

Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri nella Didattica a Distanza

Presence, participation and progress with others in Distance Learning

Marianna Piccioli, ricercatrice a tempo determinato M-PED/03, Università degli Studi di Firenze

ABSTRACT

Also in Distance Learning we expect that the quality of an intervention that can be called didactic is maintained and that the proposals of the schools, which have become virtual, are aimed at collectively achieving a defined objective. However, the methods of schooling with DL are very heterogeneous and probably make a peculiarity that has characterized teaching in our country for more than forty years remain in the background: the integration/inclusion of pupils with disabilities. Trying to understand what levels of inclusivity we can find in the educational action conducted through DL is the purpose of this contribution that intends to trace the simultaneous presence of three indicators such as Presence, Participation and Progress with others in recent DL experiences.

SINTESI

Anche nella Didattica a Distanza ci aspettiamo che sia mantenuta la qualità di un intervento che possa chiamarsi didattico e che le proposte delle scuole, divenute virtuali, siano rivolte al raggiungimento di obiettivi collegialmente definiti. Nella realtà, però, le modalità di fare scuola con la DaD risultano molto eterogenee e probabilmente relegano in secondo piano una peculiarità che da più di quarant'anni caratterizza l'insegnamento nel nostro Paese: l'integrazione/inclusione degli alunni con disabilità. Cercare di comprendere quali livelli di inclusività possiamo riscontrare nell'azione educativa condotta attraverso la DaD è lo scopo di questo contributo, che intende rintracciare la contemporanea presenza di tre indicatori come la Presenza, la Partecipazione e il Progresso con gli altri nelle recenti esperienze di DaD.

KEYWORDS: Distance Learning, inclusiveness, Presence, Participation, Progress

PAROLE CHIAVE: Didattica a Distanza, inclusività, Presenza, Partecipazione, Progresso

Introduzione

Nel periodo del lockdown, e durante le successive fasi di attivazione della Didattica a Distanza (DaD), i docenti dei vari ordini di scuola hanno dovuto adottare strategie di insegnamento e di conduzione della classe raramente sperimentate in precedenza, se non come intenzionale scelta didattica. Scelta che, in questo momento specifico, ha cessato di essere intenzionale ed è diventata una necessità inderogabile, a seguito della situazione pandemica che ha colpito l'intera umanità.

Abbiamo assistito a un moltiplicarsi di iniziative di formazione rivolte ai docenti proprio rispetto alla gestione della DaD e all'uso delle molteplici piattaforme di apprendimento adottate dalle singole scuole, oltre al moltiplicarsi di risorse *open source* di materiale didattico già strutturato, autoprodotta e condivisa da molti insegnanti, che ha messo in evidenza la capacità creativa di un certo tipo di corpo docente che opera all'interno delle nostre scuole.

La condivisione dei materiali e dei percorsi formativi potrebbe far pensare all'attivazione di generalizzati processi virtuosi, ma, nella realtà delle singole classi virtuali, le modalità di fare scuola con la DaD sono risultate molto eterogenee ed è probabilmente rimasta in secondo piano una delle caratteristiche costitutive dell'insegnamento nel nostro Paese da più di quarant'anni, vale a dire l'integrazione/inclusione di tutti gli alunni che incontrano più barriere nell'apprendimento, compresi quelli con disabilità complesse.

1. Presenza, Partecipazione e Progresso (con gli altri)

La Presenza, la Partecipazione e il Progresso con gli altri degli alunni che incontrano più barriere nell'apprendimento rappresentano le 3P che sembrerebbero poter differenziare e connotare interventi e attività di tipo inclusivo.

Ainscow (2003, 2004) ritiene che l'inclusione sia rappresentata dalla Presenza, dalla Partecipazione e dal Progresso – in termini di sviluppo dell'individuo e nell'apprendimento con gli altri – da parte di tutti gli alunni. Secondo l'autore, la Presenza si riferisce al luogo in cui gli studenti imparano e alla percentuale di frequenza delle attività in classe insieme ai propri compagni; la Partecipazione si riferisce alla qualità dell'esperienza degli studenti quando sono in classe, alla possibilità di interscambio, di collaborazione e di espressione di opinione tra compagni; il Progresso si riferisce agli esiti scolastici degli studenti, non solo in relazione ai risultati di apprendimento ottenuti, ma soprattutto in termini di sviluppo dell'individuo e dell'apprendimento con gli altri durante tutto l'anno scolastico.

