

Dott. Lelio Sarno
Università degli Studi di Roma «La Sapienza»
Corso di Laurea Triennale in Servizio Sociale (CLaSS)
Relatore: Ch.mo Prof. Alessandro Gennaro
Correlatrice: Ch.ma Prof.ssa Maria Cecilia Russo

**Inclusione e Scuola: Tra Culture e Pratiche.
Ancoraggio ermeneutico alla pertinentizzazione dell'esperienza**

«Non ho raggiunto conclusioni, non ho eretto barriere escludendo ed includendo, separando il dentro dal fuori: non ho tracciato linee: come molteplici eventi di sabbia cambiano la forma delle dune, che non avranno più la stessa forma domani, così io voglio andare avanti, accettando il pensiero mentre si forma, senza delimitare inizi e fini, senza costruire muri»

[A. R. Ammons, 1975]

Circoscrivere alla dimensione dell'incapacità/disabilità (anche se diversamente connotata) un concetto quantomai vasto ed articolato come quello dell'inclusività, appare alquanto riduttivo a fronte della multidimensionalità/problematicità assunta dal fenomeno nella società contemporanea. Tanto più quando coscienti della contingenza dei processi socio-simbolici (es. strategie cognitive, modalità di condotta, credenze, rappresentazioni, opinioni, forme di scambio sociale, etc.) nei contesti culturali entro cui (ed in funzione dei quali) vengono prodotti; ciò in quanto sono organizzati da modelli dominio-specifici [Salvatore et al., 2004, pp. 31-70] rielaborati/attivati entro immersivi spazi dialogici.

Interesse principale dell'indagine nazionale «Inclusione e Scuola: Tra Culture e Pratiche» - condotta dai Proff. S. Pirchio ed A. Gennaro del «Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute» dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza» in collaborazione con numerosi Atenei italiani - risiede, dunque, nell'esaminare come dai modelli culturali degli insegnanti scaturiscano specifici atteggiamenti e/o pratiche inclusive all'interno del contesto scolastico italiano, evidenziandone eventuali ricadute sul benessere delle/degli studentesse/i [ibidem, 2022-2023].

Ciò viene principalmente realizzato sottoponendo - nell'ottica della «Semiotic Cultural Psychological Theory» (SCPT) [Valsiner, 2014] - tutti quei risultati ottenuti dalla «short-version» del questionario («self-report») «View of Context» (VOC)¹ [Ciavolino et al., 2017] - costituito da ben ventinove «item» a cui può esprimersi accordo/disaccordo seguendo una scala valutativa a quattro stadi (1=Totalmente in disaccordo; 4=Totalmente d'accordo) - ad una combinazione d'«Analisi delle Corrispondenze Multiple» (MCA) [Benzécri, 1973] - utilizzata per trasformarli in dimensioni continue ed indulgere nella mappatura della covariazione - ed «Analisi dei Cluster» (CA) [Gore, Leuwerke, Turley, 2006] - rielaborandoli come criteri di somiglianza/dissimilarità. Scopo della procedura [Salvatore et al., 2018; v. anche Salvatore et al., 2019] dovrebbe essere, dunque, raggiungere una situazione dove ogni «cluster» ottenuto riveli classi di risposta caratteristici d'un particolare segmento del campione.

All'incirca 758 insegnanti italiani rientrano, così, nel campione (nazionale) rappresentativo (con 26,8% dei rispondenti provenienti dal Settentrione, 33,1% dal Centro ed un 29,4% dal Meridione) di cui 640 donne e 109 uomini (7 intervistati hanno volontariamente omesso di rispondere alla domanda ed 1 ha preferito ricorrere all'opzione «Altro»). In quanto alla posizione ricoperta nell'organigramma ministeriale - tralasciando momentaneamente i dettagli sull'esperienza didattica media (con «standard deviation» pari a 10.173,

¹ Col «View of Context» (VOC) s'intendono individuare quegli universi simbolici di significato attivi all'interno d'uno specifico campione statistico, soffermandosi (particolarmente) sul grado di pertinentizzazione (ed affezione) degli/destinato agli aspetti significativi del proprio contesto di vita. Questo - così come validato da precedenti ricerche [Salvatore et al., 2018; v. anche Salvatore et al., 2019] - presenta una consistenza interna pari a $\alpha=0,70$.

