



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

**Dipartimento di Psicologia
e Scienze Cognitive**

**Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione
XXXII ciclo**

Tesi di dottorato

**Gli atteggiamenti degli insegnanti
della scuola primaria
nei confronti della rappresentazione
della disabilità all'interno dei libri di testo**

Relatore: Professoressa Paola Venuti

Candidato: Fabio Filosofi

Anno accademico 2018-2019

Indice

Prologo	8
Introduzione.....	9
Dall’osservazione alla ricerca in ambito educativo: luci e ombre dell’inclusione scolastica 9	
Capitolo Primo	17
Il contesto italiano e la tensione verso il “buon luogo” dell’inclusione: il graduale cammino verso la visibilità.....	17
1.1 Esclusione: la scuola, la norma e gli studenti invisibili.....	17
1.2 Norma e medicalizzazione. La visibilità parziale. La parte per il tutto: la diagnosi come etichetta per l’individuo e la gerarchia delle minoranze.	19
1.3 L’abbattimento del primo muro di separazione: la comunità scuola e i primordi della visibilità.....	21
1.4 L’integrazione e la visibilità sociale.....	23
1.5 Ventisei anni dopo la legge 104/92 e l’attesa di una nuova rivoluzione socio-culturale .	24
Capitolo Secondo.....	27
La scuola come contesto e microcosmo sociale.....	27
2.1 La classe e il “buon luogo”: gli insegnanti e la cultura delle differenze	27
2.2 Dalle rappresentazioni sociali agli atteggiamenti.....	32
2.3 I sistemi ideologici, gli artefatti culturali e il libro di testo scolastico	35
2.4 Il dibattito italiano sul libro di testo scolastico e la recente ricerca italiana.....	36
2.5 La ricerca scientifica e l’immaginario sulla disabilità.....	39
2.6 La teoria dello sfondo inclusivo iconico e testuale:	42
2.7 Il nastro di Moebius e l’inorientabile direzione: una nuova visione per superare il concetto di inclusione.....	46
2.8 Uno sguardo diacronico alla terminologia per una lettura critica del rapporto tra parola e rappresentazione.....	52
Capitolo Terzo	55
Gli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all’interno del libro di testo scolastico (Studio 1).....	55
3.1 Scopo e domande di ricerca	55
3.2 Gli elementi metodologici: il mixed-method e la compenetrazione tra differenti paradigmi nella ricerca in ambito educativo	58
3.3 Validità e affidabilità del metodo misto	60
3.4 L’analisi qualitativa: l’insegnante riflessivo e la co-costruzione di significati	62
3.5 Il campione delle interviste	64
3.6 Coding delle interviste.	65
3.7 Analisi delle interviste.....	69

3.7.1 Presenza/assenza immagini	69
3.7.2 Motivazioni assenza o scarsità di immagini e testi	70
3.7.3 Difficoltà	74
3.7.4 Impatto sull'inclusione	78
3.7.5 Valutazione del libro di testo.....	80
3.7.6 Esclusione di altre realtà sociali	81
3.7.7 Adattamento dei materiali	83
3.7.8 Rapporto tra libro di testo unico e molteplici libri e materiali educativo-didattici	86
Capitolo Quarto.....	89
Fase quantitativa: la strutturazione del questionario	89
4.1 Scopo e domande di ricerca	89
4.2 Metodologia	90
4.2.1 Lo strumento per misurare gli atteggiamenti: il questionario	90
4.3 Descrizione del campione	98
4.4 Analisi dei dati	98
4.4.1 Valutazione del libro di testo.....	99
4.4.2 Frequenza rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo	102
4.4.3 Utilizzo e adattamento dei materiali.....	104
4.4.4 Impatto della rappresentazione sull'inclusione	105
4.4.5 Competenze pedagogiche e atteggiamenti nei confronti della rappresentazione	105
4.4.6 Rapporto e percezioni atteggiamenti dei colleghi	108
4.4.7 Rapporto con i genitori.....	109
4.5 Confronto tra gruppi.....	111
4.6 Interpretazione dei dati.....	114
Capitolo Quinto	124
5.1 La Special Education negli Usa e la strada verso l'inclusione	124
5.2 Gli atteggiamenti degli insegnanti statunitensi nei confronti della disabilità e dell'inclusione	128
5.3 L'approccio socioculturale nei confronti del libro di testo negli Stati Uniti	129
5.4 Scopo e domande di ricerca	131
5.5 Metodologia	132
5.6 Lo strumento della fase quantitativa del secondo studio (americano)	134
5.7 Descrizione del campione	138
5.8.1 Valutazione del libro di testo.....	139
5.8.2 Frequenza rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo	142

