

## **8. Il professionista proattivo. Il ruolo delle convinzioni progettuali sul modo di intendere l'inclusione**

di *Andrea Ciani*

### **1. La competenza progettuale: competenza strategica**

Questo contributo introduce la seconda sezione di questo libro: la sezione che mette maggiormente in luce, nelle professioni che presenteranno le loro peculiarità ed esperienze, gli aspetti relativi alla progettazione. Si noter  infatti, come ciascuna delle professioni, dal Garante del Progetto di vita, al Coordinatore dei servizi educativi fino all'Amministratore di sostegno, siano accomunate dal ruolo preminente della loro competenza progettuale. Tutte e tre le figure appena citate, concorrono a progettare, pi  o meno direttamente, interventi o servizi per la persona disabile e in modo piuttosto approfondito.

L'intento di questo contributo   quello di evidenziare l'importanza della competenza progettuale nella sfida di promuovere la piena realizzazione dell'inclusione delle persone disabili adulte. Tale finalit    perseguita avviando un focus sul ruolo delle convinzioni sulla progettazione dei professionisti che si prendono cura del futuro delle persone disabili, e come suddette convinzioni si relazionino con le loro credenze relative alla *possibilit  di includere realmente*. Infatti il processo di inclusione, come si vedr  nei paragrafi successivi, richiede una visione progettuale lunga, articolata e analitica:   fondamentale sostenere la prospettiva inclusiva con determinazione e padronanza metodologica, per non scivolare in riduzionismi. La competenza progettuale, risulta quindi essere una competenza strategica per queste professionalit  e per i processi che vogliono promuovere. Essa infatti   composta da conoscenze e abilit  di tipo metodologico-procedurale, ma anche convinzioni, atteggiamenti, strategie metacognitive e volitive (Pellerey, 2010). La scelta di effettuare un focus sulle convinzioni nasce dalla necessit  di osservare una componente costitutiva e rilevante della competenza progettuale. La principale letteratura sul cambiamento dell'insegnante (Guskey, 1986; Clark & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003), la figura professionale pi  studiata in ambito educativo e sociale, ha evi-

denziato come le convinzioni educative influiscano, pur se non sempre si tratta di una relazione a senso unico, sulle pratiche didattico-educative e sul loro cambiamento. Allo stesso modo, si potrebbe ipotizzare che le stesse convinzioni possano avere un ruolo fondamentale nella costruzione e nella modifica delle pratiche educative (in particolare quelle progettuali) di tutti i professionisti che si occupano, in ambiti differenti, di progettazione di servizi, progetti e iniziative per le persone con disabilità.

## 2. Convinzioni progettuali proattive

Per promuovere una progettazione o un'idea progettuale con costanza, determinazione e intenzionalità è necessario dotarsi di un *mindset* non rigido e statico, ma dinamico e pronto a raccogliere dati, input e feedback in modo produttivo e orientato a perseguire gli obiettivi (Rivoltella, 2012). La difficoltà di promuovere inclusione nei contesti scolastici ed extrascolastici (soprattutto per le persone adulte) richiede abilità progettuali raffinate e complesse: lavorando su percorsi personalizzati non ci sono indicazioni nazionali o linee guida. Vi è ampia discrezionalità da parte del professionista che deve, con autodiscernimento, capire a fondo quale siano le scelte più opportune da fare per promuovere al massimo l'inclusione della persona disabile.

C'è dunque la necessità di immaginare e prefigurare fasi d'azione, senza perdersi e smarrirsi in assenza di riferimenti. Occorre prevedere per tempo possibili ostacoli o difficoltà per poter trovare altre soluzioni soddisfacenti.

In questo senso, le convinzioni progettuali che dovrebbero guidare il lavoro dei professionisti dovrebbero essere proattive. La proattività è la capacità di reagire agli eventi in modo consapevole e responsabile, non lasciandosi condizionare dalle circostanze esterne, prevenendo e anticipando problemi, bisogni futuri e, più in generale, gestendo ostacoli, limiti e cambiamenti (Parker, Bindl & Strauss, 2010). Si sa quanto sia necessario, infatti, in chi si occupa di persona in condizione di fragilità, riuscire a prevenire, organizzando e modellando relazioni e contesti affinché si possa garantire una partecipazione vera e non fittizia, ma anche non perennemente minata da contrattempi, barriere architettoniche ed incomprensioni.

La generazione proattiva degli obiettivi di lavoro, significativamente rappresentativa di un approccio progettuale strutturato e sistematico, prevede, secondo gli studi sulla proattività, almeno due processi che indicano dinamicità e sistematicità di pensiero: immaginazione e pianificazione (Bindl & Parker, 2009; Fay & Frese, 2001; Grant & Ashford, 2008). L'immaginazione implica la percezione di un problema o di opportunità attuali o prossime e di

quale può essere la situazione futura desiderata. Immaginare implica dunque anticipare i risultati, con una rappresentazione mentale futura di una persona, una situazione o un evento in un determinato momento. Come si potrà osservare, l'aspetto dell'immaginazione non è affatto secondario per le professioni oggetto di approfondimento in questa sezione. Per poter immaginare o prefigurare una data situazione, è necessario avere una conoscenza approfondita della vita delle persone o delle loro caratteristiche e abilità. Non solo, è necessario avere anche una visione squisitamente teorica e politica sulle finalità più ampie della progettazione e dell'impatto personale, civile e sociale che essa può avere.

