sui valori della libertà, rispetto per la diversità e non discriminazione attraverso azioni educative;
- b. Attenzione specifica alle esigenze dei gruppi più vulnerabili (migranti, minoranze).

Macro – modulo formativo 2 (metodologie inclusive):

- a. Prosocialità;
- b. Comunicazione prosociale di qualità;
- c. Competenze sociali ed emotive;
- d. Educazione informata da evidenze per l’inclusione.

Macro – modulo formativo 3 (organizzazioni inclusive):

- a. Politiche educative inclusive;
- b. Micro – azioni per il cambiamento;
- c. Valutazione della qualità dell’inclusione scolastica e utilizzo della scala EASI.

Nella seconda fase, si è proceduto al coinvolgimento diretto, su base volontaria, degli stakeholder target group, attivando sia le scuole coinvolte sin dall’inizio nel progetto che i propri network professionali tramite l’invio di materiale informativo e incontri online volti all’illustrazione delle finalità e delle procedure di ECO-IN.

Una volta individuato il campione, è stato dato il via alla terza fase che ha riguardato la formazione vera e propria, suddivisa in due momenti: una prima formazione internazionale nel giugno 2022 a Barcellona, che ha permesso a 6 rappresentanti degli stakeholder selezionati, provenienti da tutta Europa, di conoscersi e scambiare buone pratiche in ambito non solo educativo ma anche sociale con sempre, come fine ultimo, il miglioramento dei processi inclusivi attraverso un approccio eminentemente bottom - up; una formazione locale svoltasi tra i mesi di ottobre 2022 e marzo 2023 organizzata in modalità blended, con due incontri teorici online e un incontro pratico in presenza, durante la quale è stato possibile “confezionare” un approccio più specifico e approfondito ai tre kernel themes rispondente ai bisogni dei singoli paesi coinvolti nel progetto (Italia, Romania, Lituania e Spagna). Durante l’incontro pratico, il campione coinvolto, suddiviso in gruppi di lavoro misti (quindi insegnanti a stretto contatto con educatori, genitori, esperti esterni, decisori politici) ha iniziato a lavorare a proposte di miglioramento, configurandosi come quel “network” di cambiamento illustrato in precedenza.

Nella quarta fase sono state condotte due azioni di follow-up rispetto alla formazione, per monitorare lo stato di avanzamento dei lavori dei network costituiti e dare eventualmente supporto in caso di necessità. La fase finale, la quinta, ha visto l’inizio di un lavoro – al momento ancora in corso – di rifinitura della proposta formativa in modo che possa essere implementata anche in altre zone d’Italia e d’Europa oltre il life – cycle del progetto stesso.



In Italia hanno preso parte a questa formazione stakeholder provenienti dall'Umbria e dalle Marche per un totale di 281 soggetti coinvolti tra insegnanti, dirigenti, genitori, decisori politici, educatori, esperti esterni (psicologici, counselors, ecc.): 145 sono stati formati tra ottobre e novembre 2022 e gli altri 136 tra febbraio e marzo 2023.

Il 92,2% era di sesso femminile e il 7,8% maschile.

CHI HA PARTECIPATO ALLA FORMAZIONE

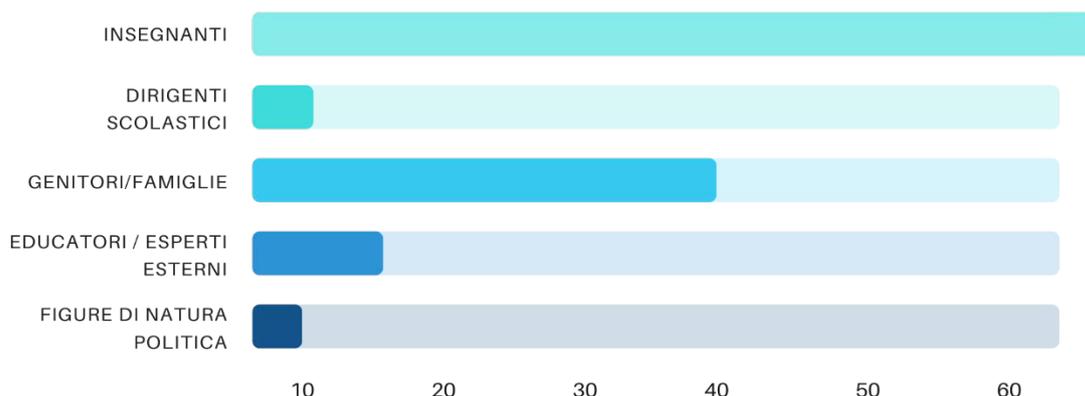


Fig. 4 – Ripartizione degli stakeholder formati dal progetto ECO-IN (valori assoluti rispetto al campione totale di partecipanti alla formazione locale in Umbria e Marche tra ottobre 2022 e marzo 2023)

