

L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio

Inclusion in school. A study of pre- e in-service teachers' perceptions

Andrea Fiorucci^a

^a *Università del Salento*, andrea.fiorucci@unisalento.it

Abstract

Le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità svolgono un ruolo centrale e predittivo per la messa in campo e la gestione di pratiche didattico-educative inclusive.

L'articolo presenta uno studio descrittivo-esplorativo condotto tra il 2013 e il 2015 finalizzato a esaminare le percezioni dei docenti riguardanti la disabilità e l'inclusione. A questo scopo, sono stati condotti sedici focus group. Sul corpus narrativo delle discussioni è stata effettuata un'analisi qualitativa volta a identificare i repertori culturali che hanno maggiormente caratterizzato la percezione dei partecipanti.

La ricerca mostra che gli insegnanti hanno una percezione riduttiva dell'inclusione, troppo radicata al deficit e alle attività di sostegno. Tuttavia, essa è percepita come fondamentale: un diritto inalienabile e un progetto di giustizia sociale che interessa tutti.

Parole chiave: percezioni degli insegnanti; inclusione; disabilità; scuola.

Abstract

Teachers' perceptions and attitudes toward inclusion and disability play a central and predictive role for the fulfillment and management of inclusive didactic-educational practices.

The paper presents an exploratory-descriptive study conducted between 2013 and 2015. It aims to examine the teachers' perceptions about disability and inclusion. For this purpose, 16 focus groups were conducted. On the narrative corpus of the discussions, was carried out qualitative analysis aimed to identify the cultural repertoires that have most characterized the participants' perceptions.

The study shows that the teachers have a narrow perception about inclusion, too deeply rooted to support activities. However, it is perceived as a key: an inalienable right and a project of social justice that affects everyone.

Keywords: teachers' perceptions; inclusion; disability; school.

1. Le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione

Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano pratiche e processi inclusivi (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012), mentre quelli di chiusura e rinuncia rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti e le interazioni sociali (Darrow, 2009). La letteratura scientifica riporta le variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti. L'aspetto che incide maggiormente è quello riguardante la gravità e la tipologia della disabilità. A una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Ryan, 2009), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011). Anche la compromissione dell'interazione – difficoltà di comunicazione e di linguaggio – rendono problematico il lavoro di prossimità (Emam & Farrell, 2009). Inoltre, dai risultati di una recente ricerca (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013) è emerso che gli insegnanti hanno la percezione che i propri alunni, a prescindere dalle difficoltà certificate, diventino sempre più "difficili". Invece, in presenza di una certificazione, le percezioni sembrano essere legate al binomio classificazione-deficit (Associazione TreeLLE, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Ianes, Demo & Zambotti, 2011).

Spostando l'attenzione sui docenti, diversi studi dimostrano che gli uomini rivelano, con più frequenza, atteggiamenti negativi verso la disabilità, mentre le donne mostrano maggiore sensibilità e naturalezza nei confronti della relazione di prossimità (Forlin, Kawai & Higuchi, 2015). I docenti più giovani presentano atteggiamenti più accondiscendenti, ma dichiarano di sentirsi poco esperti (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998; Forlin, 2012). Gli anni di servizio incidono positivamente sulla qualità della relazione e sull'efficacia degli interventi didattici, ma espongono i docenti a eventi stressogeni e sindrome di *burnout* (De Caroli & Sagone, 2008).

Rispetto all'ordine scolastico, gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più positivi verso l'inclusione, mentre nella scuola di secondo grado è più probabile incontrare atteggiamenti negativi (Ianes et al., 2011; Monsen & Frederickson, 2004; Vianello & Moalli, 2011). Anche la disciplina scolastica influenza gli atteggiamenti: gli insegnanti d'inglese, matematica, scienze, musica hanno poca fiducia nell'inclusione, poiché, a causa della presenza di contenuti disciplinari altamente codificati, incontrano diverse difficoltà didattiche (Ellins & Porter, 2005).

La formazione e l'aggiornamento dei docenti su tematiche inerenti alla Special Education è una variabile che influenza l'efficacia didattica e la relazione educativa (Sharma, 2012): gli insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica. Due recenti ricerche italiane sulla percezione degli aspiranti insegnanti (Mura, 2014; Mura & Zurru, 2016) hanno evidenziato quanto l'incontro con i contenuti relativi alla pedagogia e didattica speciale abbia assunto per i docenti "un valore euristico che li ha portati a 'rileggere' tanto le competenze professionali personali, quanto quelle relative al sistema scuola, per realizzare processi inclusivi qualitativamente significativi" (Mura, 2014, p. 188). Pertanto, la qualità della scuola sembra dipendere dalla formazione dei docenti (Pinnelli, 2015) e da un cambiamento diffuso delle culture e dei valori inclusivi che la caratterizzano (Camedda & Santi, 2016).

Per quanto concerne la collaborazione tra docenti, diverse ricerche hanno riscontrato una bassissima se non assente interazione tra gli insegnanti: curricolari e di sostegno in Italia

(Associazione TreeLLLE et al., 2011), *special e general teachers* in ambito internazionale (Leatherman, 2009). Una recente ricerca (Arcangeli, Bartolucci & Sannipoli, 2016) registra negli insegnanti in formazione una forte propensione a pensare all'inclusione come un insieme di singole azioni didattico-formative, piuttosto che come un processo di sistema.