Il processo di pianificazione, invece, riguarda le azioni da intraprendere per raggiungere il risultato immaginato. È il processo che coinvolge gli aspetti più metodologico-procedurali, ma che necessita di un'attenzione molto forte anche sugli atteggiamenti e le disposizioni ad agire affinché tutto possa proseguire senza intoppi che rischiano di compromettere definitivamente le progettazioni. In generale, gli autori intravedono nei due processi un percorso continuo dove l'individuo, in questo caso il professionista, sviluppa informazioni, reti, competenze e revisioni di metodi di lavoro con flessibilità e resilienza di fronte a ostacoli e limiti (Orlando & Zampetti, 2018). Un approccio flessibile e resiliente è essenziale per definire una progettazione e ottenerne la piena attuazione.

Recentemente è stata avviata una ricerca sulle convinzioni progettuali degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola nella provincia bolognese (Ciani, 2019). Lo scopo dell'indagine, di tipo valutativo, è stato quello di monitorare quanto, nel tempo, diverse occasioni di formazione permanente particolarmente centrate sull'importanza di una progettazione educativa intenzionale, strutturata e flessibile potessero influenzare e promuovere convinzioni progettuali negli educatori maggiormente orientate al rigore metodologico, a un'idea di utilità effettiva della progettazione e alla pratica collegiale. Le convinzioni progettuali sono state configurate come principale variabile dipendente dell'indagine, mentre l'articolazione di proposte formative mirate a promuovere una specifica idea e pratica di progettazione educativa ha rappresentato un sistema di variabili indipendenti, insieme con altre variabili pedagogiche (tra cui quelle relative all'inclusione) ed anagrafiche. Nell'ambito di questa ricerca valutativa, si è validato il costrutto di Convinzioni progettuali proattive degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola. Tale costrutto si è caratterizzato per:

- un'adesione ad un'idea di progettazione come processo strutturato, sistematico e collegiale;

- una forte contrapposizione nei confronti di una pratica progettuale legata all'improvvisazione, estemporanea e non rigorosa;
- il rifiuto di una visione della progettazione educativa come processo non applicabile e solitario.

Il costrutto di convinzione progettuali proattive si è riferito a un'idea della progettazione educativa come componente irrinunciabile della professionalità dell'educatore socio-pedagogico, che è capace di analizzare, prevedere situazioni e progettare anticipatamente. Queste convinzioni prefigurano un'idea della progettazione educativa come pratica resistente alle difficoltà legate al riconoscimento della professionalità dell'educatore che si riflettono nei meccanismi di confronto e collegialità con gli insegnanti, alla scarsa importanza che talvolta gli Enti committenti riservano a questa pratica e agli ostacoli temporali e organizzativi che possono palesarsi.

Tali convinzioni prevedono dunque che l'educatore, con forte senso di intenzionalità educativa, motivazione ed intraprendenza, possa progettare trovando soluzioni, strategie e modalità per proseguire il processo progettuale con successo e coerenza procedurale. Inoltre, esse contrastano atteggiamenti che determinerebbero un minore rigore metodologico, l'improvvisazione come continuo *modus operandi*, l'accettazione della mancanza di collegialità e l'impossibilità di applicare quanto progettato. In senso contrario, convinzioni progettuali non orientate alla proattività possono palesarsi come destrutturate, senza obiettivi, non confidenti in una possibile realizzazione di quanto pensato. Si potrebbe ipotizzare, come già sostenuto, per rilevanza e congruità, che le convinzioni progettuali proattive siano indispensabili per le professioni oggetto di approfondimento in questo libro.

Infatti in tutte e tre le professioni, il professionista (che sia il Garante, il Coordinatore o l'Amministratore di sostegno), devono agire progettualmente in modo molto preciso e accorto per scongiurare un impatto deludente delle loro azioni inclusive.

Nell'approfondimento di ricerca, presentato successivamente, tre diversi fattori progettuali, di cui uno orientato alla proattività (*Visione della progettazione educativa come processo strutturato, sistematico e collegiale*) e gli altri ad approcci differenti (*Visione della progettazione educativa come processo destrutturato e improvvisato*) e contrapposti (*Visione della progettazione educativa come processo non attuabile e solitario*) sono osservati nella loro relazione con due modi opposti di intendere l'inclusione scolastica:

- visione positiva dell'inclusione come processo sfidante e realizzabile;
- visione negativa dell'inclusione come processo illusorio e irrealizzabile.

### 3. Le convinzioni sull'inclusione scolastica

A proposito delle menzionate “azioni inclusive”, è interessante capire, così come per le competenze progettuali, da quali convinzioni esse siano sostenute.

Dopotutto, avere determinate convinzioni rispetto ad altre fa la differenza quando si parla di inclusione. È difficile che qualcuno espliciti chiaramente un'idea opposta di inclusione, cioè di *esclusione*, o che si contrapponga fortemente all'idea che tutti debbano avere l'opportunità di essere protagonisti nei loro contesti di vita, soprattutto quando si parla di persone disabili.

Vi sono però idee più striscianti o misconcezioni più velate, ma che nascondono sostanziali differenze rispetto al concetto autentico d'inclusione in termini di esiti reali che possono ottenere, e quindi di proposte educative che possono essere attivate. Il rischio più grande è quello che, a volte, si persegue maggiormente un'idea di *integrazione* o, peggio ancora, ma sempre meno frequente, di mero *inserimento*. L'inclusione si presenta come processo lungo e su più livelli, innervato da una forte tensione utopica, che esige però una fattiva corrispondenza di pratiche, tra cui anche progettuali, organizzative e relazionali. La mancata conoscenza del vero senso del concetto autentico d'inclusione, i limiti giudicati vincolanti di tali contesti, ma soprattutto le complicazioni inevitabili che richiede il lavoro in questa direzione, comportano, più o meno consapevolmente, lo scivolamento verso un modello più simile all'integrazione. Provando a ragionare, rispetto alla situazione scolastica, in una riflessione articolata all'interno della pubblicazione *Index per l'inclusione*,

l'idea di integrazione muove infatti dalla premessa che è necessario fare spazio all'alunno disabile all'interno del contesto scolastico. Per quanto positivo possa suonare tale intento, è evidente che questo assunto può essere interpretato, in modo abbastanza letterale, soprattutto come esigenza di trovare una collocazione fisica dell'alunno all'interno degli spazi scolastici, lasciando poi all'intervento degli operatori di sostegno e al contatto più o meno frequente con i compagni il compito di assicurare una condizione di relativa vivibilità dell'esperienza da parte dell'alunno disabile. Ma anche là dove questa visione ristretta è stata superata a favore di una progettualità integrativa più forte e articolata, alla base di tale prospettiva rimane un'interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali. [...] Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello “assimilazionista”, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni “normali”, e in cui la progettazione per gli alunni “speciali” svolge ancora un ruolo marginale o residuale. All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il succes-

so dell'appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell'alunno.

Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola (Dovigo, 2002, pp. 11-12).

Va da sé che siano due modelli diversi. Quello dell'integrazione, seppur positivo negli sforzi apprezzabili di mettere in campo strategie di base per un migliore apprendimento e interazione con il contesto, sembra rinunciare alla prospettiva di modellamento del contesto sulla base della necessità e dei bisogni. In qualche modo, se scelto con continuità e coscientemente, e non come primo gradino per raggiungere l'inclusione, si sancisce l'impossibilità reale di includere e la sua impraticabilità. È come se si aderisse all'idea che quella tensione utopistica non trovi una traduzione possibile e nella realtà.

L'integrazione dunque si caratterizza per una staticità che diventa condizione definitiva senza ulteriori sviluppi.

Proprio nella differenza tra “condizione” (integrazione) e “processo” (inclusione) si intuisce l'importanza della progettazione: nel primo caso può essere presente anche in modo sommario e maggiormente estemporaneo, nel secondo no. Nel secondo caso, per il processo inclusivo è necessario prefigurare mete intermedie e ultime di costruzione di abilità o di miglioramento del contesto. Recenti contributi di ricerca mostrano come per creare un *mindset* positivo sull'inclusione siano fondamentali la formazione iniziale degli insegnanti e programmi di sviluppo professionale (Ferguson, Kozleski & Smith, 2003; Lee, 2013; McGhie-Richmond *et al.*, 2013; Zion & Sobel, 2014): a dimostrazione della complessità del processo e di come sia necessario elaborarlo, progettarlo e sostenerlo.

Nella ricerca prima menzionata sulle convinzioni progettuali degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola, tali convinzioni sono state esaminate attraverso la lente dell'inclusione scolastica.

Come si vedrà, le visioni dell'inclusioni emerse rispecchiano, da un lato, un'idea di essa come processo sfidante ma possibile e, dall'altro, un'idea di inclusione come processo illusorio e non realizzabile.

## 4. Il disegno della ricerca dell'indagine osservativa e correlazionale

Facendo riferimento al quadro teorico presentato, l'indagine si presenta come un approfondimento specifico di una ricerca più ampia sulle convinzioni progettuali degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola (Ciani, 2019). Tale approfondimento di ricerca, con un impianto osservativo-correlazionale, ha la finalità di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario, la correlazione di tre diverse variabili sulle convinzioni progettuali degli educatori con due variabili sulle visioni dell'inclusione scolastica. Infatti, in questo focus, si esamina la relazione tra i tre fattori progettuali emersi dalla validazione della scala sulle convinzioni progettuali (da quello maggiormente proattivo sino al suo opposto) e le convinzioni sull'inclusione scolastica (positive e negative). Lo scopo di questo approfondimento è quello di avviare una riflessione possibilmente estendibile alle professioni che si occupano quotidianamente del futuro delle persone con disabilità, anche adulta, con formazione educativa e non e, secondariamente, di ribadire il connubio progettazione-inclusione come prospettiva di analisi delle professionalità descritte e raccontate in questo libro.

L'idea di fondo è che questa indagine che coinvolge gli educatori scolastici, possa fornire riflessioni oltre al perimetro della scuola: la progettazione e le sue implicazioni sui processi che vuole promuovere riguardano tutte le professioni sociali.

In merito allo specifico disegno dell'indagine, esso si caratterizza come un'indagine correlazionale sulle convinzioni progettuali degli educatori di una cooperativa sociale della provincia di Bologna, frequentanti l'inizio di un percorso triennale di formazione permanente sulla metodologia progettuale nei contesti educativi.

Quindi, gli interrogativi della ricerca che si possono delineare sono i seguenti:

1. Che rapporto esiste tra visioni della progettazione più proattiva e convinzioni positive sull'inclusione scolastica, come processo sfidante e realizzabile?
2. Le convinzioni della progettazione educativa meno orientate alla proattività favoriscono convinzioni positive sulla riuscita del processo inclusivo?
3. Quanto è possibile ignorare l'importanza decisiva di una chiarezza procedurale e metodologica per poter includere?

Dalla definizione di questi interrogativi sono stati così definiti gli obiettivi di ricerca, che sono principalmente indirizzati ad approfondire:

- la relazione tra le tre visioni progettuali e le due visioni dell'inclusione scolastica;
- il ruolo strategico della progettazione nell'implementare processi inclusivi nella vita delle persone con disabilità.

#### 4.1. Le variabili principali della ricerca

In questa ricerca, le variabili principali sono i tre fattori progettuali emersi dalla validazione della Scala sulle convinzioni progettuali.

Più specificatamente, i tre fattori progettuali sono i seguenti:

- Visione della progettazione educativa come processo strutturato, sistematico e collegiale (PSSC);
- Visione della progettazione educativa come processo destrutturato e improvvisato (PDI);
- Visione della progettazione educativa come processo non attuabile e solitario (PNA).