Sebbene insegnanti e genitori siano le categorie di partecipanti più rappresentate, è possibile osservare una tendenza comunque positiva per quanto concerne la presenza delle altre figure. Moltissima letteratura, infatti, sottolinea come dirigenti scolastici e policy-maker partecipino raramente a questo tipo di progetti con queste finalità (Marsili & Sisti, 2021; Morganti, Marsili & Signorelli, 2022); per quanto i numeri possano dirsi ancora esigui, rappresentano però un cambiamento, seppur in divenire, rispetto al passato.

L'approccio ecologico proposto dal progetto ECO-IN si è quindi concretizzato nelle azioni di coinvolgimento e formazione degli attori chiave, tirandone molti fuori da un "cono d'ombra" che continua a ostacolare l'avanzamento della qualità della proposta inclusiva, in modo particolare dal punto di vista delle politiche, che spesso risentono di un approccio top – down che non prende in debita considerazione le tante realtà che necessitano di collaborare tra loro e non disperdersi in micro – satelliti territoriali.

Un aspetto sicuramente centrale della formazione è da rintracciare nel fatto che non sia stata strutturata in previsione di lavori in classe o con gli studenti – non si è trattato, in sintesi, di un training il cui obiettivo era fornire agli insegnanti delle modalità di intervento didattico – ma si rivolgesse direttamente al campione coinvolto in modo da equipaggiare le diverse figure partecipanti con gli strumenti procedurali, ma anche emotivi e sociali necessari per la fondazione dei network di lavoro. Per questo aspetto, quello dei network di lavoro, seguendo la spirale del Modello di Mitchell, si è lavorato in maniera accurata alla contaminazione, come si diceva più sopra, tra i diversi livelli stressando in modo particolare l'elemento di orizzontalità delle relazioni tale da far germogliare la fiducia necessaria al mantenimento del clima, dell'ambiente e della volontà di collaborazione.

L'intervento di training del progetto ECO-IN ha messo in luce una necessità che potremmo definire prioritaria: proprio perché "l'inclusione riguarda tutti", la formazione, altrettanto, deve riguardare tutti.



3. Come valutare i processi d'inclusione scolastica attraverso l'Ecological Assessment Scale for Inclusion (EASI)

Un altro prodotto chiave del progetto ECO-IN è l'Ecological Assessment Scale for Inclusion (EASI), scala di valutazione in grado di misurare la qualità dell'inclusione scolastica secondo l'approccio ecologico-sistemico. Essa si basa sui principi teorici del modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), sul modello ecologico-sistemico di inclusione di Mitchell (2018) e sul modello proposto dall'Agenzia Europea per l'Inclusione (Kyriazopoulou & Weber, 2009) e da altri autori (Loreman, Forlin & Sharma, 2014; Kinsella, 2018)³. La letteratura attuale presenta modelli di analisi teorici ognuno dei quali considera diverse dimensioni e variabili dell'inclusione scolastica (Dimensione procedurale o orizzontale, dimensione contestuale o verticale, dimensione temporale). Tuttavia, sono molto pochi i tentativi di far convergere tali modelli verso lo sviluppo di strumenti in grado di supportare una valutazione ecologico-sistemica per un'interpretazione complessa delle dinamiche di un sistema scolastico inclusivo (Marsili, Sisti & Morganti, 2021). Un tentativo rintracciato in letteratura proviene dal contesto tedesco con la Quality Scale of Inclusive School Development-short form (QU! S-S) (Schurig et al., 2020), anch'essa da una prospettiva ecologica, permette di esaminare l'istruzione inclusiva su cinque distinti livelli: il livello delle esigenze individuali degli studenti, l'istruzione inclusiva, la cooperazione multiprofessionale, il concetto di scuola inclusiva e la vita scolastica, il supporto esterno e la rete comunale.

