



Barbara Baschiera

Assistant Professor | Ca' Foscari University of Venice, Department of Philosophy and Cultural Heritage (Italy) | barbara-baschiera@unive.it

L'inclusione scolastica raccontata dai docenti precari in un laboratorio di scrittura autobiografica volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale

School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth

Call

For schools, the culture of inclusion is the ground on which to cultivate a different way of thinking about disability and human diversity. But to what extent do the education system, schools and teachers succeed in implementing inclusive processes that effectively address the educational needs of all students?

This is what the forty-one temporary teachers attending the 5 CFU-training course of the Special Education and Inclusion Didactics Master's programme were asked to talk about during an autobiographical workshop.

The temporary teachers, who have the opportunity to come into contact with various school environments, provided valuable insights into the dynamics of inclusion sharing their personal experiences with colleagues, students, managers and parents. They redefined and reinterpreted their personal and professional selves providing a detailed picture of inclusion in the Italian school system. Barriers to inclusion were identified as: stereotypes and prejudices, unprepared or insensitive teachers and managers, overcrowded classes, lack of didactic continuity, inflexible timetables and unsuitable spaces for group cooperation, and little communication between teachers of the same class.

Keywords: Inclusion | school | autobiographical writing | barriers | resources

Per le scuole, la cultura dell'inclusione è il terreno su cui coltivare un modo diverso di pensare alla disabilità e alla diversità umana. Ma fino a che punto il sistema educativo, le scuole e gli insegnanti riescono ad attuare processi inclusivi che rispondono efficacemente ai bisogni educativi di tutti gli studenti? Questo è ciò che è stato chiesto ai quarantuno insegnanti precari che frequentano il corso di formazione da 5 CFU del Master in Didattica dell'inclusione e dell'educazione speciale, durante un workshop autobiografico.

I docenti precari, che hanno l'opportunità di entrare in contatto con diversi ambienti scolastici, hanno fornito preziosi spunti di riflessione sulle dinamiche dell'inclusione condividendo le loro esperienze personali con colleghi, studenti, dirigenti e genitori. Hanno ridefinito e reinterpretato il proprio sé personale e professionale, fornendo un quadro dettagliato dell'inclusione nel sistema scolastico italiano. Le barriere all'inclusione sono state identificate come: stereotipi e pregiudizi, insegnanti e dirigenti impreparati o insensibili, classi sovraffollate, mancanza di continuità didattica, orari rigidi e spazi inadatti alla cooperazione di gruppo, scarsa comunicazione tra insegnanti della stessa classe.

Parole chiave: Inclusione | scuola | scrittura autobiografica | barriere | risorse

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Baschiera, B. (2024). School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 302-312. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-29>

Corresponding Author: Barbara Baschiera | barbara-baschiera@unive.it

Received: 04/04/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-29



1. Introduzione

La cultura dell'inclusione rappresenta per la scuola l'*humus* su cui coltivare un pensiero differente della disabilità e della diversità umana nella sua totalità (Covelli, 2022).

Infatti, come primo contesto dove sperimentare l'incontro con l'alterità in un ambiente socialmente e culturalmente eterogeneo, l'impatto della scuola risulta cruciale nell'educazione delle giovani generazioni.

Ma quali barriere all'inclusione scolastica si trovano a dover fronteggiare quotidianamente i docenti precari? Quali risorse la facilitano?

È quello che abbiamo chiesto di raccontare agli insegnanti curricolari che, nel loro anno di prova 2023-2024, all'interno del Master Universitario - Percorso di formazione dei 5 CFU dell'Università Ca' Foscari, hanno frequentato un laboratorio autobiografico volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale.

Come docenti precari, i partecipanti allo studio hanno potuto osservare contesti scolastici diversi, aspetto questo che li ha resi testimoni privilegiati sul reale stato dell'arte dell'inclusione.

Nei paragrafi che seguono, dopo avere definito il quadro teorico della ricerca, verranno descritti gli esiti dello studio svolto tramite il dispositivo autobiografico, grazie al quale i docenti hanno raccontato il loro primo approccio ai Bisogni educativi speciali (BES), hanno rivisto le dinamiche intercorse nei rapporti con colleghi, studenti, dirigenti e genitori e, alla luce di una nuova consapevolezza, hanno riletto le pratiche osservate negli istituti scolastici, sede di lavoro.

2. Quadro teorico

2.1 La formazione degli insegnanti

La questione della formazione degli insegnanti, fondamentale per sostenere processi di cambiamento sociale ed agire sui divari e sulle disuguaglianze (D'Auria, 2023), è un tema molto discusso in Italia (Altet et al., 2006; Favorini, 2015; Florian & Camedda, 2019; Gaspari, 2015; Isidori, 2019; Mura, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022; Mura & Zurru, 2022; Sibilio & Aiello, 2018).

