



Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività

Inclusive Policies: the school as a participated community and professional development mediated by the agency

Milena Pomponi

Università Roma Tre – milena.pomponi@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper focuses on inclusive policies and professional development mediated by the agency and illustrates the research-training project within a unique, unified context. The project aiming to actively involve school leaders and teachers and to enhance involves middle management in order to empower them to become agents in promoting agentive, inclusive and shared skills. It (the project) examines inclusive policies, which are one of the three dimensions of the Both&Ainscow Social Model, as well as the Calvert's teacher agency theory, crucial for the implementation of inclusive processes and contexts transformation.

Il contributo riflette sui temi delle politiche inclusive e dello sviluppo professionale dei docenti mediato dall'agentività e illustra il progetto di ricerca-formazione, una ricerca situata nell'unicità del contesto. Il percorso progettuale ha l'intento di coinvolgere in maniera attiva e partecipata i dirigenti scolastici e i docenti delle istituzioni scolastiche e mira a valorizzare le figure di sistema al fine di renderle agenti nella promozione di competenze agentive, inclusive e compartecipate. Il percorso formativo prende in esame le politiche inclusive, una delle tre dimensioni del Social Model di Both&Ainscow, e la teoria della *teacher agency* della Calvert, cruciali per l'attuazione dei processi inclusivi e la trasformazione dei contesti.

KEYWORDS

Inclusive Policies, Professional Learning, Agency, Middle Management, Community of Practice
Politiche Inclusive, Apprendimento Professionale, Agentività, Figure di Sistema, Comunità di Pratica.

1. Le politiche inclusive. Quadro teorico di riferimento

Il concetto di inclusione, alla luce dei dibattiti in ambito non solo accademico ma anche all'interno delle Associazioni e della società civile, mostra ancora spazi semantici di indeterminazione nella sua definizione (Gardou, 2015) tanto da generare molteplici riflessioni e ampi confronti. Il tutto, naturalmente, anche per il coesistere di differenti prospettive interpretative, quali - ad esempio - quelle riconducibili ai modelli Bio-Medico e Bio-Psico-Sociale (si pensi alla Classificazione Internazionale del Funzionamento – ICF –), quelle relative al Capability Approach e ai Disability Studies, quest'ultimo nelle varie articolazioni e scuole (Goodley et al, 2018; Migliarini, D'Alessio e Bocci, 2018; Medeghini, 2018). In particolare gli autori della corrente dei Disability Studies assumono un approccio critico nei riguardi di quello che Janes e Augello (2019, p.41) indicano come

dominio del *modello medico-individuale* [...] un'idea di persona (e di società) secondo la quale il comportamento, l'apprendimento e ogni altra caratteristica della persona [...] siano frutto di fattori personali dell'individuo, del suo corpo, del suo cervello, e non derivino da interazioni complesse, sistemiche e contestuali (Barnett, 2018).

Tale definizione evidenzia un'attenzione ancora fortemente radicata sul soggetto, considerando la disabilità e lo svantaggio come un *fattore speciale* per il quale si interviene con norme specifiche. Infatti, dalla Legge 104/1992 e dall'Atto d'indirizzo della ASL del 24 febbraio 1994 sino al recente Dlgs 96/2019, viene confermata l'egemonia della medicalizzazione e della certificazione a discapito di uno scarso coinvolgimento della scuola e dei saperi pedagogici, limitando l'intervento attraverso dispositivi di adattamento e di compensazione e mediante l'assegnazione, all'alunno con disabilità, di una figura professionale formata specificamente sulle varie disabilità.

Di contro si apre il sipario ad un nuovo scenario che vede l'affermarsi in maniera sempre più ricorrente dell'importanza rivolta ai contesti all'interno dei quali le persone vivono ed è coinvolta tutta la comunità in spazi dediti alla riflessione e nella riduzione degli ostacoli (Booth&Ainscow, 2011) che sono determinati dalla stessa società. L'inclusione secondo il Modello Sociale dei quali Booth&Ainscow (2014) forniscono una delle letture più interessanti, è un'impresa collettiva e pertanto non si riduce a mera accoglienza/inserimento di specifiche categorie di allievi (Medeghini et al 2013; Medeghini, 2018; Bocci, 2019a) all'interno dei contesti ma deve essere intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi dei contesti a partire "dal basso".

È proprio il Modello Sociale il quadro teorico di riferimento all'interno del quale si sviluppa il nostro progetto di ricerca. Questo interpreta i processi inclusivi come esito dell'azione su tre piani d'intervento (culture, politiche e pratiche). In particolare l'attenzione è rivolta sul piano delle *politiche inclusive*, da noi ritenute quale dimensione cruciale per l'attuazione di processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti in ottica inclusiva (Bocci, 2016; 2018c; 2019a).

Parlare di *politiche inclusive* significa prestare ascolto alle persone, interessarsi al loro agire e osservare e analizzare i contesti nei quali interagiscono (Dovigo, 2017).