Anche il contatto, come suggerisce l'ipotesi di Allport (1954), è una variabile fondamentale. Entrare in relazione con una persona con disabilità condiziona positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti (Burke & Sutherland, 2004; Vianello & Moalli, 2001). Alle volte, però, come suggeriscono Hewstone e Voci (2009), sono i pregiudizi a ridurre il contatto. Pertanto, tale esperienza va sempre sostenuta e guidata.

Da un punto di vista culturale, è possibile registrare negli atteggiamenti dei docenti un cambiamento positivo e radicale verso l'inclusione. In ambito internazionale, gli insegnanti appaiono sempre più propensi a riconoscere alle persone con disabilità il diritto a essere educate in contesti comuni (Forlin, 2011; Sharma, Forlin & Loreman, 2008). L'integrazione scolastica *made in Italy* diviene, così, un modello virtuoso verso cui tendere (Kanter, Damiani & Ferri, 2014).

In Italia le ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti confermano quanto presente nella letteratura internazionale evidenziando, però, che l'efficacia dell'inclusione risiede soprattutto negli elementi sociali e contestuali, piuttosto che su un reale miglioramento di sviluppo della persona con disabilità (Ianes et al., 2011; TreeLLLe et al., 2011). Inoltre, si assiste "al progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico che, nel caso di difficoltà e problemi, sostituisce quello pedagogico" (Medeghini, 2007, p. 68). La scuola italiana non sembra ancora pronta a rispondere adeguatamente ai bisogni educativi speciali, ma allo stesso tempo, agli occhi degli insegnanti, l'inclusione appare un diritto inalienabile e un progetto di giustizia sociale irrinunciabile che interessa e coinvolge tutti (Ianes et al., 2011).

2. Gli insegnanti di fronte all'inclusione: la ricerca

A valle dell'analisi della letteratura scientifica inerente a questi temi, si presenta una parte della ricerca qualitativa svolta tra il 2013 e il 2015 e finalizzata a esplorare e descrivere le percezioni di un gruppo di insegnanti circa l'inclusione e la disabilità.

2.1. Campione e metodologia

Il campione della ricerca è costituito da 186 soggetti di età compresa tra i 25 e i 56 anni ($M = 37.83$; $DS = 7.67$) provenienti dalle diverse province pugliesi, in maggioranza, di genere femminile (77.42% donne; 22.58% uomini). Nello specifico, 108 soggetti sono insegnanti in formazione (TFA e PAS) e 78 sono insegnanti già in servizio, mentre, rispetto all'ordine scolastico, 95 soggetti afferiscono alla scuola primaria, i restanti 91 alla secondaria. L'approccio metodologico è di tipo interpretativo-fenomenologico, mentre la tecnica di rilevazione dei dati di ricerca è il focus group. Per la ricerca ne sono stati organizzati 16 (circa 12 persone per gruppo), ognuno della durata di circa 90 minuti. Le discussioni sono state registrate, poi, fedelmente trascritte. Sul corpus testuale è stata eseguita un'analisi qualitativa volta a individuare alcuni repertori culturali, ossia dei cluster di significato: categorie individuate sulla base della ricorrenza/co-occorrenza e della significatività/pregnanza della produzione discorsiva. I cluster hanno generato diverse macro-categorie narrative: strumenti di lettura creati artificialmente *ex post* dal ricercatore

per organizzare e decodificare l'ingente produzione discorsiva. Per schematizzare la produzione discorsiva si è fatto uso di Mindomo: un'applicazione finalizzata a creare mappe mentali e, quindi, a gerarchizzazione i concetti.

2.2. Analisi dei dati: le macro-categorie

L'analisi dei dati parte dalle macro-categorie narrative e tiene conto dei due sotto-campioni professionali (insegnanti in formazione e insegnanti in servizio) e dei due ordini di scuola (primaria e secondaria). Tuttavia, dall'analisi dei dati, emerge che la variabile maggiormente discriminante non è tanto quella relativa al ruolo, quanto quella inerente all'ordine di scuola. Di fatto, sovente, le percezioni dei sotto-campioni professionali appaiono altamente sovrapponibili, mentre quelle che si riferiscono ai diversi ordini di scuola cambiano significativamente. Quest'aspetto è ascrivibile non tanto all'omogeneità delle percezioni degli insegnanti, ma alla dissomiglianza che, nella fase di sviluppo identitaria, contraddistingue sempre di più i discenti dei diversi ordini di scuola. Pertanto, la presentazione dei risultati si sviluppa essenzialmente in relazione ai due ordini. A titolo esemplificativo si riportano fedelmente alcuni degli estratti narrativi¹ che sono emersi dalle trascrizioni dei diversi focus group. Di seguito l'analisi delle quattro macro-categorie narrative (Figura 1).



Figura 1. Macro-categorie narrative.

Influenza dei modelli culturali dei docenti

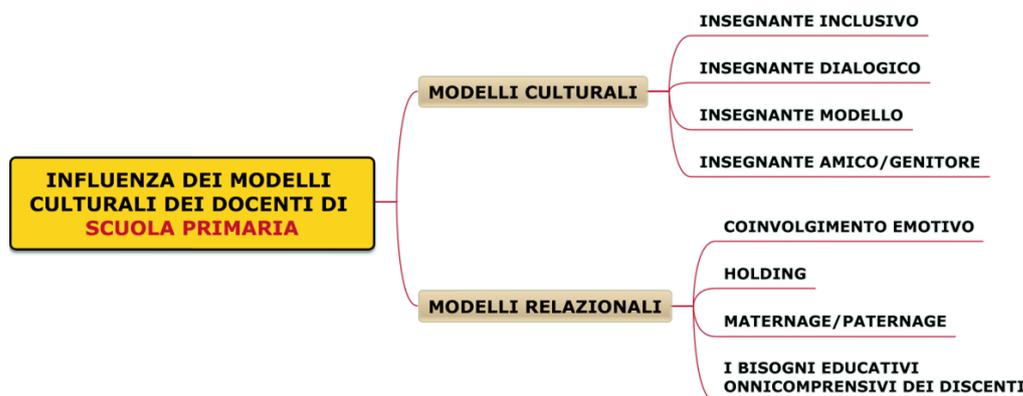


Figura 2. Percezioni insegnanti e aspiranti scuola primaria.