«skewness» a 0.938, «curtosis» a 0.126) - 18,9% sono insegnanti di sostegno, 47,6% sono docenti di ruolo ed un 28,6% sono tirocinanti (TFA sostegno).

Accanto alle considerazioni sinora presentate sulla complessiva caratterizzazione statistica della popolazione di riferimento, possono validamente presentarsi alcune interessanti osservazioni sulle associazioni sorte dall'analisi «Chi-quadrato» (con significatività allo 0.17) [vedasi tabella «Chi-Square Tests»] - utilizzata (anche col nome d'«Indice di Pizzetti-Pearson») per stabilire eventuali connessioni fra due caratteri qualitativi, mettendo a confronto quelle frequenze realmente osservate nelle distribuzioni (cd. «valori osservati») con quelle ipoteticamente calcolate sulla loro assoluta indipendenza (cd. «valori attesi») [Palma, Maraschini, 2013] - fra modelli d'inclusione ed universi simbolici di significato [vedasi tabella a doppia entrata sottostante]: (i) al «cluster» denominato **«inclusione come principio didattico»** s'associa quella modalità di rappresentazione della realtà definita «fiduciosi ingaggiati» (come intuibile dal punteggio residuo aggiustato-standardizzato² di 2,2); (ii) al modello d'**«inclusione come ideale»** s'affianca, invece, quello degli «ottimisti idealizzanti» (punteggio significativo al 3,6); (iii) alla categoria **«inclusione come modello relazionale»** corrisponde, ancora, quella degli «affiliati sfiduciati» (dall'incrocio appare del 2,5); (iv) mentre risulta pressoché impossibile offrire una chiara connotazione della dimensione **«inclusione come principio normativo»** (grossomodo omogenea sull'intera distribuzione).

Cluster inclusione		Universi simbolici			
		1	2	3	4
Principio didattico	n	13	50	51	3
	adj st res	-0,3	2.2	-1.8	-1
Ideale	n	24	79	160	5
	adj st res	-2.0	-2.1	3.6	-1.1
Modello relazionale	n	27	53	67	7
	adj st res	2.5	.1	-2.2	1.6
Principio normativo	n	11	33	45	2
	adj st res	.1	.5	-.4	-.3

Includere significa innanzitutto partecipare ad un'attività formativa mediata dal senso co-costruito dagli attori entro ed in ragione dello spazio transazionale stabilitosi fra contesto formativo ed ambiente di vita [Salvatore, Scotto di Carlo, 2012]. Simile processo deve escludersi possa realizzarsi esclusivamente - né tantomeno primariamente - nei termini di negoziazione semantica; all'opposto dovrebbe riflettere un'incisiva salienza di dinamiche intersoggettive di simbolizzazione affettiva (esprimibili secondo registri di generalizzazione, omogeneizzazione ed assolutizzazione delle connotazioni caratteristiche della dimensione inconscia del discorso) [Salvatore, 2004a].

Così sarebbe plausibile dedurre come, indipendentemente dalle prerogative tecnico-metodologiche assunte dall'individuo-insegnante nella conduzione della dinamica interattiva insegnamento-apprendimento [Salvatore, Scotto di Carlo, 2012], divenga fondamentale consapevolizzare sulle personali (ed uniche) prospettive interpretative del contesto-mondo (qui assimilabile alla dimensione/«setting» d'aula tradizionale) per co-costruire condivise subculture di significato all'interno dell'ambiente scolastico. Seppur nell'ambiguità dell'interazione/narrazione interpersonale sorta dal confronto valutativo del sostrato superficiale della comunicazione docente-discente, sorgono ugualmente (quasi fossero colluse affettivamente) [*ibidem*, 2012] degli indirizzi semiotici (cd. «lines of force») latenti. Questi intervengono nell'organizzazione delle evoluzioni spazio-temporali delle rappresentazioni individuali (indotte dalla microgenetica socio-culturale) di modo da promuovere programmi efficacemente centrati sulla partecipazione attiva alla genesi di nuovi contesti inclusivi. Oggidì questa visione (benché possa essere riconosciuta) influenza minimamente i diversi