Nello specifico, in riferimento alle istituzioni scolastiche, significa "entrare dentro" le scuole con l'obiettivo, quantomeno, di:

- analizzare tutte quelle scelte, decisioni e azioni, proprie degli attori del contesto scolastico (dirigente, docenti - in particolare coloro i quali assolvono fun-

zioni di sistema -, studenti, personale, famiglie), riconducibili ai processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici che connotano la qualità dei processi d'insegnamento-apprendimento e di conseguenza il successo formativo diffuso;

- prestare attenzione alle modalità di agire di tutte le figure professionali che ricoprono ruoli o svolgono funzioni all'interno nella scuola e che contribuiscono a favorire lo sviluppo di competenze agentiche, inclusive e partecipate centrate sul dialogo e sul confronto, sulla condivisione, sulla valorizzazione delle risorse umane, del contesto e dell'ambiente.

Le politiche inclusive intese come forme organizzative dal basso (Bocci, 2019a) potrebbero favorire la spinta propulsiva a promuovere cambiamenti finalizzati a rendere il contesto scolastico capacitante e agenziale (Ellerani, 2016a; 2016b), come chiave per l'inclusione (Alessandrini, 2019), affinché possa contribuire a creare le condizioni per far esprimere e formare le capacità interne di tutti gli attori del contesto scolastico.

Tenendo in considerazione tali affermazioni, le politiche inclusive, dunque, risultano fondamentali nella conduzione delle istituzioni scolastiche in quanto consentono all'organizzazione scolastica di evolversi come una comunità d'apprendimento, nella quale si condividono i fini, gli obiettivi e le scelte, si promuove un linguaggio condiviso, si incoraggiano la comunicazione e la collaborazione e si investe sulla formazione continua che si arricchisce di momenti formali, non formali e informali. In questa prospettiva le istituzioni scolastiche si delineano come comunità di pratica (Wenger, 2006; Moretti&Alessandrini, 2015) nelle quali gli attori coinvolti sentono di essere aperti a sperimentare, accoglienti al confronto e disponibili all'impegno reciproco mediante un approccio partecipato e inclusivo che favorisce lo sviluppo dell'agenticità (Priestly, Biesta&Robinson, 2015).

Secondo quanto argomentato, l'ambito delle istituzioni scolastiche deputato a divenire "terreno fertile" per le politiche inclusive rispetto al quale esse possono generare cambiamenti significativi è quello relativo ai processi di autoanalisi, autovalutazione e di miglioramento. Questi ambiti/processi richiedono infatti particolarmente attenzione ed una continua e costante riflessione mediante il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica. Si tratta di processi, introdotti dalle recenti innovazioni legislative -dal Regolamento Recante Norme sull'Autonomia Scolastica, DPR 275/1999, fino alla Legge 107/2015 ed ai successivi Decreti Legislativi- che autoregolano tutto il sistema organizzativo-progettuale-gestionale per i quali le istituzioni scolastiche sono chiamate ad elaborare documenti fondamentali.

Nello specifico ci riferiamo: al *Rapporto di Autovalutazione -RAV-* (art. 6 DPR 80/2013); al *Piano di Miglioramento -PdM-* (art. 6 DPR 80/2013); al *Piano Triennale dell'Offerta Formativa -PTOF-* (art. 3 DPR 275/1999; c.14 Legge 107/2015).

L'introduzione di tali strumenti o dispositivi (Bocci, 2019a) ha avviato una serie di procedure sistemiche che hanno determinato diverse reazioni da parte dei dirigenti scolastici e dei docenti in quanto "mettono in discussione" le loro modalità di scelta, di decisione e le stesse capacità organizzative-progettuali-gestionali.

Tali dispositivi, benché strategici per il processo di valutazione e riorientamento della progettazione dell'organizzazione scolastica, sono spesso percepiti come standardizzati, predefiniti, calati dall'alto, ossia avulsi dal contesto e, inoltre, sembrano richiedere competenze specifiche attribuibili alla figura professionale del manager e del leader. Dovrebbero invece essere percepiti come parte integrante degli impegni educativi di una comunità, ed entrare nel *background* e nella

formazione professionale e personale dei dirigenti e dei docenti. Quest'ultima considerazione induce a riflettere su come intervenire affinché tali strumenti, nonché le procedure ad essi interrelate, rispecchino realmente l'identità della comunità scolastica intesa come espressione di tanti vissuti professionali nella forma di un unico *core*.

A supportare tali considerazioni, dai risultati di diverse indagini, giungono ulteriori interessanti riflessioni. Infatti, facendo riferimento a una ricerca esplorativa recentemente svolta in alcune scuole (Bocci, 2018a; 2019c), ma anche ad un'analisi degli siti di altri studi (Ianes, 2015; D'Alessio, Medeghini, Vadalà&Bocci, 2017) nonché all'osservazione diretta dei contesti scolastici nell'ambito di indagini compiute mediante l'utilizzo dell'Index for Inclusion (Demo, 2017; Bocci, 2018a), emerge una scarsa ed eterogenea partecipazione dei differenti attori della comunità scolastica alle diverse procedure che sono parte integrante delle politiche scolastiche (PTOF, RAV, PDM, PAI ora PdI).