La prima variabile relativa alla *Visione della progettazione educativa come processo strutturato, sistematico e collegiale* (d'ora in avanti PSSC) rappresenta un approccio progettuale dell'educatore particolarmente orientato alla proattività. In questa prospettiva l'educatore ha piena padronanza della metodologia progettuale e un'attenzione alla definizione di obiettivi specifici, in termini di abilità da promuovere, osservabili e verificabili.

Il pensiero progettuale è elaborato prima dell'azione educativa ed è una *forma mentis* particolarmente strutturata, capace di reggere alle diverse difficoltà di attuazione.

Inoltre, la dimensione della collegialità è fondamentale per portare a termine e con successo questo tipo di progettazione. Tale visione della progettazione risulta in netta antitesi con una visione meramente reattiva e si fonda sulla capacità di pensare anticipatamente, prevedere, analizzare e prevenire situazioni difficili e complesse ipotizzando idonee proposte progettuali.

Il fattore, inteso come scala composta da 6 item, ha conseguito un Alpha di Cronbach pari a 0,75.

La seconda variabile è riferibile a una *Visione della progettazione educativa come processo destrutturato e improvvisato* (d'ora in avanti PDI). La progettazione, in questa prospettiva, anticipa temporalmente di qualche minuto la pratica educativa e si riduce nell'individuazione tempestiva di attività. È una visione della progettazione non di tipo proattivo, ma reattivo: si progetta all'istante



rispondendo alle sollecitazioni contingenti. Chiaramente in questa visione il confronto collegiale con colleghi e insegnanti diventa ingombrante; l'essenza del lavoro è la pratica diretta, e tutto ciò che richiede una riflessione supplementare condivisa è un inutile appesantimento. Anzi, la necessità di confrontarsi pare sottolineare una mancanza di autonomia nell'esercizio della propria professione e una certa subalternità verso la figura dell'insegnante. Il fattore, inteso come scala composta da 4 item, ha conseguito un Alpha di Cronbach pari a 0.72.

La terza variabile è riconducibile a una *Visione della progettazione educativa come processo non attuabile e solitario* (d'ora in avanti PNA).

Questo fattore sostiene chiaramente l'impossibilità di attuare un processo progettuale costante e sistematico per mancanza di tempo o di ore previste per progettare. Appare anche difficile poter ragionare in itinere sulle proprie progettazioni, rivedendole ed emendandole, anche perché le progettazioni abbozzate devono spesso scontrarsi con i limiti strutturali, organizzativi e relazionali delle scuole. Come si può intuire, questi tipi di convinzioni progettuali non criticano l'idea e la visione di una progettazione strutturata, sistematica e collegiale, ma esprimono un sentimento di delusione e rassegnazione di fronte alla sua irrealizzabilità. Infatti, differentemente dalle convinzioni PDI, non prefigurano un modello contrapposto al fattore PSSC, ma sembrano più che altro dichiarare la sua insostenibilità.

Il fattore, inteso come scala composta da 5 item, ha conseguito un Alpha di Cronbach sufficiente pari a 0,65.

Andando ad osservare le correlazioni tra i tre fattori, si evince la forte contrapposizione teorica tra il fattore PSSC e PDI ( $r=-0,459$ ), che è molto significativa ( $p=0,000$ ).

Esiste anche una relazione negativa tra PSSC e PNA, ma significativa ( $r=-0,17$ ;  $p=0,000$ ) e positiva ma non significativa tra PDI e PNA ( $r=0,18$ ;  $p=0,077$ ). Il contrasto tra una visione proattiva del fattore PSSC e reattiva del fattore PDI potrebbe nascere dall'assenza di sistematicità e dunque dalla volontà di pianificare per tempo. La differenza, tuttavia è sostanziale: nel fattore PDI sembra non esserci un'idea precisa di possibili traguardi di apprendimento o miglioramento, soprattutto pensati nel tempo.

Le altre variabili relative alle convinzioni sull'inclusione scolastica sono:

- *Visione positiva dell'inclusione come processo sfidante e realizzabile* (d'ora in avanti INCL+). Questo approccio sostiene che l'inclusione sia un'impresa ardua e complessa, ma a cui non si può rinunciare. Tale convinzione nasce dal fatto che, pur consapevoli delle difficoltà, essa si possa realizzare con perseveranza e determinazione. La differenza è determinata dalla vo-

lontà reale di educatori e insegnanti di perseguirla. Il fattore, inteso come scala composta da 6 item, ha conseguito un Alpha di Cronbach sufficiente pari a 0,64.

- *Visione negativa dell'inclusione come processo illusorio e irrealizzabile* (d'ora in avanti INCL-). Tale immagine dell'inclusione evidenzia che essa non sia effettivamente realizzabile; benché si provi a sostenere il contrario, ci sono sempre più situazioni in cui diventa impossibile: per il profilo di abilità molto basso degli studenti, per le difficoltà di lavoro collegiale o per una mancanza di reali strumenti operativi per lavorare in questa direzione. Inoltre, si è consapevoli che la difficoltà più grande è proprio in primis dell'educatore a farsi includere nel gruppo di lavoro ed essere considerato un protagonista attivo. Il fattore, inteso come scala composta da 5 item, ha conseguito un Alpha di Cronbach sufficiente pari a 0,66.

Le due visioni dell'inclusione correlano negativamente, ma non significativamente ( $r=-0,10$ ;  $p=0,318$ ). La loro contrapposizione risulta sfumata e ciò potrebbe suggerire, insieme agli indici di affidabilità valutabili come sufficienti, in termini metodologici, ulteriori piste di ricerca per migliorare la coerenza interna delle due *subscales* sulle visioni inclusive. Tuttavia, vi è anche la consapevolezza che ciò che potrebbe attutire la loro contrapposizione è proprio la comune presa d'atto di difficoltà reali ad attuare l'inclusione, ma differisce la reazione di fronte a tale percezione.