Se facciamo riferimento al termine presenza, ovvero alla frequenza nelle classi ordinarie di tutti gli alunni, il nostro Paese sembra aver superato la necessità di perseguire il raggiungimento di questo obiettivo a partire dalla metà degli anni Settanta dello scorso secolo. In realtà, alcuni studi condotti sul nostro sistema scolastico e sui fenomeni che vengono registrati al suo interno, come quello di micro-esclusione messo in evidenza da D'Alessio (2011, 2013), quello di *push e pull out* rilevato da Demo (2014, 2015) e quello di separazione riscontrato da

Piccioli (2020), ci fanno riflettere sulla necessità di una continua riaffermazione di quei principi che hanno portato l'Italia a rappresentare un punto di avanzamento nello sviluppo dell'educazione inclusiva, in un quadro sovranazionale ancora contraddistinto da importanti sacche di percorsi di separazione e di esclusione dal sistema scolastico ordinario.

Così, se anche in Italia questa tipologia di fenomeni viene purtroppo messa in evidenza ancora oggi, significa che la prima delle tre P, la Presenza appunto, rappresenta un indicatore già in grado di individuare un primo livello di possibili fenomeni di esclusione dai processi educativi ordinari.

Considerando poi il termine partecipazione, questo rappresenta per Booth e suoi collaboratori (2007), l'elemento maggiormente significativo del concetto di inclusione, in quanto ha a che vedere sia con la partecipazione degli insegnanti sia con il coinvolgimento diretto degli alunni e, per gli alunni, partecipazione significa giocare, apprendere e lavorare in collaborazione con gli altri. Si tratta quindi di fare delle scelte ed esprimere la propria opinione su ciò che stiamo facendo: in definitiva, la partecipazione ha a che fare con l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è. Sempre la partecipazione è al centro della prospettiva ICF che ci consegna, all'interno del *Relational Model* dei *Disability Studies* (Monceri, 2017; Piccioli, 2020), la prospettiva della rimozione delle barriere alla partecipazione come prospettiva inclusiva. Non a caso, Soldevila Pérez (2015) si riferisce agli alunni con disabilità come alunni che incontrano più barriere nell'apprendimento¹.

La questione della valorizzazione di ciascun individuo all'interno di un gruppo classe che effettua insieme un processo di apprendimento ci riporta alla terza P, il Progresso con gli altri. Diversi sistemi scolastici europei hanno avviato un processo di riflessione in relazione alla certificazione delle competenze acquisite, questione che viene considerata centrale anche nelle politiche inclusive (Bocci, 2015). La certificazione delle competenze sembra quindi essere una delle possibili strade da percorrere per valorizzare ciascun individuo, senza logiche comparative e di standardizzazione, essendo capace di andare oltre la registrazione degli esiti scolastici in termini di apprendimento (Capperucci, 2020).

In considerazione di quanto fin qui detto, diversi autori considerano le cosiddette 3P come indicatori di un sistema inclusivo, se contemporaneamente presenti nell'azione educativa (Ainscow, 2003, 2004, 2005; Ainscow et al., 2006; Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008; Booth & Ainscow, 2002; Booth et al., 2007; Soldevila Pérez, 2015). Secondo Soldevila Pérez, «la presenza, la partecipazione e il progresso ci servono per rivedere e migliorare le pratiche visto che, per portare a termine pratiche inclusive (e non di integrazione), si devono ritrovare i tre elementi in maniera congiunta» (2015, p. 62).

¹ Espressione utilizzata abitualmente in sostituzione di *alunni con bisogni educativi speciali* o *alunni con disabilità* da Soldevila Pérez, professore associato dell'UVIC-UCC, Università di Vic – Università Centrale della Catalogna.

Le 3P possono essere considerate come indici di inclusività di un'azione didattica, la cui contemporanea presenza può rappresentare un'azione di didattica inclusiva, indipendentemente dal fatto che sia offerta a distanza oppure in presenza.

Così, l'inclusività degli interventi proposti – siano essi in presenza oppure in DaD – si riferisce alla presenza/assenza, all'interno dell'azione dell'insegnante, di pochi chiari elementi – le 3P – che possono essere facilmente utilizzate per individuare la concreta realizzazione di azioni inclusive.