Per quanto concerne le competenze che sono alla base del fare scuola, si possono menzionare alcune aree ricorrenti nella letteratura di settore e nei diversi modelli di formazione (Baldacci, 2020). Si tratta di un repertorio che va dalle competenze *metodologico-didattiche* (Bocci et al., 2021), a quelle *digitali*; dalle competenze *culturali*, a quelle *relazionali* (Traversetti & Rizzo, 2023); dalle competenze *di ricerca e sperimentazione* (Baldacci, 2020) a quelle relative alla *gestione della propria formazione continua*.

Un tale intreccio virtuoso è la cifra di quella competenza che permette al docente di adoperarsi per creare una scuola emancipatrice; di comprendere e lavorare con le e sulle differenze; di attivare modalità cooperative di insegnamento-apprendimento secondo un approccio socio-costruttivo (La Prova, 2015), di vivere la ricerca-formazione come una dimensione professionale necessaria per rispondere ai bisogni formativi di tutti (D'Auria, 2023), ponendo in discussione le proprie stesse pratiche, in una logica di continuo miglioramento (Traversetti & Rizzo, 2023).

Quando la formazione docenti curricolari riguarda gli allievi con BES, come nel caso in esame, è necessario che gli insegnanti acquisiscano le tecniche, i metodi, le strategie e le competenze che li supportino, sia nel rendere accessibili e fruibili i contenuti di apprendimento e di studio, sia nel costruire un contesto educativo realmente funzionale alla partecipazione e alla inclusione di tutti (Savia, 2016). L'azione di insegnamento, poi, "non si esaurisce nella padronanza didattico-disciplinare e nelle capacità organizzative, ma si sostanzia anche di abilità comunicative, socio-emotive, metacognitive e riflessive" (Mura et al, 2023, p. 260).

Sulla base di tali considerazioni, è essenziale che gli insegnanti vengano sollecitati a riflettere sul fatto che l'ambiente formativo può costituire una barriera o un facilitatore dell'apprendimento (ICF, OMS 2002, 2007), che comprendano il valore dell'empowerment, dell'emancipazione e dell'equità, mettendo in di-



scussione anche le proprie pratiche, alla luce della pluralità dei bisogni formativi che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci (Booth & Aiscow, 2002).

Se responsabilizzati a lavorare “con tutti gli studenti indipendentemente dalla gamma delle loro necessità” (Oliver, 2011, p. 33), gli insegnanti possono imparare a ritenere le diversità e le differenze così normali, da considerarle fattori di crescita di un sistema (Santi & Ghedin, 2014).

Per quanto concerne la formazione dei docenti in servizio, appare necessario considerare la lezione di Knowles et al. (2008), secondo la quale l’età adulta rappresenta una fase della vita in cui si è disponibili e motivati ad apprendere, solo se la formazione risulta spendibile nel proprio agire quotidiano. Alla luce di ciò, all’interno delle lezioni di Pedagogia Speciale e Didattica dell’Inclusione del Master su indicato, si è ritenuto necessario progettare una formazione che, partendo dall’esperienza sul campo, portasse i docenti a ridefinire la propria professionalità.

A tale scopo, in linea con gli studi condotti da Mura et al. (2023), si è creato un contesto in cui gli insegnanti potessero condividere pensieri, esperienze e attivare processi conoscitivi attraverso i quali rimodulare credenze, convinzioni e atteggiamenti, rispetto ai temi dell’inclusione.

Il dispositivo autobiografico è apparso il più adatto a trattare tali temi emergenti dalla pratica educativa e didattica, in modo riflessivo, critico ed empirico (Traversetti & Rizzo, 2023).

2.2 La pratica autobiografica per comprendere e ripensare il proprio percorso professionale

La pratica di narrare episodi del proprio percorso professionale si è da tempo affermata come strumento attraverso cui tracciare le coordinate interpretative di azioni, eventi e situazioni, alla luce delle quali ri-orientare il proprio agire (Striano, 2001) e come dispositivo formativo (Gaspari, 2008; Giaconi et al., 2021) aperto a spazi autobiografici di analisi, riflessione e cura di sé (Demetrio, 1996, 2018; Travaglini, 2016).

Secondo Giaconi & Capellini (2019), infatti, la narrazione può sprigionare un forte binomio euristico e formativo e, pertanto, rappresentare un approccio innovativo nel processo di professionalizzazione e di ricostruzione ricorsiva dell’identità professionale degli insegnanti. Attraverso tale pratica, si mettono in relazione situazioni presenti, passate e future, in una forma di racconto che fornisce senso alle cose, che permette di organizzare ed utilizzare l’esperienza (Antonietti, Rota, 2004), dando forma ai fenomeni e agli eventi (Bruner, 2003) in una prospettiva individuale.