² Questo dev'essere considerato come una particolare procedura «post hoc» del test omnibus «Chi-quadrato» statisticamente significativo [Agresti, 2017]. Valori notevoli di residuo, apportano contributi maggiori all'entità del «Chi-quadrato» ottenuto. Nelle celle con valore assoluto superiore a quello critico - $N(0,1)$, $1 - \alpha/2=1.96$ - si registrano valori di p. grezzo inferiori a 0,05. Tutti i residui aggiustati-standardizzati sono, pertanto, distribuiti normalmente.

programmi di formazione dei professionisti dell'educazione (ma, come sarà possibile dimostrare, anche d'altri), relegandosi all'una od altra dimensione (es. prestando attenzione alla relazione oppure alla tecnica, intervenendo sulla scolaresca e/o sul corpo docente, soffermandosi sul singolo o magari sul gruppo, etc.). Comprendere, invece, quale relazione sussista fra modelli specifici d'azione progettuale attuariale (cd. «enacted») ed idee di scuola - così come riconvertiti dai loro andamenti evolutivi nel tempo - consente di prevedere come finalizzarle ed implementarle in maniera virtuosa.

Cosa significa concretamente essere inclusivi nel servizio sociale professionale? Appropriarsi delle prerogative caratterologiche dell'inclusione nell'operatività professionale (specialmente quella socio-assistenziale), significa innanzitutto affidarsi alle numerose rappresentazioni socio-culturali del fenomeno [Salvatore, Valsiner, Veltri, 2019], negoziando discorsivamente significazioni semasiologiche/affettive comuni (cd. «universi simbolici di significato») [Salvatore, Fini, et al., 2018]. Individuare delle tassonomie, tuttavia, aiuta spesso (come d'altronde accade nei processi di categorizzazione cognitiva) ad associare certe generalizzazioni concettuali piuttosto strutturate (v. dimensioni dell'inclusione) [Qvortrup, Qvortrup, 2017]. Questo prescinde naturalmente dalle rappresentazioni recentemente consolidate nell'immaginario pedagogico-educativo occidentale sulla cui validità metodologico-didattica questo contributo vuole ovviamente astenersi. Nemmeno s'intende discutere della possibilità d'intervenire sulla conformazione antinomica [Salvatore, Scotto di Carlo, 2012] della definizione normativa dell'inclusione (dimensione alquanto complessa specialmente quando allargata alla comunità internazionale). Mantenere approcci umanistici - anche quando bisogna riferirsi ad organizzazioni complesse come quella scolastica italiana - significa, dunque, operare in riconoscimento/valorizzazione delle diversità, nel diritto alla partecipazione costruttiva ai meccanismi d'inclusione, così sostanzando quel necessario clima d'accoglienza ed ascolto del gruppo ecologico [Thompson, 1997].

Quale messaggio s'è voluto, allora, trasmettere? In qualche modo viene qui richiamato un approccio trans-disciplinare (benché sia dimostrabile quanto possa essere difficile estenderlo validamente alle diverse professioni esistenti) in apprendimento/conoscimento delle dinamiche di simbolizzazione affettiva dell'esperienza attraverso un'esemplificazione sistematica d'uno dei fenomeni maggiormente presenti nelle nostre quotidianità lavorative ed esistenziali. Tutto ciò tenendo ben presente che qualsiasi tentativo di definizione universale rappresenta di per sé un atteggiamento esclusivo. Così, infatti, «ogni manifestazione strutturale che appaia incoerente con le attese previste nel modello (siano esse fenomenologiche conflittuali o modalità irrazionali di funzionamento dell'organizzazione) viene trattata infatti come “scarto” dal modello, come fatto “patologico” che può essere ricondotto ai parametri definitivi, attesi nel modello, tramite un intervento correttivo che [...] possiamo definire ortopedico. Con questo tipo d'intervento si nega una fondazione specifica di questa fenomenologia, autonoma espressione di altre dimensioni che attraversano l'organizzazione e che ne sconfiggono la compattezza euristica: essa viene invece ricondotta ad un “errore” storicamente situabile e contingentemente comprensibile, che può essere corretto con opportune iniziative volte a riportare il funzionamento organizzativo alla sua linea definitoria per così dire ortodossa» [Carli, Panaccia, 1981, pag. 75].