¹ Gli estratti saranno introdotti da codici che identificano la posizione lavorativa ("I" sta per insegnante, "A" per aspirante insegnante) e l'ordine di scuola ("P" sta per primaria, "S" per secondaria) dei partecipanti e il numero progressivo del focus group al quale essi hanno preso parte.

I partecipanti si sono vicendevolmente interrogati su cosa significasse essere un docente. Il dibattito è stato animato e caratterizzato da diverse visioni “antropologiche” e “valoriali” della professionalità docente.

Il campione afferente alla scuola primaria è concorde nel ritenere che non esista un processo educativo scevro da variabili culturali ed emotive espresse dai docenti. Secondo i partecipanti, i modelli culturali e i modelli relazionali dei docenti sono altamente interconnessi (Figura 2).

I modelli culturali non costituiscono un intralcio alla professione docente, anzi, diventano uno degli elementi caratterizzanti, degli “strumenti” per educare i discenti a un senso civico e per trasmettere loro, come accade per la famiglia, dei valori.

- AP4: “I bambini hanno bisogno di essere guidati, spesso hanno famiglie disastrose o assenti. Ci chiedono cosa pensiamo”;
- IP3: “Vogliono essere guidati, questo è quello che dobbiamo fare noi insegnanti altrimenti, potrebbero leggersi i libri a casa da soli”.

Dal corpus testuale è possibile ricavare diversi modelli di insegnamento culturalmente orientati.

Insegnante inclusivo. I docenti devono educare al rispetto e all’accoglienza degli altri.

- IP1: “L’insegnante deve educare all’inclusione e al rispetto degli altri. Noi a scuola lavoriamo sugli incontri, spieghiamo perché, ad esempio, Matteo è diverso”.

Insegnante dialogico. È il modello espresso soprattutto dagli aspiranti insegnanti e si riferisce a un’idea di insegnamento interattivo e finalizzato, attraverso lo strumento conversazionale e dialogico, a sviluppare nei discenti un senso critico e problematizzante.

- AP5: “Alle domande dei bambini bisogna rispondere con altre domande”;
- AP2: “Bisogna dialogare tanto con loro [bambini], senza dare ricette”.

Insegnante modello. I docenti diventano, per i loro allievi, dei modelli. Questo aspetto assegna ai docenti una responsabilità gravosa.

- IP2: “Noi siamo dei modelli, ma dobbiamo stare attenti a questo. Diverse volte mi sono accorta che, soprattutto, le bambine mi imitavano”;
- IP1: “Io [...] quando faccio qualcosa di positivo o insegno loro qualcosa di buono sento di aver fatto del bene”.

Insegnante genitore/amico. Il docente è percepito dai bambini come un familiare. Questo aspetto se da una parte rende più agevole ed empatica la relazione educativa, dall’altra, però, rischia di coinvolgere troppo i docenti.

- IP2: “C’era una ragazzina in classe che stava in una casa famiglia. Io pian piano mi sono affezionata, [...] l’ho fatta venire a casa mia [...]. Dopo qualche tempo ho perso di mano la situazione [...] ero troppo coinvolta”;
- IP3: “I bambini, soprattutto quelli dei primi anni ti percepiscono come una mamma”.

Da quanto sinora esposto, emerge che nella scuola primaria la didattica si manifesta soprattutto attraverso la relazionalità e il coinvolgimento emotivo. Sono gli stessi bambini che richiedono attenzioni relative all’accoglienza e al sostegno fisico ed emotivo, quello che Winnicott (1957) ha definito *holding*. I bambini hanno dei bisogni “onnicomprensivi” che fanno riferimento tanto agli aspetti formativi, quanto a quelli emotivo-relazionali.

Le percezioni dei partecipanti afferenti alla scuola secondaria si riferiscono a due modelli contrapposti (Figura 3): il primo caratterizzato da una distanza emotiva e da comportamenti imparziali e aderenti ai programmi scolastici, mentre il secondo caratterizzato da comportamenti più partecipati ed emotivamente coinvolti.

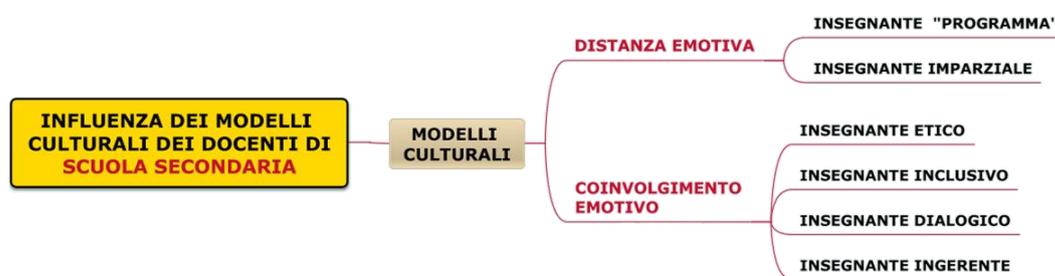


Figura 3. Percezioni insegnanti e aspiranti scuola secondaria.