L'attenzione verso questa problematica e ai processi di autovalutazione ed automiglioramento chiama in causa il tema della formazione dei docenti e dello sviluppo dell'apprendimento professionale (Baldacci, 2013; 2014; Bocci, 2015; 2019b; Perla 2016) anche mediato dalle teorie dell'agentività (Calvert, 2016; Sibilio&Aiello, 2018; Bocci, 2018b) che rappresenta un ulteriore *fattore* da tenere presente per dare corpo ai processi inclusivi nelle istituzioni scolastiche.

In merito al costrutto di *teacher agency*, Laurie Calvert considera tutti i docenti *agenti* della propria crescita professionale e definisce l'*agentività* degli insegnanti come un agire intenzionale in maniera costruttiva per indirizzare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi. La studiosa propone anche il concetto di "apprendimento professionale" inteso come un'esperienza guidata dalla esperienza stessa, vissuta all'interno del contesto scolastico.

Queste considerazioni sono in linea con quanto illustrato da numerose evidenze (Boyd et al., 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012; Ladd, 2011) grazie alle quali emerge una interdipendenza tra il contesto e lo sviluppo professionale; il contesto, in effetti, influisce sulle decisioni di carriera degli insegnanti, sulla loro efficacia didattica, e sugli esiti di apprendimento degli studenti.

Secondo Laurie Calvert, i fattori contestuali (esterni) e quelli motivazionali (interni) incidono sul grado di agentività degli insegnanti. Ciò significa che la formazione degli insegnanti dovrebbe essere sempre percepita come significativa e avvenire all'interno delle specifiche realtà contestuali di chi agisce. Ciò può e deve essere messo in atto mediante la pratica della ricerca finalizzata a incoraggiare negli insegnanti l'attitudine ad un'agire riflessivo (Moretti, 2003) sulle proprie pratiche (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30) e a promuovere cambiamento.

Tale prospettiva risulta una "lente" funzionale allo studio dei processi di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento. Quest'ultimi, come accennato, rappresentano un aspetto particolarmente complesso per la comunità scolastica e per questo motivo richiedono percorsi formativi che sviluppino una cultura della valutazione di sistema (Direttiva n. 11/2014) a partire dalla conoscenza di quali siano i bisogni formativi reali e concreti del personale scolastico, e quali siano le conoscenze e le competenze professionali già persistenti all'interno del "corpo docente", in modo da poter essere valorizzate, e quali siano quelle che potrebbero essere sviluppate. Quanto enunciato rilancia l'importanza della pianificazione di percorsi formativi coerenti ed allineati con il Piano di Formazione della scuola, deliberato dal Collegio dei Docenti (Organo Collegiale delle Istituzioni Scolastiche), inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, correlato al

Rapporto di Autovalutazione e funzionale al perseguimento degli obiettivi del Piano di Miglioramento. Questo processo circolare comporta necessariamente un'attenzione alla valorizzazione delle risorse umane - il Dirigente Scolastico e le figure di sistema (Pirola, 2015; Paletta&Bezzina, 2016; Bufalino, 2017; Agrati, 2018) che lo coadiuvano nello svolgimento delle proprie funzioni - e delle risorse strumentali disponibili (si pensi, ad esempio, all'Index, al QUADIS, al SADI, ecc...). Con tale affermazione non si intende limitare la formazione a figure specifiche ma, al contrario, significa coinvolgerle, proprio per il ruolo che ricoprono, nell'ottica di sviluppare all'interno della comunità scolastica competenze agentiche, inclusive e compartecipate diffuse, promuovendo una reale e concreta partecipazione degli insegnanti e degli altri attori della comunità stessa.

Le figure di sistema (identificate in ambito anglosassone come *middle management*) sono docenti ai quali vengono delegati compiti specifici (art. 25, c.5, Dlgs 165/2001). Nel nostro Paese non rappresentano ancora una figura professionale "inquadrata" formalmente dal punto di vista giuridico sia per lo svolgimento delle sue funzioni e sia per la retribuzione economica. Tuttavia la loro presenza, nella prospettiva qui assunta, risulterebbe fondamentale per dare vita a processi inclusivi realmente partecipati da tutti gli attori coinvolti. Nell'esplicitare la loro professionalità, attraverso meccanismi che incentivano l'agentività, potrebbero contribuire a promuovere le condizioni per lo sviluppo di competenze agentiche inclusive e compartecipate in particolar modo a livello dei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici.

Le figure di sistema considerate come agenti/vettori dei processi inclusivi possono risultare uno snodo importante per incentivare la reale e concreta partecipazione degli insegnanti soprattutto in riferimento ai processi di autovalutazione e di automiglioramento che richiedono un notevole impegno da parte di tutti gli attori della comunità scolastica.