#### 4.2. Le ipotesi e altri aspetti metodologici della ricerca

Definite le variabili, è possibile presentare le ipotesi di ricerca. Si è ipotizzato che esista:

- una correlazione significativamente positiva tra una visione progettuale PSSC e una visione INCL+ e significativamente negativa con una visione INCL-;
- una correlazione significativamente positiva tra una visione progettuale PDI e una INCL- e significativamente negativa tra con INCL+;
- una correlazione negativa tra una visione progettuale PNA e una visione INCL+ e una correlazione significativamente negativa con INCL-.

Il campione di riferimento è quasi totalmente composto da educatrici: l'80%. Mediamente il campione ha un'età collocabile intorno ai 36 anni: il 31,9% ha un'età nella fascia dai 40 ai 60 anni, il 35,4% tra i 30 e i 40, mentre il 25,5%

ha un'età inferiore ai 30 anni. Il 13,1% possiede un titolo di laurea magistrale o master attinente al campo educativo, il 59,6% ha conseguito una laurea triennale in scienze dell'educazione, il 23,2% possiede solo un diploma di scuola superiore, mentre il 4,1% ha la licenza media.

Il questionario, di tipo cartaceo, è stato compilato da tutti partecipanti (104) all'inizio del percorso triennale formativo, con un tasso di risposta pari al 100%.

La scala sulle convinzioni progettuali si riferisce a una specifica batteria di item sulla quale sono state compiute analisi fattoriali esplorative. Gli item della scala sono stati costruiti riadattando ed integrando alcuni item di una scala già validata sulle convinzioni progettuali degli insegnanti (Luppi, Tartufoli & Vanini, 2014), facendo invece riferimento alla progettazione di interventi educativi degli educatori socio-pedagogici nelle scuole di qualsiasi ordine e grado. Nella definizione degli item si è inteso fare riferimento alle convinzioni progettuali come *abito mentale e procedurale* ampio e generale, connesso strettamente ai processi inclusivi dei propri studenti a livello micro (classe) e macro (istituto).

Le due *subscales* sulle Visioni sull'inclusione scolastica, sono state costruite ex novo e recentemente validata per questo contributo. Anch'esse si riferiscono a una visione ampia e generale del processo inclusivo: rappresentano atteggiamenti generali sulle possibilità o meno di una piena realizzazione dell'inclusione scolastica.

In tutte le *subscales*, gli educatori dovevano esprimere il loro grado di accordo rispetto a ciascuna affermazione utilizzando una scala Likert a 4 gradi, in cui 1 rappresentava “per niente d'accordo” e 4 “molto d'accordo”.

## **5. I risultati dell'indagine: convinzioni progettuali e visioni dell'inclusione negli educatori socio-pedagogici**

Le risposte fornite dagli educatori dipingono una situazione composita sul versante della progettazione. Se si parte da una panoramica generale sul posizionamento del campione sulle convinzioni progettuali si evince un maggior consenso, in termini di accordo medio-alto, verso le credenze che corrispondono a un'idea strutturata, sistematica e collegiale (PSSC) con un apprezzamento pari all'86,7%.

In particolare, tra gli item della scala PSSC, spicca il desiderio di una piena valorizzazione della progettazione educativa nella scuola, sostenuta e promossa anche dagli insegnanti (PROG9, 99,1%). Allo stesso modo si evince con chiarezza il senso della progettazione: stabilire obiettivi educativi in grado di dirigere il proprio lavoro (PROG6, 98,1%), affrontando o superando perplessità di colleghi ed insegnanti (PROG13, 93,3%).

In seconda battuta, con una distanza pari a -26,8 punti percentuali si colloca il fattore che corrisponde a una convinzione della progettazione come processo non attuabile e solitario (PNA), 59,9%. Seppur staccato nettamente dagli accordi ottenuti dal fattore PSSC, la percentuale è comunque altissima e sintomo di un disagio reale e preoccupante. Infatti è proprio l'item PROG10 della scala che tratta la mancanza oggettiva di tempo, dettata dai ritmi scolastici o dall'assenza del riconoscimento di ore di progettazione per gli educatori, a ottenere una percentuale molto elevata, pari all'85%. Alla mancanza di tempo si unisce il senso di solitudine esperito nel tentare di innovare e cambiare le cose attraverso qualche proposta progettuale: l'istinto di conservazione che si respira talvolta nelle scuole e diversi fattori organizzativi e burocratici mettono spesso l'educatore nelle condizioni di proporre progetti o iniziative che non trovano seguito o appoggio (PROG14, 65%).

Al terzo posto, in posizione evidentemente minoritaria, il fattore che prefigura destrutturazione e improvvisazione (PDI) consegue una percentuale modesta rispetto agli altri due fattori, con un consenso medio-alto pari al 13,3%. L'unico item della scala a ottenere un certo consenso è quello che critica la progettazione come documentazione "burocratica" da dover consegnare alla cooperativa o all'Ente committente (PROG1, 35%).

Ugualmente, i risultati inerenti alle visioni sull'inclusione e sulla sua possibilità realizzazione destano non poche perplessità, ma solo ad una interpretazione superficiale dei risultati. In generale, gli item relativi alla Visione positiva dell'inclusione come processo sfidante e realizzabile ottiene un accordo medio-alto pari al 78,3%. Alto ma non altissimo. L'item che più di tutti ha raccolto consensi sostiene che l'inclusione debba essere perseguita e coltivata anche di fronte ostacoli, difficoltà e criticità (INCL1, 98,1%). L'item che ne ha raccolti meno, contribuendo ad abbassare la media, definiva l'inclusione come realizzabile perché strettamente collegata alla volontà e motivazione di tutti di realizzarla (INCL12, 52,5%).