2. Alcuni risultati della ricerca sulla DaD

La competenza tecnologica realizzata mediante adeguata strumentazione è stata oggetto di alcuni studi condotti durante il lockdown e specificamente riferibili alla DaD.

L'AGICOM – Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni – nel 2020 ha pubblicato un rapporto che evidenzia come il 10% degli studenti italiani non abbia usufruito della DaD. Secondo i risultati della ricerca “Educazione a distanza in Italia durante il lockdown”, oltre agli studenti rimasti esclusi dal processo educativo, un ulteriore 20% ha potuto frequentare i corsi soltanto in maniera saltuaria. L'indagine mette inoltre in evidenza che solo il 40% degli studenti non ha rilevato alcuna criticità nella partecipazione alla DaD, mentre il 60% ha lamentato diverse problematiche, tra cui: il 25% ha evidenziato problemi di velocità di connessione; il 19% la mancata partecipazione dell'intera classe alle attività; circa il 14% la complessità nell'uso dei software per l'educazione a distanza; quasi il 14% la mancanza di spazi adeguati e di possibilità di non sovrapporsi con le attività degli altri componenti della famiglia, mentre quasi il 10% ha sottolineato la mancata disponibilità a casa di dispositivi idonei alla DaD.

Uno studio condotto da Giovannella e collaboratori (2020) ha coinvolto 60.000 (non unici) docenti attraverso i social media e, anche secondo gli insegnanti, gli studenti hanno riscontrato problemi che hanno impedito la loro parziale o piena partecipazione ad attività educative. Il 10% degli insegnanti ha dichiarato infatti di aver perso i contatti con il 20% o più degli studenti; il 20% di avere perso i contatti con una percentuale di studenti tra il 5% e il 20%, mentre il 45% ha perso il contatto con meno del 5% degli studenti e circa il 25% con nessuno.

Ci possiamo riferire inoltre a un'indagine condotta dall'Università di Bolzano, dall'Università LUMSA, dall'Università di Trento e dalla Fondazione Agnelli, i cui risultati sono stati oggetto di diverse anticipazioni. In questo contesto, ci si riferirà all'articolo “Un alunno con disabilità su tre è escluso dalla Didattica a Distanza” pubblicato nel mensile “Vita” (2020), in cui, da un'intervista a Dario Ianes, emergono i principali risultati della somministrazione del “Questionario DAD e inclusione scolastica alunni/e con disabilità” a 3.170 insegnanti, dei quali l'84% appartiene alla categoria degli insegnanti di sostegno, per il 27% senza specializzazione. I partecipanti all'indagine sono stati invitati a riferirsi a uno specifico contesto classe e a uno specifico alunno o alunna. L'articolo, nella sua

parte centrale, affronta la questione che si ritiene avere maggiore interesse per lo sviluppo del nostro lavoro, ovvero il fatto che il 36% dei rispondenti ammetta che ci siano stati fenomeni di dispersione, mentre il 44% degli alunni partecipa con successo alla DaD della classe e il 19% ha invece una DaD individualizzata. Oltre a questo, Ianes ricorda che il 50% dei rispondenti ha dichiarato di essere a conoscenza di almeno una famiglia con figli con disabilità che non ha avuto la possibilità di fruire della DaD. Oltre a ciò, in un 20% circa di classi non sono stati messi a disposizione materiali digitali utilizzabili direttamente o con adattamenti e quando questa possibilità viene invece percorsa, circa nel 92% dei casi è l'insegnante di sostegno a farsi carico dell'adattamento, mentre solo in un caso su 4 l'insegnante curricolare predispone materiali inclusivi. In termini di risultati, il 51% dei rispondenti ritiene che i propri alunni con disabilità siano peggiorati in termini comportamentali, ma soprattutto, nel 62% dei casi, in termini di autonomia, apprendimento e comunicazione.

Un ulteriore studio al quale vogliamo riferirci è quello condotto dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) (2021), il quale ha interessato tutte le regioni italiane, 1.834 comuni del Paese, coinvolgendo 16.133 insegnanti appartenenti ai quattro gradi scolastici, docenti con contratto a tempo determinato e indeterminato, curricolari e di sostegno. Lo studio è stato effettuato attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti ed è stato prodotto un questionario che si è sviluppato in relazione a molteplici tematiche.