2. La Ricerca-FormAzione quale approccio funzionale alle politiche inclusive

Alla luce di quanto affermato sull'importanza dell'attenzione rivolta alle politiche inclusive in relazione al contesto dell'istituzione scolastica, in un'ottica di trasformazione *botton up*, è in corso di attuazione un progetto di Ricerca-FormAzione (Asquini, 2018) che ha nelle sue finalità anche quella di offrire un contributo significativo sia alla comunità scientifica (nella prospettiva di verificare la reale possibilità di attivare tali processi inclusivi), sia alle singole scuole (nella possibilità di restituire dati utili ad avviare cambiamenti all'interno dei Piani di Miglioramento).

La scelta è ricaduta su questa tipologia di approccio metodologico in quanto è, a nostro avviso, il più funzionale in riferimento al quadro teorico, delineato nel paragrafo precedente, del progetto di ricerca.

La Ricerca-FormAzione, infatti, si configura come un approccio coerente con le politiche inclusive in quanto è posta la massima attenzione ai contesti, alla trasformazione dell'agire educativo, alla promozione di un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico. Ciò comporta: considerare i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; creare spazi dediti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscano compartecipati, co-decisori e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore.

La pianificazione e l'organizzazione di spazi deputati al confronto, alla condizione, alla riflessione contribuisce a rendere i dirigenti e i docenti delle scuole

coinvolte corresponsabili nell'agire in merito all'analisi di dati ed alla co-produzione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento della scuola.

La Ricerca-Formazione si configura quindi come una ricerca situata e partecipata, al fine di ridurre le distanze tra il piano teorico e quello pratico (anche nell'ottica di una interdipendenza positiva tra università e scuola) e di incentivare la co-costruzione dello sviluppo all'apprendimento professionale attraverso la partecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte. Quanto detto richiede ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole coinvolte la conoscenza, ma anche la consapevolezza, dell'importanza dell'apprendimento professionale e della modalità di condurre qualsiasi tipologia di processi e procedure.

Assumendo tale punto di vista, infine, risulta altrettanto significativa la valorizzazione della formazione tra pari mediante il coinvolgimento delle figure di sistema, in quanto la loro funzione strategica – come agenti/vettori dei processi inclusivi – può motivare alla pratica agentiva i colleghi e avvierebbe nuove e più significative forme di apprendimento professionale.

2.1 *Il quadro metodologico della ricerca*

In considerazione di quanto fin qui sostenuto, lo scopo del presente lavoro è quello di contribuire al miglioramento delle politiche inclusive del sistema scolastico. L'oggetto specifico della ricerca è rappresentato da un'azione mirata a valorizzare le figure di sistema già esistenti a scuola, al fine di renderle agenti di tre aspetti centrali per una istituzione scolastica che desidera essere realmente inclusiva: a) la fattiva partecipazione degli insegnanti e degli altri attori dell'istituzione scolastica alle politiche scolastiche, alle sue procedure e ai suoi esiti in termini di implicazioni e ricadute operative; b) lo sviluppo di pratiche di autoanalisi e automiglioramento orizzontale e circolare (secondo la prospettiva dell'Index for Inclusion); c) la formazione tra pari, come pratica agentiva per un nuovo modo di intendere l'apprendimento/lo sviluppo professionale.

Gli obiettivi perseguiti sono quelli qui di seguito illustrati.

1. Rilevare: a) l'interpretazione del concetto di inclusione dei partecipanti alla ricerca; b) il grado di coinvolgimento, dichiarato e percepito dagli insegnanti coinvolti, in merito alla partecipazione dei differenti attori alle politiche scolastiche;
2. Implementare: a) le conoscenze e competenze delle figure di sistema degli istituti scolastici partecipanti alla ricerca in merito allo sviluppo delle politiche scolastiche che qualificano i processi inclusivi; b) il loro grado di Agentività nel coinvolgere i colleghi da un lato alla partecipazione intenzionale e sistematica alle politiche scolastiche e, dall'altro, alle pratiche di formazione tra pari mediate dall'Agentività stessa quale vettore per dare vita a forme diversificate (rispetto a quelle tradizionali top-down) di processi di apprendimento/sviluppo professionale;
3. Co-progettare con le figure di sistema che stanno partecipando alla presente ricerca, azioni (contestualizzate alle diverse realtà di provenienza) finalizzate a implementare i processi inclusivi delle istituzioni scolastiche di appartenenza, mediante il coinvolgimento attivo dei loro colleghi: a) alle procedure di autoanalisi e automiglioramento che caratterizzano l'attualità delle politiche

scolastiche nazionali (PTOF, RAV, PDP, Pdl); b) alle attività di formazione tra pari mediate dall'Agentività, che da un lato supportano tali procedure e, dall'altro, consolidano gli stessi percorsi di sviluppo professionale di chi vi partecipa.