Oltre ad una funzione ermeneutica, la narrazione autobiografica possiede quella epistemica di innescare processi di rievocazione e comprensione di esperienze e fatti, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, con le loro storie e relazioni intessute (Baschiera, 2013).

Tramite le scritture autobiografiche vengono ricomposte e organizzate le esperienze fatte, conferendo loro coerenza e continuità. Secondo Di Carlo (2023) non si tratta di semplici pratiche narrative, ma di spazi meta-riflessivi (Lejeune, 1986; Bellini, 2000; Cambi, 2002; Capobianco, 2021), attraverso cui gli insegnanti possono orientare il proprio agire educativo, declinando lo sguardo sulle pratiche educative inclusive e, al contempo, conoscere profondamente il proprio sé professionale.

La pratica della narrazione autobiografica è, così, stata offerta come dispositivo formativo, affinché gli insegnanti potessero soffermarsi analiticamente sulle proprie esperienze, trovando nella scrittura uno strumento unico per estensione e profondità riflessiva, grazie a cui dare forma ai propri apprendimenti.

In questo percorso il ruolo del formatore/conducente è stato quello di costruire un contesto di attivazione di processi di sviluppo personale, di guidare i corsisti ad utilizzare l’autobiografia in una chiave formativa (Demetrio, 1995; Cambi, 2005), fatta “di analisi e di decifrazione più pacata, ex-post” (Cambi, 2007, p. 24), in uno spazio di sollecitazione riflessiva (Mezirow, 2003; Schön, 1993), finalizzato a favorire una rivisitazione di sé e una rielaborazione consapevole dell’esperienza didattico-educativa.

I docenti sono, così, stati indirizzati ad un approccio partecipativo tramite il quale attivare processi metacognitivi, al fine di comprendere le proprie difficoltà, potenzialità e risorse e nel ridefinire il proprio ruolo di docente inclusivo.



3. I lineamenti della ricerca

Lo studio mira a rispondere alle seguenti domande: Quali barriere all'inclusione scolastica si trovano a dover fronteggiare quotidianamente i docenti precari? Su quali risorse possono fare affidamento?

I quarantuno insegnanti precari, frequentanti il laboratorio autobiografico relativo al corso sopra indicato, sono trenta donne e undici uomini, con una età media di 43 anni. Venti insegnano nella scuola secondaria di primo grado, ventuno in quella di secondo grado, principalmente nel territorio veneto. Tre docenti hanno un Dottorato di ricerca, sette una Laurea del vecchio ordinamento, gli altri una Laurea magistrale. Gli ambiti di insegnamento sono quello scientifico (tredici), letterario (tredici), linguistico (cinque), motorio (quattro), tecnologico (tre), artistico (tre). La permanenza nella condizione di precariato va dai quattro ai dodici anni (in media sette); venti persone hanno svolto almeno un anno di insegnamento nel sostegno. Nel complesso hanno potuto osservare quasi quattrocento scuole diverse.

Data la brevità del corso, svoltosi interamente online (quattro settimane asincrone e otto ore sincrone), ai corsisti è stata data l'opportunità di scrivere gli episodi autobiografici lavorando da remoto, nel rispetto dei tempi di ciascuno, secondo la seguente scansione:

Attività n.	Finalità dell'attività	Stimoli offerti ai corsisti	Obiettivi
1	Raccontare il primo approccio con i BES	a) Eventi determinanti b) Sensazioni indelebili c) Scoperte folgoranti d) Paure e dubbi e) La scelta	Fare emergere rappresentazioni, comportamenti e atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con BES
2	Riflettere sui fattori incontrati nel "cammino" professionale, che limitano o favoriscono la piena inclusione degli studenti con BES.	a) Quando entrai in un bosco b) Quando raggiungi una strada maestra c) Quando mi sentii solo/a d) Quando mi sarei voluto appoggiare ad un bastone e) Quando incontrai il gatto e la volpe f) Quando mi sedetti a veder passare gli altri g) Quando non volli voltarmi dall'altra parte h) Quando mi sentii sostenuto nel cammino i) Quando entrai nella nebbia più fitta.	Far emergere le barriere che ostacolano, o i fattori che facilitano l'inclusione a scuola. Il cammino professionale può rivelarsi incerto (metafore del bosco, della nebbia), si può avere bisogno di aiuto (bastone), o sentirsi soli. Si può incontrare chi ha una visione diversa che può trarre in inganno (il gatto e la volpe), ma anche chi ti aiuta (sostegno) e permette di sentirti più vicino alla meta (strada maestra). Si può decidere di agire/lottare (non volli voltarmi), ma anche di aspettare e lasciare decidere agli altri che direzione seguire (mi sedetti a veder passare gli altri).
3	Comprendere il significato attribuito dai docenti all'esperienza formativa.	a) Oggi, di fronte a situazioni poco inclusive... b) Da questo lavoro autobiografico ho imparato...	Far emergere una riflessione meta-cognitiva.