Per quanto concerne la prima idea (distanza emotiva), alcuni partecipanti preferiscono attenersi preminentemente agli obiettivi formativi (il programma) tralasciando, così, gli aspetti emotivo-relazionali. Tuttavia, accanto a questo profilo, che potremmo definire insegnante-programma, ne esiste un altro: l'insegnante imparziale, un profilo nel quale il distacco emotivo e la distanza relazionale si riferiscono non al disinteresse, ma alla neutralità.

- IS3: “Tutti si lamentano e dicono che noi [insegnanti] siamo fissate con i programmi, ma poi, se non lo porti a termine, vedi cosa succede”;
- AS5: “Gli insegnanti dovrebbero essere imparziali, cioè se hanno idee, per esempio, sulla politica, sull’immigrazione non le dovrebbero mostrare”.

Inoltre, secondo i partecipanti, l’insegnante deve contrastare le derive “cliniche” che lo portano a diventare uno psicologo o un *counselor-confessore*.

- IS1: “Io non ho studiato né psicologia, né psichiatria, né pedagogia. Sono un matematico e matematica devo insegnare”;
- IS1: “Nell’istituto dovrebbe esserci una psicologa, non io”.

Al contrario, la seconda idea è molto simile a quella esposta dai partecipanti della scuola primaria. Di fatto, ritroviamo alcuni dei profili-docente esaminati in precedenza, ad esempio, quello dell'*insegnante inclusivo* e quello del *docente dialogico*. In aggiunta, i partecipanti della scuola secondaria pensano a un *insegnante etico*: un professionista che non abbia paura di dire la sua e che esprima liberamente le sue visioni del mondo per orientare gli sguardi dei propri allievi. Di contro, secondo diversi partecipanti, l’esasperazione di questo modello porta l’insegnante a essere percepito come ingerente.

- AS5: “Dovremmo far capire ai ragazzi che strada stanno prendendo. È la scuola, cioè noi che dovremmo dirglielo”;
- IS3: “Nella mia scuola ci sono colleghi che s’impicciano su ogni cosa, ti sanno dire vita, morte, vita e miracoli degli studenti e delle loro famiglie”.

Tuttavia i modelli partecipati, se riescono a raggiungere un equilibrio, possono dare vita a un profilo di *insegnante-motivatore* e, quindi, attivatore di contesti e di risorse impensate.

Variabili che influenzano la percezione degli insegnanti

Il campione ha mostrato percezioni molto convergenti. Pertanto, si riporta una sola analisi che fa riferimento a entrambi gli ordini di scuola (Figura 4). Le variabili esposte dal campione fanno essenzialmente riferimento a tre macro-famiglie: variabili culturali, variabili relazionali, variabili professionali.

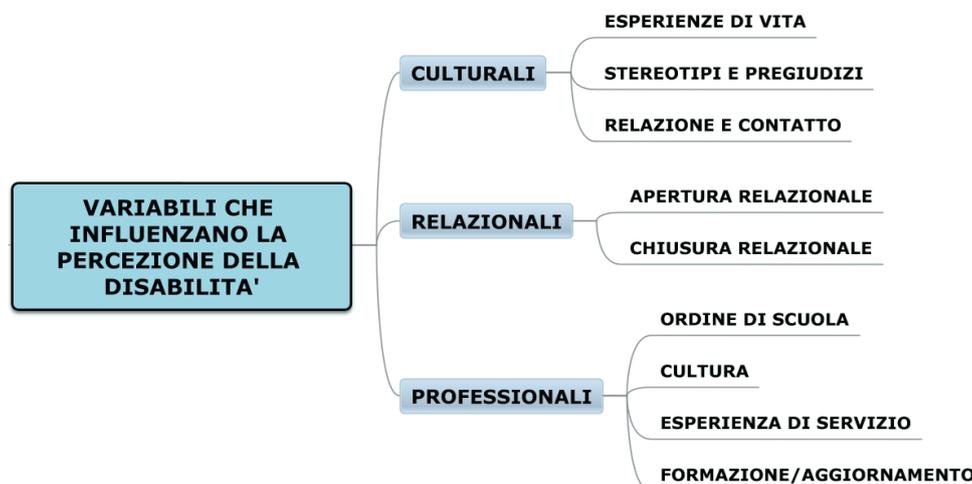


Figura 4. Variabili che influenzano la percezione degli insegnanti.

Variabili culturali. Tra gli elementi che maggiormente caratterizzano le percezioni troviamo le esperienze di vita, gli stereotipi e il contatto con la disabilità.

- IP1: “Avevo delle mie idee sugli [...]. Ho conosciuto S., una bambina nigeriana disabile. È la bambina che mi è rimasta di più nel cuore”.

Variabili relazionali. Secondo i partecipanti, nello specifico gli aspiranti insegnanti, sono le variabili relazionali ad agevolare oppure ostacolare il contatto. Sono variabili che fanno riferimento ad atteggiamenti di apertura o di chiusura verso la diversità/differenza.

- AP5: “Uno può leggere quanti libri vuole, ma se non è predisposto al dialogo, se è intransigente di natura, tale rimane [...], nemmeno se gli apri il cervello lo cambi”.