L'item segnala probabilmente due questioni: che non sempre la volontà di tutti è chiara, limpida ed evidente e che probabilmente esistono anche vincoli dettati dalle disponibilità fisiche e organizzative dei contesti.

Specularmente, la *Visione negativa dell'inclusione come processo illusorio e non realizzabile* raggiunge il 44,1% di consensi medio-alti tra tutti i suoi item. La percentuale che dovrebbe far impensierire, tra quelle raccolte dai diversi item di questa *subscale*, è quella dell'82,4% riferita all'item INCL4. Tale item sosteneva che la scuola non ha una reale cultura inclusiva perché insegnanti di sostegno e curricolari non sono ancora totalmente inseriti in questa prospettiva. Il 50% degli educatori, inoltre sostiene che il lavoro inclusivo è frustrante perché loro sono i primi a non essere inclusivi nel gruppo di lavoro. I due

item maggiormente rappresentativi tracciano chiaramente la problematica che contraddistingue tale visione: una difficoltà grande nel riconoscere il reciproco contributo in un lavoro di confronto e collegiale.

## 6. Le correlazioni tra la visione progettuale PSCC e le due visioni sull'inclusione

Ma come si relaziona la visione progettuale PSCC con le due visioni antitetiche dell'inclusione scolastica? Si ricorda che la visione progettuale PSCC rappresenta un modo di approcciarsi alla progettazione di tipo sistematico e strutturato. L'educatore che lavora in questa prospettiva preferisce agire in ottica analitica e preventiva, non si fa travolgere dalle richieste dei contesti e delle routine quotidiane, ma antepone il suo pensiero progettuale. Quest'ultimo è dunque un filtro potente e indispensabile, che aiuta l'educatore a perseverare nella propria idea progettuale, nonostante i diversi ostacoli che incontra nel percorso di piena inclusione dello studente di cui è il primo referente. L'educatore si pone con sicurezza nel suo iter progettuale perché è sicuro anche della sua competenza valutativa. In merito a quest'ultima, è necessario sottolineare come l'analisi e la valutazione iniziale, in itinere e finale della progettazione non prescindono da una condivisione continua con tutti i colleghi. Anzi, la forza di questo approccio progettuale è proprio la consapevolezza che, se si vuole realmente includere, la progettazione non può che essere discussa e condivisa sin dai suoi primi abbozzi. È interessante notare infatti che, se si agisce un'analisi correlazionale tra il fattore PSCC e INCL+ (*Visione positiva dell'inclusione come processo sfidante e realizzabile*) emerge una correlazione positiva e significativa ( $r=0,34$ ;  $p=0,001$ ) (Tab. 1). È possibile sostenere che un *mindset* progettuale particolarmente centrato sulla definizione di obiettivi specifici e di azioni strettamente collegate, aiuti ad immaginare il processo inclusivo come qualcosa che si può e si deve promuovere e “governare”, con idee o pratiche condivise e meditate. Questo *mindset*, proattivo per definizione, riesce a prevedere resistenze e rallentamenti rispetto all'inclusione, ed è capace di studiare o ipotizzare strategie di superamento. In questo modo, nonostante probabilmente non sia estraneo a sensazioni di difficoltà o appesantimento, l'educatore riesce comunque a combattere forme di riduzionismo rispetto alla piena inclusione del proprio “studente”, senza perdere la motivazione e la tensione utopica verso quest'ampia finalità generale. In termini pratici, potrebbe significare che un educatore con un pensiero progettuale sistematico pensi e studi attività mirate su specifiche abilità, affinché si creino le condizioni per un'interconnessione produttiva e soddisfacente con i compagni, i docenti e tutti gli altri attori del contesto scolastico.

Tab. 1 – Correlazione tra PSSC e Visione INCL+ e Visione INCL-

		PSSC
Visione INCL+	Pearson Correlation	0,34**
	Sig. (2-tailed)	0,001
	N	97
Visione INCL-	Pearson Correlation	-0,08
	Sig. (2-tailed)	0,414
	N	96

Invece, un'assenza di correlazione, anche se in una relazione negativa, tra il fattore PSSC e il fattore INCL- (Visione negativa dell'inclusione come processo illusorio e non realizzabile), sottolinea comunque tutta la difficoltà di un atteggiamento proattivo di contrastare una visione pessimistica del processo inclusivo a scuola.

Questo parrebbe riportare la riflessione sulle criticità importanti che incontrano gli educatori nel promuovere progettazioni in un ambiente, come quello scolastico, che non si presenta spesso come “facilitatore” di processi realmente inclusivi. Probabilmente gli educatori, in questa prospettiva progettuale, fanno il possibile per agire orientati all'obiettivo senza perdere slancio e tensione ideale, ma devono anche prendere atto che in taluni casi gli sforzi non sono ripagati.

Senza mai perdere l'idea che l'inclusione può essere realizzata, devono però considerare che alcune volte indisponibilità o mancanze di attenzione dei contesti bloccano di fatto la sua evoluzione.

Queste analisi correlazionali sono importanti per questo approfondimento osservativo, soprattutto per l'alta significatività tra il fattore PSSC e quello INCL+ ( $p=0,001$ ). Quanto ancora si dovrà attendere, affinché sia riconosciuta nei bandi di gara per i servizi educativi, la competenza progettuale dell'educatore come competenza strategica per promuovere piena inclusione? Quanto ancora si dovrà attendere affinché si investa sulla competenza progettuale come elemento base della professionalità educativa?

## 7. Le correlazioni tra la visione progettuale PDI e le due visioni sull'inclusione

Proseguendo l'esame dei diversi fattori progettuali, si prende ora in considerazione il fattore PDI.