Il primo dato da considerare mette in evidenza che, in questa inaspettata e del tutto inesplorata situazione, abbia di fatto prevalso, in tutti gli ordini di scuola, l'uso di modalità trasmissive rispetto alle modalità interattive. Tra le modalità maggiormente adottate, compaiono la trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche); le spiegazioni in presenza (video lezioni); l'intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione); gli interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi; i compiti a casa e lo studio individuale; l'uso dei libri di testo; le spiegazioni registrate (audio o video) in asincrono. A tal proposito, gli autori rilevano che «la difficoltà di rapportarsi con gli alunni e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza evidente in tutti gli ordini e gradi di scuola» (p. 29). Nel contesto DaD è stato rilevato un abbassamento del ricorso al lavoro di gruppo e alla definizione di specifiche rubriche di valutazione a favore di un massiccio ricorso all'uso dei compiti scritti (71,5%), delle interrogazioni orali (64,3%) e alla somministrazione di test (61%), per effettuare la valutazione degli alunni a partire dalla scuola primaria.

Nel nostro specifico campo di interesse, gli autori rilevano come per gli alunni con disabilità, DSA e altre tipologie di BES «il lavoro di rimodulazione del PEI è avvenuto nel 55% dei casi, mentre il PDP è stato rimodulato solo nel 44% dei casi. Nella maggior parte dei casi è stato necessario predisporre ulteriore materiale personalizzato e trovare nuove specifiche modalità di contatto tra alunno e docente, anche avvalendosi della mediazione delle famiglie» (p. 41). In questo quadro,

risulta significativa l'analisi condotta, in quanto capace di mettere in evidenza un'importante diversità di percezione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. Infatti, gli autori sottolineano che «si nota come nella scuola dell'infanzia vi sia una sostanziale condivisione degli interventi tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, mentre nella primaria e secondaria di primo grado comincia a evidenziarsi uno scostamento significativo, che diventa assai più evidente nella scuola secondaria di secondo grado» (p. 43).

Lo studio ha evidenziato che, secondo la percezione degli insegnanti coinvolti, la percentuale degli alunni non raggiunti dalla DaD oscilla tra il 6 e l'8%, quella dei parzialmente raggiunti si attesta tra il 16 e il 18%, mentre nella scuola dell'infanzia si raggiunge il 13% dei non raggiunti e il 24% dei parzialmente raggiunti.

L'inclusione è stata poi oggetto dell'analisi delle risposte fornite dai docenti ad alcune domande aperte incentrate sull'individuazione di punti di forza e di debolezza nella DaD. Tra le difficoltà degli studenti nella fruizione della DaD, all'interno della categoria inclusione, indicata dal 10,3% degli insegnanti, sono state individuate le seguenti sottocategorie: rischio di dispersione; studenti con problematiche certificate; problemi di salute; disagio degli alunni (anche emotivo e/o psicologico); fattori socioculturali ed economici; conseguenze psicologiche della situazione emergenziale; difficoltà linguistiche; difficoltà di raggiungere gli alunni. All'interno di queste sottocategorie, «secondo i docenti, gli studenti con problematiche certificate sono quelli che hanno incontrato più ostacoli con la DaD» (p. 111). Tra i punti di forza della DaD, la categoria dell'inclusione è stata indicata dal 3,5% dei rispondenti e sono state espresse tre sottocategorie: gli studenti con Bisogni Educativi Speciali con caratteristiche particolari; la diminuzione di rapporti negativi tra pari e una migliore inclusione generale di partecipanti anche in termini di accessibilità.

Per quanto attiene ai punti di debolezza della DaD, le principali sottocategorie individuate nelle risposte dei docenti – all'interno della categoria dell'inclusione indicata dal 12,1% delle risposte – si riferiscono a: le difficoltà linguistiche (1%); le difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati (8%); il rischio di dispersione, le problematiche certificate e non (19%); lo svantaggio socioculturale ed economico (11%); l'ampliamento dei disagi familiari (6%); la non accessibilità a tutti/non inclusiva (45%). Quindi, la maggior parte delle risposte dei docenti che indicano nella capacità di inclusione della DaD un punto di debolezza affermano che essa non è accessibile a tutti, con particolare riferimento all'inclusione degli alunni con disturbi o difficoltà certificate e non certificate. Gli autori sottolineano che «le risposte degli insegnanti si riferiscono agli studenti con sostegno, con una certificazione DSA, con BES, ma anche agli studenti con difficoltà non certificate. Da un lato, si evidenzia il limite che l'ambiente di apprendimento della DaD pone alle proprie azioni di sostegno, inclusione e recupero, dall'altro, si sottolinea la necessità che questi studenti hanno della relazione diretta con l'insegnante e con i compagni di classe» (pp. 135–136).