Variabili professionali. Gli insegnanti di scuola primaria sono inevitabilmente implicati nelle relazioni affettive che instaurano con i loro allievi, mentre i docenti della scuola secondaria da una parte sembrano vincolati al programma didattico; dall'altra, invece, complice l'età dei discenti, sono disposti a instaurare con loro un rapporto confidenziale e maggiormente aperto al dialogo.

- IP2: “Chi insegna nella primaria o materna deve essere come un genitore. Non a caso prima la scuola dell'infanzia si chiamava materna”;
- IS1: “Io certamente non fumo una sigaretta con uno studente, però, riesco ad avere un rapporto che va al di là dei contenuti”.

Un altro aspetto è l'accrescimento dell'esperienza professionale. Esso comporta una percezione più matura e ragionata, sviluppa, cioè, una percezione che accoglie le istanze che provengono da una conoscenza dell'alterità esperita e agita e non solo rappresentata.

- IS2: “Quando entri in classe tutti i corsi che hai fatto, i libri che hai letto ed altro [...] diventano fumo, è l'esperienza sul campo che conta”;

- AS4: “Qui al TFA sono il più giovane. Credo che se dovessi rapportarmi alla diversità farei più danni che altro”.

Quest’ultimo estratto narrativo fa emergere un’altra variabile: la formazione e l’aggiornamento. Anche questo elemento è in linea con quanto già espresso nella letteratura scientifica. Tutti i partecipanti da una parte evidenziano l’importanza di essere aggiornati e formati; dall’altra lamentano a gran voce un disinvestimento della scuola pubblica sul potenziamento (in entrata e in itinere) delle conoscenze e delle competenze degli insegnanti. I docenti si sentono abbandonati dall’Istituzione e, spesso, avvertono di non sentirsi pronti e preparati a far fronte alle innumerevoli emergenze educative.

- IP3: “Siamo dei cimeli da museo. Passiamo il tempo a scrivere relazioni e a fare corsi sulla patente europea [...] tempo fa ho fatto un master proprio per questo motivo, i problemi in classe sono tanti. L’Istituzione se ne frega, non ti riconosce nulla. Non soldi, ma almeno competenze”.

Percezione della disabilità a scuola

Le percezioni relative a questa macro-categoria non sono direttamente influenzate dall’ordine scolastico, mentre si diversificano rispetto al ruolo curricolare e a quello del sostegno (Figura 5).

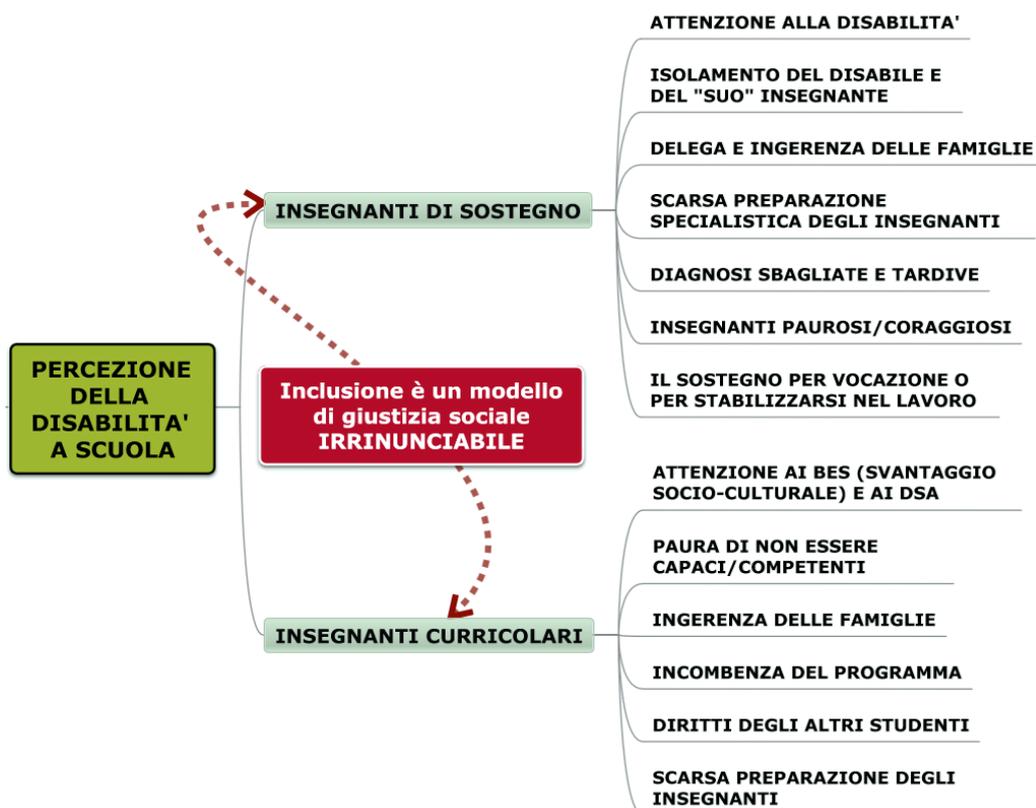


Figura 5. Percezioni insegnanti e aspiranti entrambi gli ordini.

Questo, però, non significa che le percezioni della disabilità siano direttamente riconducibili a chi occupa un ruolo piuttosto che l’altro; significa, invece, che tali percezioni sono state espresse dal campione generale (aspiranti e insegnanti) e che si sono sviluppate intorno al rapporto che lega la disabilità a questi due ruoli.

I partecipanti hanno presentato un modello meta-rappresentazionale della disabilità dicotomico nel quale hanno sviluppato, a partire dal ruolo, due percorsi interpretativi paralleli.