Tabella 1 – Schema delle attività relative al corso di scrittura autobiografica

Ogni attività è stata presentata ai corsisti online, in modo da chiarire loro il significato metaforico delle suggestioni proposte, che sono state poi elaborate settimanalmente da ciascuno a casa.

Le narrazioni, in base alle disponibilità, sono state condivise nel gruppo durante le lezioni online sincrone, in una atmosfera di ascolto attivo, come punto di partenza per aprirsi al confronto, rivedere i propri ancoraggi a idee o stereotipi ed esaminare lo status dell'inclusione nelle proprie scuole.

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti con le scritture autobiografiche è di tipo tematico- riflessiva (Braun & Clarke, 2006). La presentazione dei risultati si sviluppa seguendo l'analisi

delle diverse categorie narrative emerse, accompagnate da alcuni tra gli estratti testuali reputati maggiormente significativi.



4. Risultati

4.1 Il primo incontro con i BES

Le narrazioni relative alla prima attività, evidenziano l'insicurezza vissuta nel primo approccio alla disabilità. I tre nuclei tematici emersi: *incertezza*, *incompetenza* e *scarsa consapevolezza*, sottolineano la mancanza di formazione dei docenti, la presenza di atteggiamenti (Camedda & Santi, 2016) che influenzano la realizzazione di un contesto d'apprendimento inclusivo, ma anche qualche forma di pregiudizio frutto di una visione medico-assistenzialistica e/o pietistica (Murra & Zurru, 2016), a causa della quale le percezioni della disabilità restano connesse al deficit e alle certificazioni, nonché al binomio indissolubile, insegnante di sostegno-alunno con disabilità.

Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO I <i>Incerteza</i>	
Alcune riflessioni	«Quando ho incontrato la disabilità per la prima volta, la sensazione iniziale è stata quella di smarrimento: avevo numerosi dubbi su come avrei dovuto relazionarmi con l'alunno [...]».
Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO II <i>Incompetenza</i>	
Alcune riflessioni	«Quando ho appurato che in ognuna delle mie classi c'erano più studenti con BES, mi sono trovata disarmata e impreparata nell'affrontare la situazione».
Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO III <i>Scarsa consapevolezza</i>	
Alcune riflessioni	«Mi resi conto che sul mio modo di pensare all'inclusione, gravava un concetto di disabilità figlio dei miei tempi, arcaico, compassionevole e che sicuramente creava un senso di diversità e separazione, decisamente non inclusivo».

Tabella 2 – Nuclei tematici relativi alla attività n. 1 (Primo approccio con i BES)

4.2 L'inclusione raccontata dai docenti precari

Tra le barriere che limitano l'inclusione degli studenti con disabilità a scuola, spicca la sostenibilità del sostegno (nucleo tematico I), che risulta limitante se troppo soffocante, positivo se equilibrato ed adeguato alla persona che ne beneficia. In linea con Ianes et al. (2009), i partecipanti allo studio confermano l'immagine di un insegnante di sostegno spesso delegato a dedicarsi esclusivamente allo studente con disabilità, da insegnanti curricolari che ne svalutano il ruolo (nucleo tematico II) e che, a volte, si mostrano poco empatici nei confronti degli studenti con BES (nucleo tematico III).

Considerando che "il ruolo del dirigente scolastico è fondamentale per la gestione e l'organizzazione di tutte le azioni che vengono messe in atto dagli attori della scuola" (Dettori & Letteri, 2022, p. 88), i partecipanti al laboratorio autobiografico evidenziano l'ingerenza di dirigenti scolastici non sempre inclini ad una piena inclusione (nucleo tematico IV). Rilevano, poi, difficoltà nella gestione del rapporto con le famiglie (nucleo tematico V) e con la classe (nucleo tematico VI). In linea con gli studi di De Vogli et al. (2021) la popolazione studentesca pare dimostrare, infatti, sia comportamenti inclusivi e accoglienti, sia emarginanti, con atteggiamenti che vanno dall'insofferenza al bullismo.

Tra le altre barriere (nucleo tematico VII) gli insegnanti indicano anche: orari di classe poco flessibili, pochi spazi diversi dall'aula dedicati ad attività per la cooperazione in gruppo, classi troppo numerose, ritmo dell'apprendimento poco sostenibile, troppa tutela degli studenti con BES, stereotipi e pregiudizi, precarietà dei docenti e scarsa continuità didattica, poca formazione dei docenti disciplinari, scarsa comunicazione tra docenti dello stesso Consiglio di classe, il sopraggiungere della pandemia di Covid-19.