Infine, nei commenti e nelle riflessioni ulteriori rispetto alla DaD, i docenti hanno evidenziato nella categoria dell'inclusione le seguenti sottocategorie:

difficoltà di personalizzazione della didattica; difficoltà legate a problematiche certificate e non; dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni; difficoltà economico-socioculturali/divario tra studenti; difficoltà pregresse degli alunni e scarsi apprendimenti (sia didattici che personali, comportamentali).

3. Ricerche sulla DaD e presenza delle 3P

Se volessimo fornire un'unica lettura dei dati presentati, considerando la Presenza, la Partecipazione e il Progresso come indici di inclusività della DaD – andando quindi a ricercare la loro contemporanea comparsa nei dati appena descritti – il risultato susciterebbe quanto meno forti perplessità².

Infatti, ben il 12,7% degli studenti italiani non è stato presente alle attività, con un interessamento sicuramente maggiore degli alunni con disabilità, i quali hanno registrato una dispersione pari al 36%, sancendo così l'assenza della prima delle nostre P, la Presenza.

Anche la seconda P, la Partecipazione degli alunni presenti, ha fatto registrare dati che ci consegnano una situazione di enorme difficoltà, infatti il 20% ha partecipato in modo saltuario e il 60% ha lamentato difficoltà di varia natura, solo un 20% degli studenti ha fatto registrare una piena partecipazione. In riferimento agli alunni con disabilità, soltanto il 20% circa degli studenti ha potuto contare su una qualche forma di adattamento mentre per il 19% sono state proposte soltanto attività di natura individualizzata. La seconda P, la Partecipazione, si attesta quindi attorno a quel 20% per cui è stata garantita una qualche forma di adattamento.

Il 19% di alunni con disabilità, per i quali sono state offerte soltanto attività di natura individualizzata, ci riporta alla terza P, quella del Progresso inteso come progredire con gli altri, che non solo non viene garantito in relazione alla scelta di operare a livello individualizzato, ma si nota anche che, nella maggior parte dei casi, gli alunni con disabilità hanno registrato un significativo peggioramento sia in relazione ai comportamenti (51%) che agli apprendimenti (62%).

L'analisi della contemporanea presenza delle 3P sembra consegnarci di conseguenza una DaD non in grado di rivolgersi alla totalità degli alunni, creando delle sacche di esclusione e dispersione piuttosto importanti. La contemporanea presenza delle 3P si attesta attorno al 20% degli studenti, dato confermato anche per quelli con disabilità, e mette dunque in discussione la DaD stessa come modalità di erogazione di una didattica di tipo inclusivo, almeno nella forma emergenziale praticata a seguito del lockdown, non intenzionale e non come scelta metodologica operata dai docenti.

4. Uno studio esplorativo sulla presenza delle 3P nella DaD

A seguito delle analisi precedentemente riportate, è stato condotto uno studio che ha coinvolto 112 insegnanti di sostegno della scuola primaria appartenenti a

² Tutti i dati si riferiscono agli studi riportati nel paragrafo 2.

diversi territori della Toscana. Lo studio è stato condotto attraverso la somministrazione di un questionario su Google Moduli: il campione non è sicuramente rappresentativo, né si ritiene che l'indagine effettuata possa avere scopi significativi, ma lo studio si connota esclusivamente come indagine esplorativa in grado di consegnarci risultati del tutto indicativi e limitati a un solo ordine scolastico.

Il questionario è stato strutturato in tre sezioni a domande chiuse, una per ciascuna delle 3P. Nella sezione dedicata alla Presenza, sono state poste delle domande tese a valutare e quantificare l'effettiva frequenza degli alunni con disabilità durante le lezioni sincrone destinate al gruppo classe. La sezione dedicata alla Partecipazione conteneva quesiti rivolti all'analisi delle tipologie di attività proposte e alla metodologia di conduzione delle stesse. Nell'ultima sezione, dedicata al Progresso con gli altri, sono state indagate le procedure di verifica e valutazione adottate.