Il primo, quello maggiormente presente e condiviso, lega l'insegnante di sostegno alla persona con disabilità e viceversa. Infatti, nel corpus testuale sono le parole che maggiormente co-occorrono insieme. Le rappresentazioni presenti nel campione riguardano l'isolamento della persona disabile e del "suo" insegnante.

- IS2: "In classe c'è una bambina sorda e segnante [...] ha un'assistente alla comunicazione e un'insegnante, entrambe segnano. Io [...] so qualcosa della LIS e provo a entrare in contatto con loro, è un circolo chiuso. I ragazzi avvertono ancora di più questa chiusura";
- IP3: "F. [l'insegnante di sostegno] vive in un mondo tutto suo, ma gli conviene [...], appena G. [il ragazzino con disabilità] ha una crisi, lei parte con le passeggiate fuori dalla classe".

Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti riconosce che stare accanto ad una persona con disabilità non è facile, richiede energie impensabili. Inoltre, le diagnosi errate, tardive o datate rendono l'attività di supporto ancora più difficile. A questo si aggiunge l'inesperienza o l'impreparazione di molti docenti. Sono soprattutto i più giovani e, quindi, meno esperti a richiedere formazione e aggiornamento. Vorrebbero sviluppare competenze "specialistiche", cioè, maggiormente rispondenti ai bisogni delle varie disabilità.

- AS5: "Dovrebbero insegnarci cose più specifiche, basta con queste informazioni generiche [...] io per esempio [...] non so la LIS o il Braille";
- AP1: "Se in classe dovesse capitarmi uno studente autistico, che faccio? Gli parlo della legge 104? Dovrei essere io il loro punto di riferimento, non il contrario".

Gli insegnanti sentono di essere poco specializzati, di non possedere le competenze necessarie per affrontare tutte le situazioni e i "casi" più difficili. Si sentono smarriti e in ansia. Sono insegnanti che interiorizzano la sconfitta e il senso di frustrazione che ne deriva. Contrariamente, altri docenti dimostrano di saper combattere la paura diventando creativi, a volte, improvvisatori, ma sempre e comunque coraggiosi.

- IP2: "Io ho lavorato diversi anni con una bambina con autismo altamente auto ed etero lesivo. Sembrava Attila. Avevo ansia e stress. Volevo mollare e l'ho fatto. Non sono portata per il sostegno";
- IS3: "Io sono un combattente per natura [...] chi fa l'insegnante di sostegno lo deve essere per forza".

Inoltre, secondo i partecipanti, esistono molti insegnanti di sostegno che "usano" questa esperienza per stabilizzarsi nel lavoro. Sono insegnanti che nelle scuole cercano di scegliere il "caso" più facile o, al contrario, i casi difficili che lascino loro il dominio del tempo scuola.

- IS2: "Ho visto tante colleghe che non nascondono di aver intrapreso la strada del sostegno per il punteggio. Non le giudico, ma alcune di loro si vede che vorrebbero fare altro e stare da un'altra parte".

Di contro, ci sono insegnanti che scelgono di specializzarsi nel sostegno per vocazione, perché sentono di farlo. Sono i professionisti della relazione di aiuto che sostengono non solo la persona con disabilità, ma tutto il contesto svolgendo il ruolo di *ponte* e di *salvagente*.

- IP3: “Io, sinceramente, così come moltissime colleghe, penso di essere un ponte e un salvagente: [...] devo costruire relazioni e connessioni, tra la famiglia, gli altri insegnanti, gli alunni e la disabilità”;
- IS2: “Ci sono colleghe di sostegno che sono nate per fare questo”.

Nel secondo percorso interpretativo (il rapporto inclusione-insegnante curricolare), i docenti hanno difficoltà a comprendere la categoria onnicomprensiva dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Inoltre, il loro interesse verso l’inclusione è regolato dalle prescrizioni di legge, sicché i docenti curricolari dovrebbero occuparsi esclusivamente dei Disturbi Specifici di Apprendimento (Legge n. 170/2010) e di quello che definiscono il “terzo asse” dei BES, ossia dello svantaggio socio-culturale (D.M. 27.12.2012; C.M. n. 8/2013), mentre la disabilità non rientrerebbe nei propri compiti.

- AP5: “Noi in classe per legge dobbiamo occuparci dei BES [...] il terzo asse però, e dei DSA [...]. I disabili no”;
- IS2: “Nel mio tirocinio c’erano almeno due BES e un disabile, forse un DSA”.

Anche gli insegnanti curricolari, come avviene per quelli di sostegno, sentono di non essere formati adeguatamente. Questo genera in loro paura e insicurezza, temono i “casi” più difficili e l’ingerenza delle famiglie. Inoltre, percepiscono la disabilità come un difficile “impegno” che può rallentare il programma e, quindi, discriminare gli altri studenti.

- IP1: “Il problema è che nella mia classe ci sono troppi bambini problematici. Non è la questione dei triangoli, ma è sempre così. Come devo fare? Io devo andare avanti, lascio indietro gli altri bambini così”.

Portando a conclusione l’analisi di questa macro-categoria, si possono riscontrare negli insegnanti diverse percezioni della disabilità che, purtroppo, sono in gran parte ancora saldamente connesse al deficit e alle certificazioni, nonché al binomio, oramai indissolubile, insegnante di sostegno-alunno disabile.