5.8.3 Utilizzo e adattamento dei materiali.....	144
5.8.4 Impatto della rappresentazione sull'inclusione	145
5.8.5 Competenze pedagogiche e atteggiamenti nei confronti della rappresentazione	145
5.8.6 Rapporto genitori.....	147
5.8.7 Atteggiamenti nei confronti dei colleghi.....	147
5.8.8 Rapporto con gli alunni	148
5.9 Confronto tra gruppi.....	149
CAPITOLO SESTO.....	151
La fase qualitativa dello studio americano (Studio 2).....	151
6.1 Scopo e domande di ricerca	151
6.2 Metodologia	151
6.3 Analisi interviste	155
6.3.1 Frequenza rappresentazioni.....	155
6.3.2 Differenze nella rappresentazione.....	157
6.3.3 Valutazione del libro di testo.....	158
6.3.4 Rappresentazione di altre realtà sociali.....	159
6.3.5 Motivazioni assenza	162
6.3.6 Impatto sull'inclusione.....	163
6.3.7 Formazione insegnanti	165
6.3.8 Modifica materiali educativo-didattici	166
6.3.9 Utilizzo di un solo libro di testo vs molteplici materiali	168
6.4 Interpretazione dei dati.....	170
Capitolo Settimo	176
Gli atteggiamenti degli insegnanti brasiliani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo (Studio 3)	176
7.1 Breve excursus dell'inclusione scolastica in Brasile.....	176
7.2 Gli atteggiamenti degli insegnanti brasiliani nei confronti dell'inclusione e delle rappresentazioni sociali relative alla disabilità.....	178
7.3 Scopo e domande di ricerca	179
7.4 Metodologia: lo strumento quantitativo	180
7.5 Descrizione del campione	184
7.6 Analisi dei dati	185
7.6.1 Valutazione del libro di testo	185
7.6.2 Frequenza della rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno del libro di testo.....	187
7.6.3 Utilizzo e adattamento dei materiali educativo-didattici.....	189
7.6.5 Competenze pedagogiche.....	191

7.6.6 Rapporto con i genitori.....	193
7.6.7 Rapporto e percezioni colleghi.....	194
7.6.8 Disagio alunni	194
7.8 Interpretazione dei dati.....	197
8.1 Iniziale analisi comparativa tra lo studio qualitativo italiano e lo studio qualitativo americano	200
8.2 Un'analisi comparativa dei dati quantitativi (Studio 1, studio 2 e studio 3).....	205
8.2.1 Valutazione del libro di testo scolastico	205
8.2.2 Disagio alunni e insegnanti	206
8.2.3 Eventuale disagio alunni nei confronti della rappresentazione dei differenti tipi di disabilità	206
8.2.4 Percezione rappresentazione di altre realtà sociali	207
8.3 Interpretazione dei dati.....	208
Capitolo Nono	210
Conclusioni.....	210
9.1 Limiti della ricerca	210
9.2 Punti di forza della ricerca	210
9.3 Sviluppi futuri	213
9.4 Considerazioni finali	213
Epilogo.....	218
Bibliografia	220
Appendice 1.....	231
Appendice 2-Studio 1, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario	241
Appendice 3- Studio 2, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario	246
Appendice 4- Studio 3, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario	251

Indice tabelle

Tabella 1. Variabili demografiche del campione qualitativo (studio 1)	67
Tabella 2. Costrutti e significati emersi dalle interviste (studio 1).....	68
Tabella 3. Variabili demografiche del campione quantitativo (studio 1)	97
Tabella 4. Items con differenze significative negli atteggiamenti in base al possesso specializzazione sostegno/non possesso.....	110
Tabella 5. Variabili demografiche studio quantitativo	137
Tabella 6. Items con differenze significative negli atteggiamenti in base al ruolo professionale insegnante di sostegno/insegnante di classe (studio 2)	150
Tabella 7. Variabili demografiche del campione qualitativo (studio 2)	153
Tabella 8. Costrutti e significati emersi dalle interviste (studio 2).....	154
Tabella 9. Variabili demografiche del campione quantitativo (studio 3)	181
Tabella 10. Differenze significative negli atteggiamenti in base al ruolo professionale.....	196
Tabella 11 Media e Deviazione standard questionario Studio 1 (italiano) Scala Likert	241
Tabella 12. Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)-Frequenza rappresentazione.....	245
Tabella 13. Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)- Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione	245
Tabella 14. Media e deviazione standard items questionario Studio 2 (americano)	247
Tabella 15. Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)-Frequenza rappresentazione.....	250
Tabella 16. Media e deviazione standard items questionario Studio 2(americano)-Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione	251
Tabella 17. Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)	251
Tabella 18. Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)-Frequenza rappresentazione.....	257
Tabella 19. Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)- Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione	257