Accanto alle barriere, i partecipanti allo studio individuano anche le risorse a favore dell'inclusione (nucleo tematico VIII), come la sinergia tra loro ed alcuni colleghi della disciplina o di sostegno, i rapporti costruttivi con alcune famiglie, le caratteristiche caratteriali degli stessi allievi con BES, il supporto di alcune classi virtuose, l'empatia di alcuni alunni, l'utilizzo di tecniche didattiche attive per la partecipazione di tutti gli studenti.



Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO I <i>La sostenibilità del sostegno: una chimera</i>	
Alcune riflessioni	<p>«La docente di sostegno trattava il lato della didattica come qualcosa di proprio e per i primi due anni, a parte i GLO e le firme del PEI, il mio ruolo di docente di materia e coordinatore rimaneva qualcosa di marginale».</p> <p>«Lo studente ipovedente avrebbe dovuto prendere appunti sul suo monitor, ma si distraeva, affidandosi del tutto ai riassunti della sua lettrice. Si era creato una nicchia di autonomia al contrario, da cui era diventato impossibile staccarlo a causa delle strutture di sostegno ipertrofiche che aveva a disposizione».</p> <p>«L'insegnante di sostegno era un collega di ruolo che durante le mie ore di matematica usciva quasi sempre dalla classe con la studentessa con disabilità. Io ero inesperta e pensavo fosse giusto così».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO II <i>L'indifferenza e la svalutazione dei docenti curricolari nei confronti dei colleghi supplenti e dei docenti di sostegno</i>	
Alcune riflessioni	<p>«In classe vi era un ragazzo con ADHD e vari disturbi dell'apprendimento. Nessuno dei colleghi mi aveva avvisato, l'ho scoperto da sola».</p> <p>«I primi incarichi da me assunti sono stati nel ruolo di docente di sostegno. Nonostante la mia poca esperienza, le colleghe lasciavano a me i casi più difficili da gestire».</p> <p>«È ancora troppo diffusa l'abitudine di utilizzare l'insegnante di sostegno come un baby-sitter, che può accompagnare fuori il ragazzo disabile. Se non siamo noi i primi ad includere, come possiamo pensare che lo facciano i nostri alunni?».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO III <i>La mancanza di empatia nei confronti degli studenti con BES</i>	
Alcune riflessioni	<p>«[...] l'alunno con disabilità era visto da alcuni docenti curricolari come un elemento che dopo l'appello doveva uscire perché "tanto non faceva lo stesso programma", "non andava d'accordo con nessuno", "non sapevano con chi farlo lavorare", "li disturbava", "non lo sopportavano"».</p> <p>«Nelle classi in cui ho lavorato da supplente, i ragazzi con disabilità venivano trattati come fossero in più rispetto al resto della classe, come se fosse ad un certo punto necessario per loro uscire dall'aula accompagnati dall'insegnante di sostegno e in seguito rientrarvi, silenziosamente, per non disturbare».</p> <p>«La ragazzina di quindici anni che seguivo era molto vispa, eppure una docente diceva di lei che aveva la memoria di un insetto e la capacità di attenzione di una ameba».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO IV <i>Il Dirigente scolastico poco inclusivo</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Non c'era nessun aiuto, né comprensione da parte della dirigenza e anzi egli tollerava gli atti di bullismo verso la ragazzina, riprendeva lei e la madre, invece dei compagni provocatori».</p> <p>«Il Dirigente mi disse: "C'è un ragazzino, G. ... ecco lui meglio non badarlo troppo, non reagire alle sue provocazioni. Assondalo. Altrimenti c'è il rischio di perdere il controllo della classe e la situazione potrebbe degenerare, anche con risvolti violenti"».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO V <i>La famiglia</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Nonostante tutti i nostri sforzi per integrare M., i genitori si sono dichiarati stressati e stupiti dalle richieste di portarla in biblioteca con gli altri, luogo dove avrebbe sicuramente incontrato drogati».</p> <p>«Gli unici che non colsero il cambiamento positivo di F. furono i suoi genitori, che decisero di iscriverlo in un altro istituto, a parer loro, più adatto agli studenti con una disabilità».</p> <p>«La famiglia, la proteggeva troppo e non le permetteva di poter svolgere uno sport, che l'avrebbe fatta stare bene sia fisicamente, che socialmente».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VI <i>Il rapporto con i compagni di classe</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Notai che alcuni studenti, anche molto preparati, soffrivano il fatto che a volte F. ponesse domande pertinenti, dimostrandosi interessato e ottenendo buoni risultati. Ciò aveva come conseguenza che non veniva accettato nei gruppi di lavoro, e nelle discipline dove aveva difficoltà, nessuno voleva collaborare con lui».</p> <p>«Un giorno in cui era particolarmente agitato, E. mi raccontò che al di fuori della scuola subiva episodi di bullismo. Capimmo che sarebbe stato necessario lavorare sull'inclusione anche all'interno della classe».</p> <p>«Non posso negare, perché ne sono stata testimone più volte, che alcuni adolescenti si divertono a far sentire male gli altri, e nonostante io abbia provato a farli ragionare più volte sul danno procurato, nulla è cambiato. Lo facevano in piena consapevolezza e con quell'obiettivo specifico».</p>
Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VII <i>Altre barriere</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Era il giorno degli esami finali [...]. Tutta Italia, tutto il Mondo, si era fermato, restava chiuso in casa. Lui invece passeggiava. Nessuno gli aveva spiegato che non lo poteva fare e nessuno gli aveva dato un posto dove stare. Fino a Febbraio la scuola era il suo unico posto sicuro, il Covid gli aveva tolto anche quello. Connessi online, lo guardiamo camminare mentre partecipa distrattamente al suo esame, al suo ultimo contatto con la scuola. E ci rendiamo conto che lo abbiamo perso. La scuola ha disatteso il suo compito!».</p>



Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VIII <i>Le risorse</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Quando sono arrivata, era già consolidato questo rapporto di amore-odio fra M. e i compagni che, se da un lato mostravano insofferenza agli interventi del compagno, dall'altro lo proteggevano dal mondo e dagli studenti di altre classi».</p> <p>«Guardando a ritroso la mia esperienza di allora, mi è sembrata frutto di una serie fortunata di coincidenze: da una parte Gianluca, con il suo straordinario amore per la vita e per ciò che lo circondava, dall'altra una classe eccellente, una delle migliori che io ricordi, fatta di giovani individui molto solidali e affiatati, dove l'integrazione veniva praticata spontaneamente, quasi fosse un'ovvia conseguenza dello stare insieme».</p> <p>«La presenza di un'ottima collega di sostegno mi ha aiutato ad accorciare velocemente le distanze e stabilire con lui un contatto efficace e produttivo».</p> <p>«La mia prima esperienza con la disabilità mi è servita per osservare il lavoro encomiabile delle due colleghe di sostegno».</p>

Tabella 3 – Nuclei tematici relativi alla attività° N. 2 (Barriere e risorse)

4.3 Lezioni di inclusione, lezioni di vita

In che modo reagisce il docente precario di fronte alle situazioni poco inclusive? Cosa hanno appreso i docenti grazie al percorso di scrittura autobiografica, in merito all'inclusione? Le scritture relative alla terza attività, hanno permesso di rilevare una sorta di climax ascendente nel coinvolgimento degli insegnanti, che si sviluppa secondo le fasi dell'osservazione, del contatto e della disponibilità, dell'aggiornamento dei saperi, della reazione di fronte ai consigli rinunciari di colleghi o Dirigenza, del lavoro tenace, della ricerca e della progettazione (nucleo tematico I). Per quanto alcuni docenti ritengano utopistico realizzare una vera inclusione, si mostrano tutti consapevoli (nucleo tematico II) del suo valore. Una consapevolezza che deriva da una storia pluridecennale di impegno quotidiano di docenti, famiglie, alunni/e per una scuola inclusiva (lanes et al., 2023).

Attività n. 3 - NUCLEO TEMATICO I <i>Il coinvolgimento del docente precario</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Ho deciso di osservare i loro comportamenti e le loro relazioni con tutte le componenti della scuola, di confrontarmi con i e le docenti di sostegno e di iniziare cautamente un avvicinamento».</p> <p>«Decido che non avrei ascoltato i consigli rinunciari del Dirigente e dei colleghi: lo prendo di petto, so gestire le situazioni complicate, mi ripeto mentalmente. Gli dico che se pensa di sfidarmi ha sbagliato completamente persona, che io non mollo, non Lo mollo».</p> <p>«Ho cercato di documentarmi, di chiedere consigli ai colleghi, di approfondire tutti gli aspetti che riguardassero l'inclusione e i BES perché ritengo che solo così si possa creare un ambiente classe in cui tutti i componenti si sentano uguali e liberi di esprimere le loro potenzialità».</p>
Attività n. 3 - NUCLEO TEMATICO II <i>Lezioni di inclusione, lezioni di vita</i>	
Alcune riflessioni	<p>«Grazie a queste narrazioni autobiografiche, ho imparato che le attenzioni e la sensibilità con le quali mi relaziono ai ragazzi con difficoltà, dovrebbero essere in realtà le stesse da usare con tutte le persone».</p> <p>«Grazie a questo laboratorio, ho imparato a conoscere la persona dietro la disabilità e a scoprire il suo straordinario mondo di resilienza».</p> <p>«Ho imparato che non è l'alunno con BES che deve integrarsi all'interno di una classe, ma sono la scuola e la classe che devono includerlo e accoglierlo, valorizzando la diversità che diventa risorsa anche per il gruppo».</p> <p>«Ho compreso che aiutare i ragazzi ad accettare la diversità è un compito fondamentale, che ci compete in quanto educatori. È una sfida per noi come esseri umani e professionisti, è un'esigenza che la società attuale non può permettersi di trascurare».</p> <p>«Posso dire che M. ci ha insegnato la forza e la determinazione di non lasciarsi abbattere dalle avversità, la volontà di farsi conoscere come persona, oltre le apparenze. Senza di lei, forse, non sarei l'insegnante che sono oggi».</p>