Tuttavia, nonostante i partecipanti più volte si siano concentrati sugli aspetti “bui” dell’inclusione scolastica, essi ripongono in tale processo piena fiducia, il che non significa che ne condividano i modelli di attuazione, ma, piuttosto, significa che per loro l’inclusione è un modello di giustizia sociale irrinunciabile e accolto in maniera plebiscitaria, un modello ampiamente interiorizzato e condiviso, ma che nella pratica didattico-educativa, spesso, non riesce a svilupparsi del tutto.

Progettazione di un intervento inclusivo

Ai partecipanti è stato chiesto di riflettere su un possibile intervento didattico-educativo inclusivo. Erano liberi di scegliere i contenuti, gli strumenti e le metodologie. Inoltre, potevano operare individualmente o in gruppo. L’operazione serviva a conoscere da una parte il modus operandi dei gruppi, dall’altra le percezioni e le rappresentazioni degli insegnanti coinvolte nell’attività di progettazione. I partecipanti non hanno sviluppato un’idea progettuale unica, bensì dicotomica, ossia hanno deciso plebiscitariamente di sviluppare due percorsi paralleli: uno inerente alla disabilità, l’altro ai BES (Figura 6).

Di fatto, hanno commesso un errore dal principio, poiché la categoria dei BES è onnicomprensiva, cioè comprende anche la disabilità.

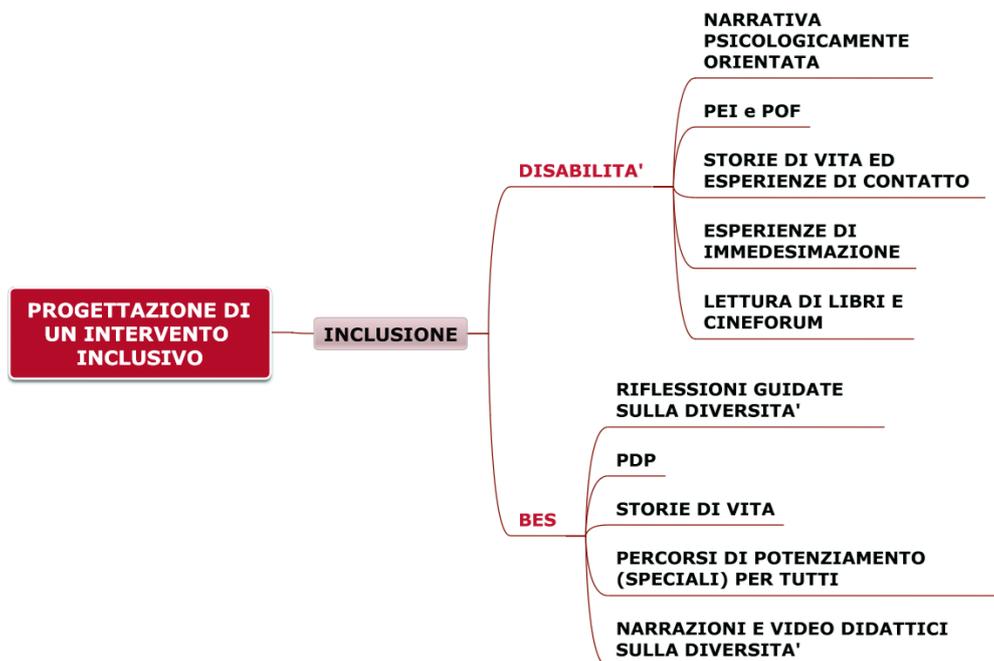


Figura 6. Mappa delle idee progettuali.

Le idee progettuali appaiono tendenzialmente molto schematiche e poco argomentate. Su quest'aspetto ha sicuramente inciso il fattore tempo, ma anche la forte resistenza manifestata dai docenti. Non si trattava di disinteresse, nemmeno indolenza; era piuttosto una reale difficoltà ad allontanarsi dagli schemi e dai modelli (programma e programmazione) previsti dal contesto scolastico. I partecipanti hanno da subito richiamato gli strumenti ufficiali di cui la scuola si serve per programmare degli interventi a sostegno della disabilità (il Piano Educativo Individualizzato, PEI) e dei DSA o dello svantaggio (il Piano Didattico Personalizzato, PDP), oppure per esprimere gli intenti generali (Piano dell'Offerta Formativa, POF ora PTOF perché Triennale), sempre connessi all'inclusione, che la scuola intende perseguire. Tuttavia, si riscontra nei docenti una certa rigidità di pensiero. In loro si avverte l'esigenza di collocare la propria idea progettuale in uno di questi documenti e di guardare ai bisogni educativi speciali non come delle esigenze e delle richieste educative, ma come delle rigide categorie, o ancora peggio, come delle tipologie: dividono i BES nel primo, secondo e terzo tipo. La difficoltà maggiore è riscontrabile nella progettazione di interventi per lo svantaggio socio-culturale. I docenti hanno denunciato l'assenza di un documento di riferimento (PDP). Tuttavia, molti partecipanti hanno tracciato diverse e interessanti ipotesi di intervento finalizzate ad agevolare i processi di inclusione. Le idee progettuali possono essere descritte sinteticamente come segue:

- lettura di favole e narrativa: sono idee progettuali che fanno riferimento all'approccio metodologico della *Narrativa Psicologicamente Orientata* (NPO) (Sunderland, 2000), uno degli strumenti per l'educazione emotiva, basato sull'individuazione di storie e di spunti narrativi che sostengono i bambini nel processo di riconoscimento delle proprie emozioni. Secondo i partecipanti, alcune storie sulla disabilità e sullo svantaggio possono agevolare il processo d'immedesimazione e di comprensione della diversità;

- storie di vita ed esperienze dirette con le persone con disabilità. Ascoltare le storie di vita di una persona che ha vissuto o vive una disabilità, o ancora meglio, conoscerla agevola l'immedesimazione e, quindi, l'inclusione;
- esperienze di immedesimazione. Bisognerebbe predisporre in classe dei percorsi d'immedesimazione esistenziale (*role playing* e tecniche proiettive) in quanto agevolano l'incontro e l'identificazione;
- cineforum. Queste idee progettuali fanno riferimento all'uso didattico degli audiovisivi (documentari, cartoon, film) considerati uno strumento potentissimo capace di esprimere celermente e con un linguaggio largamente accolto e fruibile, anche i temi più complessi.