Il questionario si è chiuso con un'unica domanda aperta che lasciava la possibilità al rispondente di esprimersi sul rapporto tra DaD e inclusione ed era preceduto da alcune domande conoscitive, tese alla contestualizzazione delle risposte.

Il questionario è stato somministrato nei mesi di gennaio e febbraio del corrente anno, ovvero prima dell'emanazione del DPCM del 2 marzo 2021 che al comma 1, dell'art. 43, dispone «la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, secondo quanto previsto dal decreto del Ministro dell'Istruzione n. 89 del 7 agosto 2020, e dall'ordinanza del Ministro dell'Istruzione n. 134 del 9 ottobre 2020, garantendo comunque il collegamento online con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata». Avendo richiesto ai partecipanti di fornire il proprio contatto e-mail per successive eventuali comunicazioni, è stato possibile effettuare una seconda richiesta tesa a comprendere quale modifica organizzativa e didattica sia occorsa successivamente all'emanazione del decreto.

Dai dati raccolti dalla somministrazione del questionario emerge che i 112 insegnanti di sostegno si sono riferiti a 224 alunni, dei quali 98 con disabilità complessa e conseguente situazione di gravità certificata, pari al 43,75% degli alunni.

La Presenza durante la DaD non è stata garantita per 28 alunni, pari al 12,5% del campione. Analizzando il dato emerge che i 28 alunni non presenti durante le attività appartengono tutti alla categoria degli alunni con disabilità complessa. Per questi alunni sono state previste attività sia in sincrono che in asincrono a livello individualizzato, progettate, condotte e verificate dal solo insegnante di sostegno. Va detto inoltre che per alcuni di questi alunni sono state indicate anche difficoltà legate sia al rapporto con la famiglia sia con le capacità di utilizzare le tecnologie necessarie. Per il restante campione la presenza è stata saltuaria per 17 alunni, pari al 7,59% del campione e assidua e molto assidua per i restanti 179 alunni, ovvero per il 79,91% degli studenti. Analizzando ulteriormente il dato, la frequenza

saltuaria risulta sempre legata a difficoltà sia nel rapporto con la famiglia sia con le capacità di utilizzare le tecnologie. Anche in questo caso è l'insegnante di sostegno che interviene a livello individualizzato. Dall'analisi della domanda che prevedeva una risposta aperta emerge poi che gli interventi individualizzati condotti dai soli insegnanti di sostegno sono stati effettuati attraverso molteplici canali. Tra questi ne emergono alcuni di particolare interesse rivolti ai 28 alunni mai presenti durante la DaD. In 8 casi i docenti si sono recati presso i domicili degli alunni: 5 per consegnare nella buca delle lettere le attività da svolgere, 3 per scambi diretti avvenuti dal marciapiede al giardino dell'abitazione. Inoltre, 6 interventi sono avvenuti attraverso videochiamate effettuate ad orari prestabiliti, corrispondenti a precise attività che segnano la scansione di una giornata scolastica tipo (ingresso, ricreazione, pranzo e uscita da scuola), incontri finalizzati solo al mantenimento delle routine acquisite. I 14 alunni per i quali sono state descritte queste particolari modalità di conduzione delle attività sono tutti alunni con disturbo dello spettro dell'autismo con compromissione del linguaggio verbale e con importanti disturbi comportamentali.