Tabella 4 – Nuclei tematici relativi alla attività N. 3 (Cosa ho imparato)

Discussione e conclusione

In linea con le ricerche di Gariboldi & Pugnaghi (2020) e Mura (2019), i risultati emersi dalle narrazioni sul primo approccio ai BES (attività 1) e sul significato attribuito dai docenti all'esperienza formativa (attività 3) evidenziano che la qualità dei processi inclusivi all'interno dei contesti scolastici è strettamente



connessa alla preparazione di docenti capaci di porsi costantemente in riflessione e interpretare il cambiamento cogliendo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con i BES e consentendo a tutti gli allievi di sperimentarsi in ruoli attivi e plurali, nella cooperazione con i pari (De Anna & Covelli, 2021).

Se le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione sono condizionate dai ruoli, dall'organizzazione scolastica e dalle competenze professionali degli insegnanti (Mura & Zurru, 2016; 2022), "serve un'azione formativa a 360 gradi che, pur non negando le competenze dell'insegnante specializzato, incentivi una condivisione culturale dell'idea di inclusione promuovendo l'unitarietà degli intenti fra le professionalità scolastiche" (De Vogli, 2021, p. 27) e all'interno del team degli insegnanti (Savarese & Cuoco, 2019), non senza rivalutare il ruolo dei precari e dei docenti di sostegno.

Gli insegnanti in formazione hanno evidenziato che il docente inclusivo cura la propria crescita culturale, affina il personale bagaglio formativo ed è alla ricerca di occasioni, spazi e progetti, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Gaspari, 2017).

Ma, in accordo con gli studi di Avramidis & Norwich (2002), Davis & Layton (2011), Fiorucci (2014, 2019), Forlin et al. (2011), Germani & Leone (2022) e Taylor & Ringlaben (2012), hanno sottolineato anche che, accanto alla formazione, l'atteggiamento, il modo di porsi di fronte alle difficoltà e agli imprevisti, riveste un ruolo determinante nel rendere inclusivi i contesti, gli stili relazionali, il clima di classe e i metodi didattici (Cottini, 2022).

Come già rilevato dalle ricerche di Pinnelli & Fiorucci (2019), anche i partecipanti di questo studio hanno sottolineato quanto il lessico utilizzato da alcuni docenti sia ancora stigmatizzante. Per quanto l'inclusione appaia un diritto inalienabile, il crescente instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Medeghini, 2013), ha reso via via più facile ridurre la complessità della persona con BES alla sua diagnosi, o certificazione (Fiorucci, 2016). Si fa spesso ricorso a quella che Goussot (2015, p. 31) definisce "la lente della diagnosi clinica", ponendo fine all'indissociabile unità persona, "quell'interezza rimarcata dalla prospettiva biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001)", (Pinnelli & Fiorucci, 2019, p. 551).

Per abbattere le barriere di natura culturale che alimentano sterili pregiudizi e stereotipi, appare necessario liberare il linguaggio pedagogico dalla morsa definitoria della diversità a scuola (De Vogli, 2021) e mettere in atto quella che Medeghini (2013) indica come una resistenza al linguaggio, ai discorsi e alle sue pratiche (modi, espressioni, termini, concetti, valutazioni, ecc.) che marginalizzano le persone.

Occorre che i docenti riflettano sulle proprie pratiche didattiche per permettere a qualsiasi studente di essere protagonista della propria vita, in contesti nei quali l'incontro tra le alterità venga accolto come un arricchimento reciproco e le relazioni sociali tra le diversità umane vengano abbracciate come occasione di crescita individuale e collettiva (Covelli, 2022).

Nel rivedere il proprio operato, i corsisti si sono sentiti supportati da un legame fatto di attenzione, sostegno, dialogo e ascolto, nato online e continuato anche dopo la fine del corso. Hanno apprezzato il fatto di "essere entrati nella formazione, di non averla subita", "di essersi sempre sentiti responsabili, liberi e autonomi.

Tramite il racconto della propria pratica professionale, gli insegnanti hanno raggiunto consapevolezza di sé (Demetrio, 1998) e messo a frutto un'occasione di autodeterminazione in grado di renderli responsabili rispetto al proprio modo di fare didattica e al proprio ruolo nell'ambito dell'inclusione (Giacconi et al., 2021).