In riferimento all'ambito che definiscono dei BES, i partecipanti confermano queste ipotesi associandone altre due:

- dibattiti in classe sulla diversità/differenza. Sono idee progettuali che si riferiscono alle tecniche di discussione grupale (*brain storming, focus group, circle time*) e sono finalizzate a conoscersi meglio e a stemperare le competizioni e tensioni interazionali;
- percorsi di potenziamento sul bisogno educativo speciale aperti a tutti. Secondo i partecipanti, per rendere maggiormente inclusivi i contesti e per agevolare i processi di immedesimazione, alcuni interventi dovrebbero essere estesi a tutto il contesto classe (ad esempio esercizi per dislessici, tecniche di gestione dell'ansia e delle emozioni per bambini irrequieti e con Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) etc.

Nella progettazione degli interventi è riscontrabile una certa ingenuità e inesperienza: i partecipanti mettono sullo stesso piano le metodologie, le strategie e le attività didattiche. Sovente, gli obiettivi degli interventi appaiono esclusivamente ancorati al problema o alla disabilità, lasciando all'inclusione un ruolo di etichetta.

3. Conclusioni

L'analisi ermeneutico-qualitativa ha evidenziato una ricchezza di contenuti che si esprime tanto sul piano dell'estensione del corpus testuale, quanto su quello della complessità e degli intrecci degli argomenti.

I modelli culturali degli insegnanti non solo influenzano notevolmente i discenti, ma anche e soprattutto, la didattica e il profilo professionale degli stessi docenti.

L'insegnante all'interno del processo inclusivo non è solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma fa egli stesso parte dello sfondo integratore agendo, così, su un doppio livello: da una parte esercita una funzione di regia (coordinamento, programmazione educativa), dall'altra funge da modello, ossia influenza la percezione e i comportamenti dei propri discenti.

La disabilità, sebbene sia percepita dagli insegnanti come un aspetto ancora saldamente connesso alla certificazione e al deficit, raccoglie ampi consensi e specifiche attenzioni modificando e animando tutto il contesto scuola. I docenti ripongono piena fiducia nell'inclusione scolastica definendola un modello di giustizia sociale irrinunciabile.

Infine, la ricerca ha preso in esame diverse ipotesi di intervento elaborate dai docenti e finalizzate a progettare azioni educative "sensibili alle differenze" e a promuovere la cultura dell'inclusione e delle pluralità esistenziali a scuola. Tuttavia, l'analisi delle idee progettuali evidenzia che gli insegnanti non riescono a pensare all'inclusione come una

categoria omnicomprensiva di tutte le diversità, ma ritengono che identifichi preminentemente il campo della disabilità e dello svantaggio. Le proposte, sebbene siano ancora ad uno stato embrionale, confermano l'interesse degli insegnanti a dare il loro contributo a promuovere a scuola una cultura dell'inclusione.

Nonostante le percezioni degli insegnanti a volte siano scoraggianti, si sceglie di dirigere lo sguardo verso gli insegnanti che dimostrano di avere coraggio e competenza, che non hanno paura di soccombere al cambiamento, ma che invece si alleano con esso rappresentando, così, quella risorsa necessaria che serve al contesto educativo per riscattarsi dal silenzio e dall'omertà e per fare quel passo in avanti verso l'inclusione.

Sono gli insegnanti, infatti, che, nonostante le avversità e le delegittimazioni, non perdono mai di vista la missione educativa della scuola la quale si rivolge a quel "tutti, nessuno escluso". Pertanto, al di là delle evidenze empiriche, si può concludere che valga la pena continuare a scommettere sulla risorsa-insegnante quale leva di cambiamento e di sviluppo. La posta in gioco è alta, ma se si sceglie la strada giusta (l'inclusione) il risultato avvantaggerà tutti.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125–140.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto alunni con disabilità. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141–149.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 18, 133–142.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 4–16.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29–31.

- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31–39.
- De Caroli, M.E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali. Livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41–59.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188–195.
- Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422.
- Forlin, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649–654.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314–331.
- Hewstone, M., & Voci, A. (2009). Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia Sociale*, 4, 9–28.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Kanter, A., Damiani, M., & Ferri, B. (2014). The Right to inclusive education under international law: following Italy's lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21–32.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381–394.
- Leatherman, J. (2009). "Teachers" voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189–202.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Medeghini, R. (2007). *Idee di differenze. Rappresentazioni e prassi per le disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*. Brescia: Vannini.
- Mindomo. <https://www.mindomo.com/it/> (ver. 15.12.2016).

- Monsen, J.J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129–142.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175–190.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150–160.
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 183–194.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180–187.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Sunderland, M. (2000). *Using story telling as a therapeutic tool with children*. Bicester, UK: Speechmark Publishing Ltd.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29–43.
- Winnicott, D.W. (1957). *The Child and the Family*. London, UK: Tavistock.