Proseguendo nella nostra disamina, la piena Partecipazione alle attività proposte è sovrapponibile con tutte quelle situazioni di presenza assidua e molto assidua. Infatti, oltre ai 28 alunni che non effettuano la DaD con i propri compagni, i 17 alunni che hanno una frequenza saltuaria sono quelli per i quali è stata registrata una partecipazione parziale-spontanea. I restanti 179 alunni hanno avuto una partecipazione costante-spontanea per il 45,01% e una partecipazione costante-intenzionale per il 34,81%, pari a 78 alunni. L'indicazione fornita dai rispondenti era infatti quella di distinguere tra partecipazione parziale-spontanea, parziale-intenzionale, costante-spontanea e costante-intenzionale, dove l'intenzionalità si riferiva a quella degli insegnanti. In altre parole, il tentativo era quello di mettere in evidenza le situazioni nelle quali la partecipazione degli alunni con disabilità non avveniva spontaneamente per specifiche caratteristiche dell'allievo o del gruppo classe, ma per l'intenzionalità progettata dagli insegnanti. Approfondendo il dato possiamo sostenere che nel 34,81% dei casi è stata riscontrata una diretta intenzionalità degli insegnanti nel far partecipare l'alunno con disabilità alle attività proposte mentre, oltre agli alunni che non hanno partecipato alla DaD, il restante 52,6% degli alunni sembra possedere caratteristiche relazionali che rendono spontanea la partecipazione oppure appartenere ad un gruppo classe capace di relazionarsi con tutti i componenti del gruppo. Inoltre, è stato chiesto ai rispondenti di specificare se la spontaneità della partecipazione era riconducibile alle caratteristiche dell'alunno e/o alle caratteristiche del gruppo classe, comprendendo ovviamente la possibilità che ci fosse stato un lavoro a monte finalizzato a favorire la piena inclusione dell'alunno con disabilità. Le risposte non forniscono un dato facilmente interpretabile in quanto gli insegnanti attribuiscono la spontaneità della partecipazione sia alle caratteristiche individuali dell'alunno con disabilità sia alle caratteristiche del gruppo classe, dato del tutto naturale in quanto nei fenomeni relazionali è sempre indispensabile riferirsi almeno a due entità che entrano in rapporto.

È però con la presenza dell'ultima P, il Progresso con gli altri, che si registra un nuovo dato interessante. Infatti, per 56 alunni, pari al 25% del campione considerato, è stato espresso un parere positivo ma ridotto, in termini di Progresso con gli altri, oppure un mancato o limitato Progresso. Inoltre, per 21 alunni dei 28 che non hanno partecipato alla DaD è stato registrato un regresso nelle autonomie e nelle capacità relazionali.

Cercando di fare il punto generale della situazione, procedendo con l'individuazione della contemporanea presenza dei tre indicatori di inclusività considerati – le già citate 3P – questi ultimi risultano presenti per 123 alunni, pari al 54,91% del campione. Se dovessimo considerare la mancata presenza dei singoli indicatori come perdita, con la prima P, la Presenza, si registra una perdita di 28 alunni, pari al 12,5%; con la seconda P, la Partecipazione, la perdita riguarda 17 alunni, pari al 7,59% del campione; con l'ultima P, il Progresso con gli altri, la perdita risulta di 56 alunni, pari al 25% del campione.

Successivamente all'emanazione del DPCM del 2 marzo 2021 è stato richiesto agli insegnanti del campione se e come fosse cambiata la situazione. I rispondenti hanno tutti evidenziato che la modalità individuata ha favorito la frequenza scolastica degli alunni, ma che non sempre questo ha corrisposto ad un innalzamento dei livelli di inclusività, ancora una volta a discapito degli alunni con disabilità complessa. Alcuni insegnanti hanno ulteriormente sottolineato il fatto che per questa tipologia di alunni sia ritenuta indispensabile la presenza dell'altro, sia adulto che coetaneo, per poter operare interventi significativi in prospettiva inclusiva.

Conclusioni

Dal momento che il campione di riferimento appare poco rappresentativo, possiamo solo condurre delle riflessioni che non si ritengono certo conclusive, ma possono fungere da stimolo per proseguire in questo tipo di indagine.

Nella corsa a ostacoli dell'inclusione, in una situazione del tutto particolare come quella pandemica che tutto il mondo sta vivendo, la DaD è la pista poco battuta sulla quale la scuola è stata chiamata a un non facile confronto. In questa corsa, secondo la nostra indagine – del tutto esplorativa, che ha coinvolto 112 insegnanti di sostegno della scuola primaria in Toscana – quanti alunni con disabilità sono riusciti a giungere al traguardo?

Ai blocchi di partenza si presentano 224 alunni con disabilità, 28 cadono subito al primo ostacolo, quello della Presenza; 17 cadono invece al secondo, quello della Partecipazione; 56, ormai in vista del traguardo, cadono proprio all'ultimo ostacolo, quello del Progresso con gli altri e giungono infine al traguardo solo 123 alunni, poco più della metà dei partenti.