Bibliografia

- **Agresti, A., Franklin, C.** (2017). *The art and science of learning from data*. Upper Saddle River, New Jersey (USA): Pearson, p. 88.
- **Ammons, A. R.** (1975). *Corson's Inlet: A book of Poems*. New York (USA): W. W. Norton & Company.
- **Benzécri, J. P.** (1973). *L'analyse des données (Tome 1. La Taxonomie - Tome 2. L'analyse des correspondances)*. Paris (FR)/Bruxelles (BE)/Montréal (CAN): Ed. Dunod.
- **Carli, R., Panicia, R. M.** (1981). *Psicologia delle organizzazioni e delle istituzioni*. Bologna (IT): Il Mulino, p. 75.
- **Ciavolino, E., Redd, R., Avdi, E.** *Views of Context. An instrument for the analysis of the cultural milieu. A first validation study*. In *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 10 (2), pp. 599-628.
- **Gore, P. A., Leuwerke, W. C., Turley, S. E.** (2006). *A psychometric study of the college selfefficacy inventory*. In *Journal of College Student Retention*, 7 (3), pp. 227-244.
- **Palma, M.** (a cura di), **Maraschini, W.** (a cura di, 2013). *Enciclopedia della Matematica. Chi-quadrato*. Milano (IT): Garzanti.
- **Pirchio, S., Gennaro, A.** (2022-2023). *Inclusione e Scuola: Tra Culture e Pratiche*. Roma (IT): Università degli Studi di Roma «La Sapienza» (edizione integrale in pubblicazione).
- **Qvortrup, A., Qvortrup, L.** (2017). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. In *International Journal of Inclusive Education*, 22 (7), pp. 803- 817.
- **Salvatore, S.** (2004a). *Inconscio e discorso. Inconscio come discorso*. In Ligorio, M. B. (a cura di). *Psicologie e culture. Contesti, identità ed interventi*. Roma (IT): Edizioni Carlo Amore, pp. 125-155.
- **Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Veltri, G. A., Avdi, E., Battaglia, F., Castro-Tejerina, J., Ciavolino, E., Cremaschi, M., Kadianaki, I., Kharlamov, N. A., Krasteva, A., Kullasepp, K., Matsopoulos, A., Meschiari, C., Mossi, P., Psinas, P., Redd, R., Rochira, A., Santarpia, A., Sammut, G., Valsiner, J., Valmorbida, A.** (2018). *Symbolic universes between present and future of Europe. First result of the map of European societies' cultural milieu*. In *PLoS ONE*, 13 (1).
- **Salvatore, S., Ligorio, M. B., De Franchis, C.** (2004). *Does Psychoanalytic Theory Have Anything to Say on Learning?*. In *Psicologia Scolastica*, 3 (1), pp. 31-70.
- **Salvatore, S., Scotto di Carlo, M.** (2012). *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma (IT): Firera & Liuzzo Publishing.
- **Salvatore, S., Valsiner, J., Veltri, G. A.** (2019). *The Theoretical and Methodological Framework. Semiotic Cultural Psychology, Symbolic Universes and Lines of Semiotic Forces*. In Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Valsiner, J., Veltri, G. A. *Symbolic Universes in Time of (Post) Crisis. The Future of European Societies*. Berlino (DE): Springer Cham.
- **Thompson, N.** (1997). *Anti-Discriminatory Practice*. London (UK): MacMillan.
- **Valsiner, J.** (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London (UK): Sage Publications.