Coerentemente con scopi e obiettivi appena tracciati, nonché in ragione della tipologia di indagine messa in atto, l'intento è quello di verificare, quanto qui di seguito esposto.

1. Se e in che misura gli insegnanti e gli altri attori della comunità scolastica partecipano alle procedure che sostanziano le politiche scolastiche dei singoli istituti e abbiano consapevolezza che tali politiche sono alla base dei processi inclusivi delle istituzioni scolastiche.

In tal senso la nostra ipotesi è di riscontrare (ex ante) bassi livelli di partecipazione e una non chiara consapevolezza del rapporto tra politiche scolastiche (mediate da strumenti quali PTOF, RAV, PdM e Pdl) e processi inclusivi.

2. Se e in che misura le figure di sistema delle scuole coinvolte agiscano effettivamente la loro funzione di collettori per la partecipazione degli insegnanti e della comunità alle politiche scolastiche, ossia fungano da agenti/vettori dei processi inclusivi, contestualmente, siano promotori di azioni formative orizzontali (tra pari) finalizzate a promuovere mediante l'Agentività nuove e più significative forme di apprendimento/sviluppo professionale.

In riferimento a questo aspetto, la nostra ipotesi è di riscontrare: a) in ingresso uno scarso livello di Agentività nelle/delle figure di sistema e una non piena funzione di promotori sia di coinvolgimento dei pari e della comunità alle politiche scolastiche sia per la messa a punto di azioni formative finalizzate a promuovere l'Agentività stessa e a migliorare le modalità di agire l'apprendimento e lo sviluppo professionale proprio e dei colleghi; b) in uscita, un miglioramento sia qualitativo sia quantitativo di queste dimensioni, o, quantomeno, una modificazione sul piano della percezione di possibilità da parte dei protagonisti di poterle attuare almeno sul piano progettuale.

3. Se e in che misura il ruolo giocato dell'Agentività per tramite delle figure di sistema sia effettivamente un vettore trasformativo dei processi inclusivi a scuola, anche per mezzo di azioni di formazione tra pari delle figure di sistema stesse e degli insegnanti.

In tal senso la nostra ipotesi è di riscontrare: a) in ingresso bassi livelli di Agentività sia tra le figure di sistema (come già indicato nel punto) sia tra gli insegnanti e una non piena consapevolezza da parte dei diversi attori delle potenzialità di cui è portatrice per migliorare i processi inclusivi; b) in uscita una maggiore conoscenza del costrutto di Agentività, una maggiore consapevolezza delle sue potenzialità trasformative sia sui singoli sia sulla comunità (quindi sia sui processi di sviluppo professionale sia sui processi inclusivi).

Al fine di attuare quanto finora dichiarato, il percorso di Ricerca-FormAzione si avvale di metodi misti (Lucisano&Salerni, 2002; Domenici 2009; Trincherò, 2012; Trincherò&Robasto, 2019). Gli strumenti utilizzati, coerentemente con tali metodi, sono di diversa natura: interviste, *focus group* e diari di bordo (strumenti qualitativi); questionari e checklist (strumenti quantitativi).

L'unità d'analisi è costituita dalle istituzioni scolastiche. Nella scelta delle scuole si è tenuto in considerazione di alcuni criteri, quali le esperienze pregresse

in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione e il grado di investimento nella formazione.

2.2 Le fasi della ricerca

Il piano operativo del progetto di ricerca si articola in sei fasi, le quali sono da intendersi come interconnesse. Difatti, trattandosi di un percorso di Ricerca-Formazione, durante la sua conduzione vengono svolte attività di monitoraggio e analisi, al fine di mettere a punto in modo sistemico le modalità in atto per ricalibrare quanto emerge e per focalizzare meglio quanto si sta perseguendo (anche attraverso i feedback ricevuti durante il percorso su report, partecipazione a giornate di studio o articoli).

La prima fase ha riguardato lo studio della letteratura scientifica (nazionale e internazionale), analizzando studiosi e ricerche che hanno affrontato il tema delle figure di sistema correlato ai temi *delle politiche inclusive, dell'autovalutazione, dell'apprendimento professionale, dell'agentività e della comunità di pratica*.

Le prime riflessioni in merito hanno contribuito all'elaborazione di due strumenti (utilizzati a partire dalla seconda fase): il Questionario *RiPIAC (Rilevazione delle Pratiche Inclusive, Agentive e Compartecipate)*, da somministrare ai docenti; l'Intervista *RiPIAC*, da effettuare ai dirigenti scolastici. Tali strumenti sono stati costruiti sulla base di alcune domande presenti nell'indicatore B1.1 dell'Index per l'Inclusione, relativo allo sviluppo partecipato; l'Intervista *RiPIAC* è interrelata al Questionario. Essi sono finalizzati a rilevare l'interpretazione del costrutto di inclusione dei partecipanti all'indagine, il grado di conoscenza, partecipazione e condivisione dell'uso dei dispositivi deputati ai processi dell'autovalutazione e di automiglioramento nonché alcune azioni del dirigente scolastico e dei docenti nelle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola durante tali processi.