Indice figure

Figura 1. Il percorso dall'invisibilità alla visibilità degli individui con bisogni speciali nella scuola italiana.....	26
Figura 2. Le avventure delle farfalle	43
Figura 3 Amici tra le bolle di sapone	44
Figura 4. Problema di matematica – Classe quinta – Scuola Primaria.....	45
Figura 5. Il nastro di Moebius	49
Figura 6. <i>Arthur Erickson, Rampa con accesso integrato, 1980, Vancouver</i>	51
Figura 7. Paradigmi del metodo misto nella ricerca educativa	59
Figura 8. Disegno esplorativo-sequenziale	61
Figura 9. Gli elementi del processo di ricerca sociale ed educativa secondo Crotty (1998).....	62
Figura 10. Esempi di iniziali nuclei tematici emersi dal primo coding	66
Figura 11. Esempio di relazione tema-item: questionario su atteggiamenti di docenti nei confronti dell'utilizzo di materiali con temi LGBTQ	91
Figura 12. Divisione tematica items del questionario: prima fase	93
Figura. 13 Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti del rispecchiamento all'interno del libro di testo	102
Figura 14. Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti delle competenze nella gestione di libri di testo rappresentanti la disabilità	108
Figura 15. Test Mann-Whitney: Confronto gruppo insegnanti con specializzazione/insegnanti senza specializzazione attività sostegno.....	113
Figura 16. Disegno esplicativo-sequenziale.....	132
Figura 17. Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti del valore educativo/didattico del libro di testo	141
Figura 18. Post-hoc Friedman test: significatività sulla percezione della frequenza di rappresentazione della disabilità nel libro di testo (studio americano)	143
Figura 19. Post-hoc Friedman test: significatività conoscenza libri di testo con immagini e testi rappresentanti differenti tipi di disabilità	190
Figura 20. Post-hoc Friedman test: significatività conoscenza libri di testo con immagini e testi rappresentanti differenti tipi di disabilità	193
Figura 21. Aspettando la visibilità nei libri di testo e nei materiali didattici delle differenti differenze.....	217

Prologo

L'idea di questa ricerca nasce 33 anni fa quando all'età di 10 anni, mentre frequentavo il quinto anno della scuola primaria, per la prima volta avvertii una sensazione di disagio tutte le volte in cui le insegnanti e gli insegnanti dicevano una frase a cui tutti gli alunni sono abituati: "Aprite il libro a pagina..."

Un'azione quotidiana, ancora oggi tipica dello "stare a scuola", in cui facevo esperienza di un vuoto incolmabile mentre sfogliavo le pagine... Molto più tardi ho capito che le ragioni di quell'assenza derivavano dal fatto che non mi riconoscevo mai nelle immagini e nelle storie che quotidianamente fruivo insieme ai miei compagni. Una parte di me non c'era mai e per anni ho pensato di essere sbagliato, perché quello che mi apparteneva non poteva essere né rappresentato né raccontato attraverso i discorsi che si affrontavano durante la vita scolastica.

Vent'anni dopo, diventato insegnante nella scuola primaria, mi capitò di essere chiamato da un bambino della classe che, tenendo un libro di testo in mano, mi chiese: "Maestro, dove sono?". Rimasi in silenzio: feci esperienza di quello che mi era successo da bambino ma stavolta dalla parte opposta... E non seppi rispondere a quello che avrei voluto domandare io ai miei insegnanti molti anni prima...

Da quel giorno ho giurato a me stesso che avrei trovato un modo affinché nessun alunno in classe potesse pensare di non essere rappresentabile e visibile agli occhi di tutti.

Introduzione

Dall'osservazione alla ricerca in ambito educativo: luci e ombre dell'inclusione scolastica

Durante la mia esperienza decennale nelle scuole primarie di Roma in qualità di insegnante di sostegno ho maturato una chiara visione pedagogica relativa all'inclusione scolastica derivante dall'osservazione diretta dei contesti educativi, delle strategie educativo-didattiche adottate dagli insegnanti e delle relazioni intercorrenti tra le figure che ruotano all'interno della realtà scolastica.