Il cuore del progetto ECO-IN e l'obiettivo principale dello strumento EASI è stato quello di indagare il sistema valoriale e il contributo pratico dei principali attori della comunità educativa a livello istituzionale, gestionale, educativo, familiare e professionale, ovvero insegnanti, genitori, educatori, dirigenti, *policy-maker*, psicologi e studenti. Per creare lo strumento di valutazione EASI sono state impiegate due tecniche di ricerca differenti: una survey online e sei focus group in Italia, Spagna, Romania, Lituania e Belgio. Tale scelta è dettata dalla necessità di far confluire dati quantitativi ricavati dalla somministrazione della «Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi» (IPAS) impiegata in un lavoro precedente (Cottini et al., 2016), la quale misurava il medesimo costrutto (la qualità dell'inclusione scolastica), con dei dati qualitativi utili invece a ridefinire degli indicatori per uno strumento fruibile da una più ampia schiera di figure della comunità educante. L'analisi di tali dati ha fornito gli elementi essenziali per l'elaborazione delle domande che costituiscono il cuore centrale della scala EASI. I dati sono stati utilizzati attraverso un matching tra i risultati della survey e le risposte al focus group, individuando le aree che in questi emergevano con maggior forza rispetto agli indicatori invece descritti nella survey. La survey online in una precedente somministrazione aveva evidenziato una serie di debolezze riguardanti politiche inclusive inadeguate, scarsa accessibilità alle informazioni scolastiche, scarsa partecipazione delle famiglie alle iniziative scolastiche, scarsa interazione tra i diversi attori coinvolti nell'educazione inclusiva e scarsa collaborazione tra le scuole e diversi soggetti chiave, come esperti esterni e consulenti (Zorc-Maver, Morganti & Vogrinc, 2019). Da questi risultati si è partiti anche per delineare tre dimensioni di analisi più ampie, che sono state implementate successivamente e discusse nei focus group:

1. Relazioni tra scuola e area locale: questa dimensione si è concentrata in particolare su due aspetti: le collaborazioni già esistenti tra le scuole e le agenzie locali e come crearne di nuove;
2. Organizzazione scolastica e la loro area locale: questa dimensione ha esplorato sia i punti di forza che le debolezze riguardanti gli aspetti legati alla condivisione di documentazione e conoscenza sulle pratiche inclusive tra le scuole e le comunità locali e su come stabilire e sviluppare una visione comune per migliorare l'inclusione;
3. Formazione, aggiornamenti e culture inclusive: quest'ultima dimensione ha affrontato diversi aspetti cruciali come la promozione e l'implementazione di formazione estesa sui temi dell'educazione inclusiva, rivolta non solo a insegnanti e dirigenti scolastici, ma anche a famiglie, caregivers,

3 Per una rassegna dei modelli di valutazione dell'inclusione scolastica si veda Dell'Anna (2021).



genitori e altre figure chiave come educatori, responsabili delle politiche e altri esperti dell'educazione.

Dall'IPAS sono stati inoltre selezionati otto elementi tematici per ciascuna delle tre dimensioni. Ai partecipanti è stato chiesto di classificare tali elementi da 1 (la/le dichiarazione/i che ritenevano meno rilevante/i) a 8 (la/le dichiarazione/i che ritenevano la/le più rilevante/i di tutte). Ai partecipanti è stato quindi chiesto di identificare gli elementi che, tra tutti, possono contribuire all'educazione inclusiva, ovvero alla creazione di contesti educativi (classi e scuole) capaci di considerare le differenze individuali come un arricchimento e privi di qualsiasi barriera all'apprendimento, alla partecipazione.

Per quanto riguarda il processo di ricerca svolto in Italia il sondaggio è stato distribuito nei mesi di febbraio e marzo 2021, a tutte le scuole primarie e secondarie dell'Umbria e delle Marche. Le scuole sono state guidate a inviare il link del sondaggio online al maggior numero possibile di destinatari appartenenti alle categorie di attori di cui si è fatta menzione sopra. Per la maggior parte hanno risposto gli insegnanti, ovviamente molto più numerosi degli altri attori coinvolti. Nello specifico alla survey online italiana hanno risposto 321 insegnanti, 21 dirigenti scolastici, 16 educatori, 14 psicologi, 5 studenti, 3 *policy-maker* e 3 genitori.