Si tratta di due strumenti semi-strutturati che presentano domande chiuse e domande aperte per gli approfondimenti e sono tra loro interrelati per determinare il grado di congruenza delle risposte.

Il questionario e l'intervista sono suddivisi in sei sezioni:

- *anagrafica*, per comprendere un breve percorso professionale dei dirigenti e dei docenti a cui si rivolge l'indagine.
- *conoscenza*, per comprendere se e come si ha consapevolezza in merito alle finalità e alla struttura dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *partecipazione*, per comprendere il grado di coinvolgimento nell'elaborazione dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *condivisione*, per comprendere il grado d'impegno nella divulgazione dei contenuti dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, per comprendere il grado di promozione dei contenuti di questo documento.
- *TeacherAgency*, per comprendere la conoscenza di tale tematica e poter progettare possibili percorsi formativi.

La seconda fase consiste nella rilevazione delle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola attraverso l'utilizzo degli strumenti indicati nella prima fase (Questionario *RiPIAC* e Intervista *RiPIAC*). Lo scopo di questa fase è rilevare l'interpretazione del concetto d'inclusione dei partecipanti alla ricerca e il coinvolgimento (dichiarato e percepito) dagli insegnanti in merito alle politiche sco-

lastiche che sottostanno i processi di autovalutazione ed automiglioramento. I dati sono stati analizzati attraverso la triangolazione delle informazioni avvalendosi del software SPSS e i risultati sono oggetto di approfondimenti dei *focus group* delle fasi successive.

Questa fase coinvolge i dirigenti e i docenti di quattro ordini di scuola: due Istituti Comprensivi e due Istituti di Scuola Secondaria di Secondo Grado.

La terza fase riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione interconnessa relativamente:

- al concetto di agentività
- ai risultati emersi dalla rilevazione condotta nella seconda fase mediante la somministrazione del Questionario *RiPIAC* e dell'Intervista *RiPIAC*.
- all'indicatore dell'Index, B1.2, relativo all'approccio inclusivo della leadership e altri ad esso correlati (B1.4 competenze del personale, A1.2 cooperazione e C2.9, collaborazione).

La conduzione di questa fase ha previsto *focus group* durante i quali è stato utilizzato lo strumento dell'Index per l'Inclusione. Durante la conduzione dei *focus group* è stato utilizzato il diario di bordo.

Questa fase coinvolge due delle quattro scuole coinvolte nella precedente fase. Si tratta di un Istituto Comprensivo e di una Scuola di Secondo Grado all'interno dei quali si sono costituiti due gruppi di docenti, ognuno formato da sei insegnanti e dalla figura del dirigente scolastico. La scelta delle due scuole ha tenuto in considerazione i criteri già definiti nell'unità d'analisi e nello specifico la conoscenza, da parte dei partecipanti, dello strumento dell'Index per l'Inclusione e l'inserimento – all'interno degli obiettivi di processo del Piano di Miglioramento – della costituzione del gruppo di lavoro Index e della formazione tra pari.

I docenti partecipanti ai *focus group* di questa fase, in preparazione di quella successiva, hanno il compito di individuare ed esporre uno o più episodi critici rispetto alle riflessioni discusse, i quali emergono durante le riunioni di staff, gruppi di lavoro, dipartimenti, consigli di classe.

La quarta fase riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione relativamente agli episodi critici documentati dai docenti al fine di co-progettare azioni per rispondere alle criticità emerse (laddove si interviene mediante l'agentività) finalizzate ad implementare i processi inclusivi.

La conduzione di questa fase coinvolge i gruppi di docenti della fase precedente, prevede *focus group* durante i quali verrà utilizzato il metodo del Critical Incident (Tripp, 2012) e il diario di bordo.

La quinta fase consiste nel monitoraggio (attraverso l'osservazione e un *focus group*) delle azioni – individuate nella fase precedente – messe in pratica dai docenti partecipanti.

La sesta fase riguarda la restituzione degli esiti alle scuole partecipanti e la diffusione degli stessi alla comunità scientifica attraverso articoli e pubblicazioni scientifiche. Esplicitazione delle procedure utilizzate e dei dati rilevati per consentire la replicabilità della ricerca.

Conclusioni

Il percorso di ricerca condotta finora sul campo, giunta al termine della terza fase indicata nel paragrafo precedente, ha permesso di evidenziare alcune prime riflessioni e una serie di considerazioni.

L'importanza per l'università e per la scuola di una effettiva interazione nell'ambito della quale le rispettive risorse umane possano comunicare, confrontarsi e condividere fattori comuni rispetto a esigenze, richieste, obiettivi nell'ottica di una compartecipazione fattiva e operativa.