Le dinamiche relazionali tra insegnante di classe e insegnante di sostegno, le interazioni quotidiane tra docenti e alunni, la predisposizione che gli insegnanti hanno nel rapportarsi con i differenti tipi di disabilità e l'attuazione di strategie educativo-didattiche inclusive hanno rappresentato un focus di osservazione fondamentale e privilegiato.

Ho vissuto da alunno della scuola primaria nei primi anni Ottanta del secolo scorso la rivoluzione teorica, culturale, politica e sociale che, a partire dalla legge 517/77, ha iniziato a modificare visioni e prassi inclusive e ricordo molto bene, seppur con gli occhi di un bambino, l'introduzione della nuova figura dell'insegnante di sostegno e i suoi iniziali interventi indirizzati agli alunni con bisogni speciali.

I benefici di questa rivoluzione culturale e sociale rappresentano la punta di diamante del sistema scolastico nel nostro Paese: tutti gli studenti, con bisogni speciali e non, hanno potuto giovare di questa nuova dimensione inclusiva che ha contribuito a favorire un apprendimento sempre più significativo in quanto legato intimamente alla cultura delle differenze.

Molta strada è stata fatta grazie alle leggi inclusive ma anche grazie alle teorie sull'inclusione che hanno portato all'orientamento della personalizzazione e dell'individualizzazione in un'ottica sempre meno ghetizzante e stigmatizzante e sempre più tendente a prendere in considerazione la specificità degli alunni rispetto alle loro difficoltà.

L'introduzione di importanti novità organizzative e procedurali ha contribuito a delineare con maggior chiarezza le prospettive e le linee educativo-didattiche: gli insegnanti hanno gradualmente iniziato a familiarizzare con pratiche e documenti che, se utilizzati in modo coerente, flessibile e condiviso rappresentano solidi punti di riferimento per la pianificazione delle attività da proporre agli alunni.

Se pensiamo all'introduzione della programmazione (momento di condivisione di obiettivi e di pianificazione delle attività educativo-didattiche), del Piano Educativo Individualizzato (uno dei capisaldi della documentazione per l'inclusione: documento flessibile e modificabile nel corso dell'anno scolastico, compilato dall'intero team docente e condiviso con i genitori dell'alunno), del Piano Didattico Personalizzato indirizzato agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (con strumenti compensativi e dispensativi utili per il raggiungimento degli obiettivi), dei Gruppi Operativi di Lavoro (riunioni in cui specialisti, docenti, genitori ed educatori discutono sull'andamento scolastico dell'alunno e sul grado di inclusione) e dei molteplici corsi di aggiornamento rivolti agli insegnanti possiamo renderci conto di quante fasi rivoluzionarie abbia attraversato il processo di inclusione in Italia.

E' indubbio, tuttavia, che l'esperienza dell'inclusione in Italia abbia "rappresentato la punta più avanzata del panorama educativo internazionale, per poi entrare in un progressivo scivolamento concettuale, organizzativo e operativo verso forme riduttive

e semplificatorie che ne hanno ridotto il potenziale di cambiamento” (Medeghini, 1995, p. 95).

Da molti anni, oramai, vi è un dibattito molto acceso sulle criticità che si sono sedimentate all'interno delle istituzioni scolastiche che hanno evidenziato come, molto spesso, vi siano ancora divisioni nette tra alunni con bisogni speciali e alunni senza bisogni speciali, tra la figura dell'insegnante di classe e quella dell'insegnante di sostegno, tra programmazione della classe e programmazione individualizzata, una problematica che si palesa frequentemente nella prassi quotidiana e che provoca spesso macro e micro-esclusioni.

Le conseguenze di queste criticità riguardano le ripercussioni negative sull'alunno con bisogni speciali il quale, in maniera più o meno inconscia, può percepirsi ed essere percepito dai compagni come “altro” rispetto agli “altri” alunni appartenenti ad una supposta “normalità” o alla realtà senza bisogni speciali.

La dicotomia tra “studenti con” e “studenti senza”, ostacola la visione relativa all'arricchimento attraverso le differenze poiché favorisce le pseudo-inclusioni e le micro-esclusioni (è interessante notare come le due accezioni possano essere perfettamente intercambiabili).