In parallelo alla diffusione del sondaggio online nei mesi di gennaio 2021, sono stati istituiti, per la parte gestita dai partner italiani, ovvero l'Università di Perugia, l'Università di Urbino e l'ente FORMA.Azione s.r.l., due focus group: uno in Umbria e l'altro nelle Marche. Al focus group condotto dall'Università di Perugia hanno partecipato nello specifico una psicopedagogista, un'esperta in tiflopedagogia, due dirigenti scolastici, tre insegnanti, due genitori, di cui uno di un bambino con disabilità, un Dirigente regionale del Servizio Istruzione, un Dirigente Servizi Educativi e Scolastici di un Comune umbro e due studenti con disabilità maggiorenni. L'approccio qualitativo del focus group è ampiamente utilizzato nella ricerca sociale. I focus group sono considerati molto utili quando è necessario identificare o comprendere questioni sottostanti più profonde e complesse (Cottini & Morganti, 2015) che non possono essere indagate attraverso metodi quantitativi. Tuttavia, il campionamento nei focus group non è mirato a essere completamente rappresentativo di una popolazione, ma mira a reclutare un gruppo di persone in grado di rapportarsi al quadro concettuale dello studio e di generare una discussione che estenderà la visione di una questione (Macnaghten & Myers, 2004). Nei focus group condotti all'interno del progetto ECO-IN i partecipanti ai focus group sono stati selezionati su invito e rappresentavano scuole con un alto tasso di studenti migranti, rifugiati, con bisogni speciali (inclusi disabilità) e status socioeconomico più basso. Le interviste realizzate durante i focus group sono state analizzate secondo i seguenti criteri:

1. Analisi delle interviste dei partecipanti in base a frequenza, estensione e specificità.
2. Analisi dei principali contenuti raccolti dalle diverse esperienze.
3. Analisi relazionale delle dinamiche comportamentali, delle relazioni interne tra i gruppi e degli stili di moderazione e leadership.

In seguito a questa prima parte, i concetti evidenziati nei focus group sono stati trasformati in indicatori. In primo luogo, l'analisi qualitativa ha permesso di identificare due caratteristiche chiave: il concetto astratto principale e la sua relativa dimensione(e). Successivamente, abbiamo proceduto all'operationalizzazione sia dei concetti astratti che delle loro dimensioni e, quindi, abbiamo creato indicatori, che sono le loro rappresentazioni «pratiche» in termini di azioni, pianificazione e intenzioni.

L'analisi dei dati del sondaggio e delle interviste dei focus group ha anche evidenziato due principali fattori attraverso i quali il discorso sull'educazione inclusiva veniva espresso, principalmente nelle dimensioni verticale e orizzontale, che sono stati interpretati nell'EASI come i fattori chiamati presenza e importanza. Questi due fattori forniscono una chiave cruciale per l'interpretazione di ciò su cui è necessario lavorare per migliorare i processi educativi inclusivi e, all'interno della scala EASI, rappresentano i «pesi» concettuali che dovrebbero idealmente guidare le decisioni future su come migliorare la qualità dell'inclusione scolastica.



I 20 elementi generali che rappresentano il nucleo della scala EASI sono stati quindi formulati in termini di importanza e presenza; in questo modo, l'analisi della scala mostrerà non solo quanto sia importante un elemento, su una scala Likert da 1 a 5 punti, raccogliendo informazioni sulle visioni dei vari rispondenti, ma eseguirà anche un monitoraggio importante per capire se il fattore di importanza corrisponde a quello di una reale presenza.

La scala EASI è stata validata scientificamente (Morganti et al., 2023) per il contesto inclusivo italiano, in quanto sono stati utilizzati solo i dati di questo Paese.

I risultati dell'analisi rivelano che la scala di valutazione considera due fattori chiave: «presenza» e «importanza». Questi due fattori sono fortemente correlati ($r = .39$) e dovrebbero essere considerati insieme, poiché forniscono una visione completa dell'inclusione. La presenza si riferisce ai fattori tangibili e concreti legati all'inclusione, come risorse e opportunità disponibili, mentre l'importanza riflette la percezione soggettiva dell'importanza dell'inclusione.

La scala si è dimostrata altamente affidabile ($\alpha = .91$) e può essere utilizzata sia dai membri della famiglia che dagli insegnanti. Nonostante il numero limitato di domande, la scala è in grado di fornire informazioni preziose sulla qualità dell'inclusione scolastica da due prospettive diverse: quella della presenza effettiva di elementi chiave nell'ambiente scolastico e quella dell'importanza attribuita a tali elementi dalla prospettiva individuale e basata sui valori del soggetto.

Prospettive future

In conclusione, il Progetto ECO-IN ha affrontato in maniera innovativa e concreta la sfida dell'educazione inclusiva attraverso un approccio ecologico-sistemico. Ha evidenziato l'importanza di coinvolgere una vasta gamma di attori nella definizione delle politiche inclusive, superando le tradizionali barriere burocratiche e favorendo una rete di collaborazione orizzontale. Tuttavia, il coinvolgimento di stakeholder non convenzionali richiede un costante lavoro sulle relazioni, sulla fiducia e sull'eliminazione di pregiudizi. È proprio su questo punto che il progetto ECO-IN, alle sue battute finali, cercherà anche in futuro di concentrarsi: da un lato proseguire il lavoro scientifico sulla scala EASI, con nuove somministrazioni per validarne la struttura a livello internazionale, per tutti i Paesi dell'Unione Europea a partire da quelli coinvolti nel progetto; dall'altra parte sostenere le comunità educative coinvolte nel progetto proponendo iniziative di formazione e alimentando l'espansione della rete degli stakeholder e delle figure coinvolte, in particolare attraverso il potenziamento dei Centri Europei di Fiducia Prosociale già aperti e progettando l'apertura di nuovi centri in altre località e Paesi.