La prospettiva PDI è un approccio, è bene ricordarlo, destrutturato. In questo modo, il fattore PDI si pone in modo opposto al fattore PSCC.

L'educatore che ragiona, dal punto di vista progettuale, in questi termini non vuole sentirsi vincolato in procedure sistematiche, che sono percepite come meramente burocratiche o teoriche. La definizione di obiettivi fa parte di una *forma mentis* che impedisce creatività e spontaneità. Tutto si gioca sull'intuizione del momento, in modo contingente. Per questo la progettazione si effettua col pensiero veloce che caratterizza solo l'individuazione di attività da svolgere sul momento. Va da sé che ciò comporta la perdita di uno sguardo analitico sul profilo di abilità dello studente o sul processo inclusivo. Proprio l'assenza di una certa attitudine all'analiticità si sposa con la tendenza ad evitare il confronto, la condivisione, il lavoro collegiale con gli insegnanti. Questo profilo assume in sé aspetti di ambiguità. Da un certo punto di vista, potrebbe in parte configurarsi come originale e spontaneo, particolarmente adatto per supportare studenti che non gradiscono un approccio molto assertivo e strutturato dell'educatore. D'altro canto, emergono non pochi dubbi sulla sua efficacia nel portare avanti un progetto che miri ad includere. Su questo è utile osservare le correlazioni tra il fattore e le due visioni dell'inclusione. Come si può notare, emerge un'assenza di correlazione con INCL+ e una positiva e con una significatività molto debole con INCL-.

Tab. 2 – Correlazione tra PDI e Visione INCL+ e Visione INCL-

		<i>PDI</i>
<i>Visione INCL+</i>	Pearson Correlation	-0,09
	Sig. (2-tailed)	0,402
	N	97
<i>Visione INCL-</i>	Pearson Correlation	0,18
	Sig. (2-tailed)	0,077
	N	98

L'assenza di correlazione con INCL+ ( $r=-0,09$ ;  $p=0,402$ ) denota una certa estraneità tra questo atteggiamento verso la progettazione e la visione dell'inclusione come un percorso possibile e realizzabile. Dopotutto se sono diversi gli elementi di criticità che incontrano gli educatori nel lavoro a scuola, è normale ipotizzare che un approccio PDI non risponda adeguatamente e con efficacia alle avversità. Inoltre la visione INCL+ richiede inevitabilmente un approccio maggiormente proattivo, proprio perché la sua connotazione di "sfidante" evi-

denzia il livello di impegno che occorre approfondire. Per quanto concerne la correlazione positiva, ma con debole significatività con INCL- ( $r=0,18$ ;  $p=0,077$ ), si può immaginare che una modalità di lavoro reattiva-contingente non abbia grandi riscontri di successo nella costruzione di un processo realmente inclusivo, che richiede scambio e confronto preliminare e continuo anche con gli insegnanti. Per tale ragione, l'educatore con profilo PDI si trova nella condizione, forse non del tutto consapevole, di essere rinforzato nel considerare l'inclusione un percorso difficilmente realizzabile. Il risultato che ottiene un educatore con profilo progettuale PDI è un lavoro orientato a “concludere” positivamente la giornata, magari proponendo anche attività attrattive e geniali, ma senza particolari prospettive e ragionamenti a lungo respiro. È un *modus operandi* che si contrappone a una visione inclusiva perché sarebbe troppo impegnativa e vincolante, ma senza neanche un'intenzione chiaramente esplicita in questo senso.

## **8. Le correlazioni tra la visione progettuale PNA e le due visioni sull'inclusione**

La visione progettuale PNA è quella che, rispetto alle altre due, si pone in modo “disfattista” rispetto alla possibilità di progettare precisamente e sistematicamente. Mentre il fattore PDI prefigura una modalità progettuale, differente da quella PSCC, il fattore PNA sancisce che progettare non solo è impossibile, ma è persino inutile. Questa visione progettuale attinge forse in parte dal malcontento e dalla frustrazione degli educatori di non veder riconosciuta la loro competenza in questo ambito e, in altra parte, dalle esperienze infruttuose di progettazione più sistematica e collegiale che non sono arrivate ad attuazione, nonostante gli sforzi di tanto lavoro. La particolarità di questa visione progettuale è il totale disincanto verso la possibilità di progettare serenamente a scuola con la piena collaborazione degli insegnanti, che arriva fino a non prefigurare alcuna soluzione alternativa. Pur riprendendo senza alcun dubbio giuste cause di lamentela, il fattore PNA pare distinguersi per una rassegnazione che sembra sempre più assumere le sembianze di un “alibi”. Infatti, in questa prospettiva non si progetta “perché non si può fare altrimenti”. In realtà, nonostante la progettazione educativo-didattica tra educatori e insegnanti sia un'impresa complessa e piena di ostacoli dentro le scuole (sia a livello istituzionale, sia culturale e relazionale), vi possono essere margini per un paziente percorso di cambiamento di cui l'educatore può essere protagonista. Inoltre, tale atteggiamento non considera la progettazione come, *in primis*, un modo strutturato e specifico di stare nel contesto educativo, ma qualcosa di eccessivamente complesso a cui è più opportuno rinunciare.



Questa vena pessimistica ed intrinsecamente negativa pare correlarsi in modo significativo con le due visioni relative all'inclusione (Tab. 3).