Questo risultato mette in evidenza che è la terza P, il Progresso con gli altri, a lasciare dietro di sé il maggior numero di alunni. Se la Presenza viene messa in discussione in maniera particolare, per quegli alunni che richiedono un maggiore

impegno nella rimozione delle barriere, e la Partecipazione viene sostanzialmente garantita per tutti gli alunni presenti durante le attività, con una caduta per gli alunni che già facevano registrare una saltuaria presenza, è soprattutto con il Progresso con gli altri che il numero degli alunni con disabilità che non giungono al traguardo della piena inclusione incrementa in modo significativo.

Positivo è infatti il dato che per la maggioranza degli alunni con disabilità del campione, pari al 54,91%, siano garantite le 3P, ma appare indicativo anche il fatto che per ben il 45,09% degli alunni non si possa dire lo stesso, non potendo riscontrare la contemporanea presenza delle 3P.

Uno degli elementi sui quali sicuramente andrebbe operato un maggiore approfondimento riguarda l'intenzionalità operata dagli insegnanti durante la DaD per favorire la partecipazione di tutti gli alunni presenti. Abbiamo potuto registrare che questo obiettivo è stato intenzionalmente perseguito nel 34,81% delle situazioni, non sappiamo però se questo obiettivo fosse già stato perseguito e raggiunto e se quindi il gruppo classe fungesse da stimolo per la partecipazione avendo precedentemente acquisito modalità relazionali funzionali al coinvolgimento di tutti gli alunni. Resta il fatto che, nel 34,81% dei casi, gli insegnanti hanno intenzionalmente progettato e attuato modalità finalizzate al coinvolgimento di tutti gli alunni.

Certamente l'indagine esplorativa presentata fornisce uno spaccato parziale che ci consegna risultati del tutto indicativi e limitati, ma risulta tuttavia in linea con i dati emersi dall'analisi attraverso le 3P dei risultati ottenuti dagli studi sulla DaD presentati sinteticamente in questo contributo.

Bibliografia

AGICOM (2020). Le comunicazioni nel 2020. L'impatto del Coronavirus nei settori regolati. Allegato alla Relazione annuale, Giugno 2020.

<https://www.agcom.it/documents/10179/4707592/Allegato+6-7-2020+1594044962316/36cae229-dcac-4468-9623-46aabd47964f?version=1.1>

AINSCOW, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Congreso Guztientzako Eskola. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Donostia-San Sebastián*, 19–36.

AINSCOW, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*, 5(4), 1–20.

https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems. What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.

AINSCOW M., BOOTH, T., & DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

AINSCOW, M., & CÉSAR, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.

AINSCOW, M., & MILES, S. (2008). Making Education for all inclusive. Where next?. *Prospects*, 38(1), 15–34.

BOCCI, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 139–153.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). *The Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

BOOTH, T., AINSCOW, M., & KINGSTON, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.

CAPPERUCCI, D. (2020). La certificazione delle competenze nella scuola Secondaria di secondo grado per studenti con disabilità grave. In D. CAPPERUCCI, & G. FRANCESCHINI (Eds.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 195–228). Milano: Guerini.

D'ALESSIO, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

D'ALESSIO, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. MEDEGHINI, S. D'ALESSIO, A. D. MARRA, G. VADALÀ, & E. VALTELLINA (Eds.), *Disability Studies. Emanipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89–124). Trento: Erickson.

DE CARLI, D. (2020, 3 maggio). Un alunno con disabilità su tre è escluso dalla Didattica a Distanza. *Vita*. <http://www.vita.it/it/article/2020/05/07/un-alunno-con-disabilita-su-tre-e-escluso-dalla-didattica-a-distanza/155387/>

DEMO, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), 202–217.

DEMO, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53–70.

GIOVANNELLA, C., PASSARELLI, M., & PERSICO, D. (2020). Measuring the effect of the COVID-19 pandemic on the Italian learning ecosystems: the school teachers' Perspective at the steady state.

https://www.researchgate.net/profile/Carlo_Giovannella/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers_perspective/links/5f181785299b1720d58ebfb/Measuring-the-effect-of-the-Covid-19-pandemic-on-the-Italian-Learning-Ecosystems-at-the-steady-state-a-school-teachers-perspective.pdf

MONCERI, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

PICCIOLI, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

SOLDEVILA PÉREZ, J. (2015), *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Vic: UVic-UCC.