Il presente studio ha cercato di dare voce ai docenti precari, aspetto non sempre frequente nella ricerca pedagogica e di fornire una metodologia replicabile in altri contesti. Per motivi di spazio, però, si è concentrato più sulle barriere che limitano la diffusione di una cultura dell'inclusione, che sulle risorse messe in campo nei contesti virtuosi.

Sarebbe utile triangolare i dati descritti con scritture autobiografiche provenienti dai diversi attori interessati alla cultura dell'inclusione: dirigenti scolastici, studenti, altri docenti, personale educativo.



Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Antonietti, A., & Rota, S. (2004). *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera, B. (2012). *Intergenerational open learning: case study of "Autobiografiamo" blog*, Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso "Autobiografiamo?" *Formazione & Insegnamento*, X (3), 111-127.
- Bellini, P. M. (2000). *Scrivere di sé*. Como: Ibis.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/form-10463>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. *M@gm@ Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali*, 3 (3). <http://www.magma.analisiqualityativa.com/0303/index.htm>.
- Cambi, F. (2007). La scrittura come 'cura di sé'. In D. Demetrio (ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 23-29). Milano: Unicopli.
- 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.
- Covelli, A. (2022). Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (1), 14-25. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-01>
- Capobianco, R. (2021). "Ti racconto il mio processo di apprendimento". La valenza auto-valutativa, riflessiva, metacognitiva e formativa dell'autobiografia cognitiva. *QTimes – webmagazine*, XIII (3), 278-295. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202108&id=capobianco_qt-jetss_lug_2021.pdf
- Cottini, L. (2022). Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze. *Ricercazione*, XIV (2), 57-64. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA14207>
- D'Auria, A. (2023). La formazione degli insegnanti per una Scuola di tutti. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, XIX, (42), 209 – 215. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.756>
- 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 Anna, L., & Covelli, A. (2021). Special Pedagogy for Inclusion: diversity and recognition. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX (1), 15-22. | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-02>
- De Vogli, S. (2021). *La narrazione della disabilità a scuola. Un'indagine esplorativa in Trentino*. Rovereto: IPRASE.
- Demetrio, D. (ed.) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2018). *La scrittura è silenzio interiore*. Roma: Lit.
- Dettori, G. F., & Letteri, B. (2022). Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), 87–102. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.202>
- Di Carlo, D., R. (2023), Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 103-112. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-11
- Favorini, A., M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studium Educationis*, XVI (3), 61-76.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale.



- Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (1), 54-66.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola: una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, XVI (3), 20-34.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. Retrieved from: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>.
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. DOI:10.1080/02619768.2020.1707579
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retrieved from: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gariboldi, A & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII (2), 243-258. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16>.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e Diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, III (1). Trento: Erickson (online). Retrieved from: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato/>
- Germani, S., & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, XX (3), 148-162. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_12
- Giaconi, C., Capellini, S., A. (2019). Pedagogia speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In Giaconi C., Caldarelli A., Del Bianco N. (eds.), *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 17-26). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Aparecida Capellini, S. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XIII (21), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2342>
- Ianes, D., Demo, H., & Cramerotti, S. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambrotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024).
- Sara Franch (R&S Ed ucazione Erickson) Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori? *L'integrazione scolastica e sociale*, XXIII (1), 33-54. doi: 10.14605/ISS2312402
- Isidori, M., V. (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, M. S., Holton, III, E. F., & Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- La Prova, A. (2015). L'apprendimento cooperativo. In H. Demo (ed.), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- Medeghini, R. (2013). Quale Inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "Disability Studies Italy", in Medeghini R. et al, *Inclusione Sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 27-50). Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-23>
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVI (10), 108-112.
- Mura, A., Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione, in De Vivo A., Michelini M., Striano M., *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025-1031). Napoli: Guida.
- Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teo-



- rico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (26), 258-271.
- Murra, A. & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, XV (15), 2, 150-160.
- Mura A., & Zurru A. L. (2022). Gli elementi di un modello di formazione inclusivo degli insegnanti, in Fiorucci M., Zizoli E. (Eds). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 212-215). Lecce: Pensa Multimedia.
- Oliver, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- OMS (2002). *International Classification of Functioning*. Geneve: WHO.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning. Children and Youth*. Geneve: WHO.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556. DOI: 10.30557/MT00080
- Santi, M. & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V (numero speciale), 99-111. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/243>
- Savarese, G., & Cuoco R. (2015). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori. *Educare.it*, rivista on line, XV (1), 17-24. DOI: 10.4440/201501/savarese-cuoco
- Savia, G. (2016) (Ed). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D., A. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Travaglino, R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi. *Metis*, 1, 185-191.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (25), 68-87. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2631>