Riferimenti bibliografici

- Adam, S., & Kriesi, H. (2007). The Network Approach. In P. A. Sabatier (Ed.), *Theories of the Policy Process*, (2nd ed., pp. 189-220). Boulder, CO: Westview Press.
- Ansel, C., Doberstein, C., Henderson, H., Siddiki, S., & Hart, P. (2020). Understanding inclusion in collaborative governance: a mixed method approach. *Policy and Society*, 3(4), 570-591.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *FORM@RE*, 16,65-87.
- Cottini, L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crosby, B. C., 't Hart, P., & Torfing, J. (2017). Public value creation through collaborative innovation. *Public Management Review*, 19(5), 655-669.
- Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*. Milano: FrancoAngeli.



- Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Edelenbos, J., & Klijn, E.-H. (2007). Trust in complex decisionmaking networks: A theoretical and empirical exploration. *Administration & Society*, 39(1), 25-50.
- Feldman, M. S., & Khademian, A. M. (2007). The role of the public manager in inclusion: Creating communities of participation. *Governance*, 20(2), 305-324.
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2018). *Planning with complexity: An introduction to collaborative rationality for public policy*. London, UK. Routledge
- Junemann, C., Ball, S.J., Santori, D. (2016). Joined-up Policy: Network Connectivity and Global Education Governance. In Mundy, Green, Lingard, & Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 535-53). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Macnaghten, P., & Myers, G. (2004). Focus groups. *Qualitative research practice*, 65-79.
- Marsili, F., Morganti, A., & Sisti, F. (2021). L'approccio schoolwide alla valutazione dell'inclusione scolastica in Europa: una revisione della letteratura. *Giornali Italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 6(2), 121-135.
- Menashy, F., & Verger, A. (2019). Network Analysis, Education Policy, and International Development: An Introduction. *International Journal of Educational Development* 64, 58-61. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.07.001.
- Mitchell, D. (2016). *Diversities in education: Effective ways to reach all learners*. Routledge: London. NY.
- Morganti, A., Marsili, F., & Signorelli, A. (2023). Un approccio ecologico alla valutazione dell'inclusione a scuola: il progetto "ECO-IN". In L. d'Alonzo, C. Giaconi, & A. L. Zurru (Eds.), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative* (pp. 88-99). Milano: FrancoAngeli.
- Morganti, A., Delvecchio, E., Marsili, F., Mirandi, M., & Signorelli, A. (2023). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: sviluppo e validazione dell'Ecological Assessment Scale for Inclusion (EASI). *L'Integrazione scolastica e Sociale*, 22(3), 58-80. doi: 10.14605/ISS2232303
- Nissen, S. (2014). Who is in and who is out? Inclusion and exclusion in Canterbury's freshwater governance. *New Zealand Geographer*, 70(1), 33-46.
- Provan, K. G., & Milward, H. B. (2001). Do networks really work? A framework for evaluating public sector organizational networks. *Public Administration Review*, 61(4), 414-423.
- Quick, K. S., & Feldman, M. (2011). Distinguishing participation and inclusion. *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), 272-290.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., & De Kimpe, C., (2017). Brajković S., Contini L., Giovannini D. Transforming European ECEC Services and Primary Schools into Professional Learning Communities: Drivers, Barriers and Ways Forward: EENEE and NESET II Conference. Brussels 23 november 2017.
- Schuster, J., Jörgens, H. & Kolleck, N. (2020). The rise of global policy networks in education: analyzing Twitter debates on inclusive education using social network analysis. *Journal of Education Policy*, N/A, 1-21.
- Shields, R. (2016). Following the leader? Network models of "world-class" universities on Twitter. *Higher Education* 71(2), 253-268. doi:10.1007/s10734-015-9900-z.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. 10.1787/fc467a64-en.
- Zorc-Maver, D., Morganti, A., & Vogrinc, J. (2019). A Comparative Analysis of Inclusion in Slovenia and Italy. In P. Zgaga (Ed.), *Inclusion in education: Reconsidering limits, identifying possibilities* (pp. 97-111). Peter Lang GmbH, Berlin.