Un elemento ricorrente, il quale è emerso già durante i primi contatti con le istituzioni e durante il coinvolgimento delle scuole all'interno del progetto di ricerca, è la diffidenza nei confronti di quanto proviene dall'esterno del contesto scolastico. Infatti, nonostante l'approvazione dei dirigenti scolastici a seguito della presentazione del progetto, è risultato difficile, in alcune situazioni, il coinvolgimento e la collaborazione dei docenti alla partecipazione del percorso progettuale.

Le risposte alla proposta della partecipazione al progetto di ricerca sono state le più disparate. Quelle dalle quali si percepisce maggior "distacco" da parte dei docenti sono state le seguenti: un'attività "calata dall'alto"; "un'aggiunta" al lavoro che già svolgono a scuola; "un'invasione" nella routine; un "sentirsi oggetto" di osservazione che non restituisce alcun risultato.

Queste modalità d'espressione, da parte dei docenti, che sono state raccolte durante i primi incontri con le scuole, hanno contribuito ancor più a dare sostegno alla scelta metodologica di sviluppare un percorso di Ricerca-FormAzione nel quale i due ambiti, quello accademico e quello scolastico, potessero oltrepassare i confini. Inoltre hanno rappresentato motivo di riflessione su *come* sia importante progettare e organizzare il coinvolgimento delle scuole al progetto di ricerca rendendo i docenti partecipi ed attivi, tenendo in considerazione il loro *background* professionale e personale e le loro esigenze formative e incentivando la loro motivazione all'apprendimento professionale.

Quanto affermato ha incentivato maggiormente l'intento di avviare il progetto di ricerca a partire dall'analisi dei bisogni formativi concreti, espressi dai dirigenti e dai docenti. Uno degli scopi del progetto, nell'intenzione di rendere protagonisti attivi e più partecipi i docenti, è infatti quello di *dar voce* (*teacher voice* per usare le parole di Gerstein, 2013), agli attori dei contesti che in primis sono coinvolti in uno scenario della scuola sempre più complesso che invita a ripensare la modalità d'agire di tutta la comunità scolastica.

Tale scopo inevitabilmente comporta un'attenzione alle situazioni contestuali delle singole scuole che consiste nell'osservazione e nell'analisi diretta, nello specifico rispetto a quanto detto, della componente docente che agisce in situazione.

Ciò richiede l'assunzione, da parte del ricercatore, di una posizione di ascolto. Quest'ultima nella relazione con i docenti, durante i vari momenti di interazione, risulta un atteggiamento efficace perché consente di "abbassare i muri", di ridurre le distanze e pone l'interlocutore, in questo caso i docenti, in una condizione agevole nella quale percepisce di poter esprimersi liberamente. La comprensione, a sua volta, riguardo le loro (dei docenti) esigenze, criticità e rimostranze ed anche il tener conto dei loro atteggiamenti ed approcci risulta, di conseguenza, fondamentale per stimolare e incentivare le loro motivazioni intrinseche (O'Brien, 2016) al fine di incoraggiare e promuovere attitudini al cambiamento, intraprendere e implementare percorsi orientati al miglioramento e offrire loro la possibilità di co-costruire soluzioni alle sfide reali e concrete del vissuto scolastico.

Proprio alla luce di quanto detto andrebbe preso in esame il rapporto reciproco tra *politiche inclusive-agentività-docenti*, nel quale le politiche inclusive, intese come promotrici di una trasformazione *dal basso* dei contesti scolastici, mediata da competenze agentive e compartecipate da parte dei docenti, potrebbero rappresentare lo snodo attraverso cui avviare spazi di riflessione per acqui-

sire consapevolezza dell'importanza di intraprendere percorsi formativi e attuare i processi inclusivi.

Questo costituisce certamente uno dei punti di forza del progetto di ricerca. Infatti si nota nello svolgimento del progetto in questione che il dirigente scolastico e i docenti – ognuno nello svolgimento della propria funzione – hanno modo di assumere un ruolo di protagonista attivo, capace di fronteggiare le criticità, di collaborare nella risoluzione delle problematiche e di condividere esperienze professionali. In particolare il ruolo giocato dell'agentività per tramite delle figure di sistema si sta rivelando un vettore trasformativo dei processi inclusivi a scuola, anche per mezzo di azioni di formazione tra pari delle figure di sistema stesse e degli insegnanti.

Tale prospettiva risulta ancor più fondamentale entrando nel particolare e, dunque, considerando l'ambito delle istituzioni scolastiche deputato per eccellenza agli aspetti organizzativo-gestionali nel quale possono trovare attuazione le politiche inclusive, qual è quello dei processi di autoanalisi ed automiglioramento, processi che autoregolano tutto il sistema dell'organizzazione scolastica.

Quanto affermato contribuirebbe ad approfondire i processi sopra citati sotto una nuova prospettiva del concetto d'inclusione. In particolare conduce a riflettere sul rapporto tra le modalità d'agire adottate e tali processi che necessitano di indagini continue e profonde, poiché si innestano nel rapporto sinergico, che vede coinvolti tutti gli attori del contesto scolastico, in modo corresponsabile e co-partecipato, e la specificità di ciascun contesto scolastico sempre più dinamico e in continuo cambiamento.