Tab. 3 – Correlazione tra PNAI e Visione INCL+ e Visione INCL-

		PNA
Visione INCL+	Pearson Correlation	-0,23"
	Sig. (2-tailed)	0,020
	N	99
Visione INCL-	Pearson Correlation	0,47"
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	96

Infatti, si registra una correlazione negativamente significativa INCL+ ( $r=-0,23$ ;  $p=0,020$ ) e positivamente significativa con INCL- ( $r=0,47$ ;  $p=0,000$ ). Sembra abbastanza evidente, dall'analisi correlazionale, che l'inerzia progettuale viaggi insieme all'idea che sia impossibile includere. Sembra quasi intendere che inerzia traini altra inerzia. Dopotutto, se si registra un approccio quasi dogmatico all'impossibilità di pensare, scrivere e attuare le progettazioni, si intuisce che, allo stesso modo, s'intende impossibile lavorare per un processo illusorio che richiede tempo, confronto, fatica e sistematicità. E così facendo, lo si percepisce come illusorio e non realizzabile.

## 9. L'idea di un professionista proattivo

Questa ricerca sulle convinzioni progettuali degli educatori e le relative visioni inclusive, sollecitano alcune suggestioni per tutte le professioni educative. Innanzitutto, si evidenzia come nonostante i fattori legati al tempo, alle relazioni tra colleghi e i limiti organizzativi, dove vi è un approccio sistematico, strutturato e collegiale alla progettazione, vi è anche una prospettiva inclusiva completa. Ciò non significa che, in termini essenzialmente pratici, un professionista debba impegnarsi giornalmente nella scrittura di una progettazione. Egli deve però avere almeno chiarezza progettuale sugli obiettivi della sua azione professionale e sull'impatto che essa potrà avere nel conseguire risultati che migliorino il profilo di abilità, atteggiamenti, strategie o più in generale la qualità della vita della persona disabile. Si potrebbe presumere che se si agisce con determinazione nel pianificare o strutturare decisioni, occasioni, ser-

vizi, o momenti salienti e significativi per la persona disabile nei suoi ambiti di vita, si rinforza allo stesso modo un orizzonte che la vede attiva e partecipe nei contesti con tutti gli altri. Un approccio invece basato sull'estemporaneità e le valutazioni del momento non prevede un approccio inclusivo. Se poi si arriva a considerare che avere una solidità progettuale come *forma mentis* sia impossibile per mille ragioni, si attuano probabilmente azioni e decisioni scollegate tra loro e non coerenti che rischiano di creare conseguenze negative nel lungo periodo.

L'idea di un professionista proattivo, capace di fermarsi a riflettere, a individuare priorità, strategie risolutive e che prova a guidare i processi con perseveranza, pare rispondere adeguatamente al bisogno di impegno e competenza, richiesto dal lungo percorso che è l'inclusione.

Inoltre, il professionista proattivo dovrebbe anche promuovere un pensiero proattivo nella persona disabile e nei sistemi che la circondano. La tentazione di accontentarsi rispetto a scelte più "comode" "per tutti, ma lontane dai desideri più profondi e dalle spinte più innovative in termini inclusivi richiede, per essere allontanata, una certa chiarezza procedurale e concettuale.

Per questo si auspica una formazione continua di queste professionalità, particolarmente incentrata sul ruolo della progettazione, delle convinzioni annesse e sui processi inclusivi.

## Bibliografia

- Bindl, U.K. & Parker, S.K. (2009), *Investigating self-regulatory elements of proactivity at work*, working paper, Institute of Work Psychology, University of Sheffield.
- Ciani, A. (2019), "Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori", in *Lifelong Lifewide Learning* (articolo sotto processo di revisione).
- Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002), "Elaborating a model of teacher professional growth", in *Teaching and Teacher Education*, XVIII(8), pp. 947-967.
- Dovigo, F. (2002), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth, T. & Ainscow, M. (2002) (a cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, edizione italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes, testo disponibile su: [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf).
- Fay, D. & Frese, M. (2001), "The concept of personal initiative: An overview of validity studies", in *Human Performance*, 14, pp. 97-124.
- Ferguson, D.L., Kozleski, E.B. & Smith, A. (2003), "Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools", in *Effective Education for Learners with Exceptionalities*, 15, pp. 43-74.

- Grant, A.M. & Ashford, S.J. (2008), *The dynamics of proactivity at work: Lessons from feedback-seeking and organizational citizenship behaviour research*, in Staw, B.M. & Sutton R.M. (2008) (a cura di), *Research in organizational behaviour*, Amsterdam: Elsevier, pp. 3-34.
- Gregoire, M. (2003), "Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change", in *Educational Psychology Review*, XV(2), pp. 147-179.
- Guskey, T.R. (1986), "Staff development and the process of teacher change", in *Educational Researcher*, XV(5), pp. 5-12.
- Lee, S.E. (2013), *Professional development and teacher perception of efficacy for inclusion*, Electronic Theses and Dissertations, paper 1131, testo disponibile su: [dc.etsu.edu/etd/1131](http://dc.etsu.edu/etd/1131).
- Luppi, E., Tartufoli, L. & Vannini, I. (2014), *Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti*, in Balduzzi, L., Mantovani, D., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D. & Vannini, I. (2014) (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma: Aracne, pp. 91-98.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J.L. & Lupart, J. (2013), "Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada", in *Canadian Journal of Education*, 36(1), pp. 195-239, testo disponibile su: [journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/viewFile/1155/1470](http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/viewFile/1155/1470).
- Orlando, V. & Zampetti, A. (2018), *Progettazione educativa. Competenza progettuale dell'educatore professionale*, Roma: LAS.
- Parker, S.K., Bindl, U.K. & Strauss, K. (2010), "Making things happen: A model of proactive motivation", in *Journal of Management*, 36, pp. 827-856.
- Pelleray, M. (2010), *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Napoli: Tecnoide.
- Rivoltella, P.C. (2012), *Neurodidattica, insegnare al cervello che apprende*, Milano: Cortina.
- Zion, S. & Sobel, D.M. (2014), "Mapping the gaps: Redesigning a teacher education program to prepare teachers for inclusive, urban U.S. schools", in *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), pp. 63-73.