A sostegno di queste riflessioni e considerazioni giungono i primi risultati della seconda fase della ricerca condotta attraverso la somministrazione del Questionario *RiPIAC* e dell'Intervista *RiPIACi* quali confermano livelli bassi di conoscenza degli strumenti dei processi di autovalutazione e di auto miglioramento (RAV, PdM, PTOF, PAI-PI) nonché dell'uso operativo degli stessi. Inoltre rilevano una scarsa partecipazione alle procedure che sostanziano le politiche scolastiche dei singoli istituti e poca consapevolezza del rapporto tra politiche scolastiche (mediate dagli strumenti citati) e i processi inclusivi.

Quanto evidenziato fino ad ora ci induce dunque a perseverare nella necessità di sviluppare competenze di agentività orientate alla sperimentazione, alla dinamicità e alla flessibilità e ad evidenziare come favorire tali meccanismi contribuisce potenzialmente: ad incrementare la stessa agentività non solo del singolo docente ma di tutta la comunità scolastica; ad incoraggiare una "cultura" dei processi di autovalutazione e di auto miglioramento ed dello sviluppo d'apprendimento professionale di tipo inclusivo.

Occorre dunque avviare un processo circolare che conduca: a ripensare spazi e tempi da dedicare alla riflessione sulle modalità di agentività partecipata e su *come* queste dovrebbero essere praticate; a progettare ed attuare tali modalità agentive, intese come comportamenti e pratiche esplicite ed esplicite, agentive ed inclusive; a confrontarsi rispetto ai feedback che tali modalità agentive mettono in evidenza; a riorientare a sua volta l'agentività stessa.

Nel realizzare tale dinamica è importante acquisire coscienza di "mettersi in discussione" sia dal punto di vista professionale che personale riguardo diversi aspetti quali ad esempio quelli relativi la capacità organizzativa e progettuale d'agire, le modalità decisionali e di scelta, nonché i modi di comunicazione e di interazione sia a livello individuale che collettivo. Il *tutto* fortemente legato alla spinta motivazionale nel crescere come comunità mediante un continuo sviluppo dell'apprendimento professionale.

Riferimenti Bibliografici

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione.Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Barnett R. (2018). *The ecological università. A feasible utopia*. Aldingdon Oxon: Routledge.
- Bocci F. (2015). Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. In F. Bocci (ed.), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), 100-109.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018a). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.1069-1081). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018b). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: EdISES.
- Bocci F. (2018c). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson
- Bocci F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*(pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2019b). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci, & G. Moretti (eds.), *Il Tutor dei docenti neoassunti*(pp. 87-105). Roma: RomaTre Press.
- Bocci F. (2019c). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*(pp. 545-559). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Boyd D., Grossman P., Ing M., Lankford H., Loebv S., & Wyckoff J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303-333.
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- Calvani A., Bonaiuti G. & Andreocci B. (2012). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 6(6), 29-42.
- Calvert L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.

- Calvert L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp.151-179). Trento: Erickson.
- Decreto Legislativo 30 Marzo 2001, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>
- Decreto Legislativo 7 Agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. (19g00107). <https://gu serie generale n.201 del 28-08-2019>
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 Febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. <http://gu serie generale n.79 del 06-04-1994>
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59*. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 Marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Direttiva 18 Settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/direttiva_sistema_nazionale_di_valutazione.pdf
- Domenici G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci Faber.
- Ellerani P. (2016a). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione&Insegnamento*, 14(3), 117-130.
- Ellerani, P. (2016b). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7 (2), 253-276.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Milano: Mondadori.
- Gerstein J. (2013). *Teacher agency: Self Directed Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/11/11/teacher-agency-self-directed-professional-development/>
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D., & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Ianes D., & Augello G. (2019). *Gli inclusio-scettici*. Trento: Erickson.
- Legge 5 Febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <https://GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30>
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) <https://GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015>
- Johnson S. M., Kraft M. A., Papay J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement [Special issue]. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.

- Ladd H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 235–261.
- Lucisano P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (eds.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Migliarini V., D'Alessio S., Bocci F. (2018). SEN Policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2018.155917
- Moretti G., & Alessandrini G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies, Special Issue on Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action*, 11, 253-273.
- Moretti G. (2003). Percorsi di qualità e ricerca-azione nella scuola dell'autonomia. In G. Moretti (ed.), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia* (pp.17-45). Roma: Anicia
- Obrien A. (2016). *Five Way sto Increase Teacher Agency. Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018. <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>
- Paletta A., & Bezzina C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.
- Perla L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Pirola L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 89-101.
- Priestley M., Biesta G.J.J., & Robinson S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Sibilio M., & Aiello P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trincherò R., & Robasto D. (2019). *I mixed method nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.
- Trincherò R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.
- Tripp D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.