Le criticità sopramenzionate rappresentano in maniera evidente la conseguenza della mancanza di una visione prospettica condivisa dalle istituzioni scolastiche e dagli insegnanti che possa costituire un sostrato per la realizzazione di pratiche educativo-didattiche: il diffondersi di una didattica privata delle visioni inclusive, infatti, rischia di determinare un depauperamento delle spinte rivoluzionarie che hanno contribuito a modificare in maniera progressista ed evolutiva il contesto scolastico nel nostro Paese.

L'inclusione, infatti, ha iniziato progressivamente ad intraprendere una direzione burocratico-centrica e didattico-centrica, profilandosi come un concetto spiccatamente teorico e al tempo stesso come una pratica occasionale e orientata principalmente verso la didattica, il raggiungimento degli obiettivi, i ruoli degli insegnanti all'interno della classe e la compilazione di documenti secondo la normativa vigente.

Ciò ha rappresentato e rappresenta un grosso limite poiché la sfera didattica/disciplinare e quella educativo-socio-culturale dovrebbero essere sempre innestate l'una sull'altra al fine di promuovere la realizzazione di una comunità di apprendimento realmente inclusiva.

Per questo motivo l'attitudine degli insegnanti nei confronti della disabilità e delle criticità che minano il processo inclusivo all'interno della classe e della scuola costituisce inevitabilmente una delle più importanti cartine da tornasole, utile per rilevare non solo il grado di inclusione all'interno delle realtà scolastiche ma anche le modalità in cui gli insegnanti pensano e guardano alla disabilità e alle sue rappresentazioni.

L'approccio inclusivo degli insegnanti, molto investigato dalla ricerca nazionale e internazionale, soprattutto riferito agli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione, difficilmente diviene oggetto di riflessione nella prassi scolastica: l'inclusione, tuttavia, rientra a pieno titolo all'interno degli obiettivi educativi prefissati dagli insegnanti all'inizio di ogni anno scolastico affinché ogni studente possa percepire di essere accettato, riconosciuto e valorizzato dagli altri componenti del gruppo e dai docenti.

Per questo motivo un approccio inclusivo nei confronti della programmazione didattica rivela costantemente una prospettiva orientata verso la penetrazione tra

gli argomenti affrontati durante le lezioni e i loro messaggi educativi espliciti o impliciti che veicolano.

Da ciò si evince che il profondo e necessario rapporto di interdipendenza positiva tra sfera didattica e sfera educativa può realizzarsi soltanto attraverso una visione condivisa dagli insegnanti, una prospettiva che permetta di innestare costantemente le due dimensioni costituite dal focus della lezione (l'argomento disciplinare) e lo sfondo inclusivo (il messaggio educativo).

Il primo strumento che può essere considerato un trasmettitore di cultura e un attivatore di discorsi all'interno della classe è sicuramente il libro di testo: è evidente che, soprattutto nella scuola primaria, esso costituisca il primo veicolo di immagini e di storie che gli alunni (ma anche gli insegnanti) fruiscono quotidianamente, non soltanto perché legato all'apprendimento ma anche in quanto portatore di culture e di realtà sociali che rappresentano uno sfondo rispetto al focus centrale caratterizzato dagli argomenti delle differenti discipline.

La fruizione dei libri di testo costituisce, quindi, una delle prime esperienze in cui gli alunni si rapportano nei confronti della rappresentazione della realtà sociale e l'assenza o la scarsità di immagini e di testi rappresentanti la realtà della disabilità all'interno dei libri di testo, aspetto di cui ogni insegnante ha fatto esperienza durante il suo lavoro quotidiano (attraverso l'uso e la consultazione dei libri di testo) diviene una delle maggiori cause che determinano una forma di esclusione dall'immaginario sociale degli individui con disabilità (e non solo) con ripercussioni negative sulle modalità in cui si approccia alla realtà delle differenze.

Questa esclusione, tuttavia, non accende quasi mai un dibattito tra gli insegnanti i quali molto spesso utilizzano un testo o un materiale educativo-didattico senza considerare

la prospettiva sociale più o meno intenzionalmente presente al suo interno. L'atteggiamento di indifferenza nei confronti della rappresentazione della disabilità può, invece, contribuire alla validazione da parte dei docenti di messaggi che veicolano esclusione, marginalizzazione e invisibilità.

Conseguenzialmente il libro di testo, lungi dal potenziare le eventuali attitudini positive degli insegnanti nei confronti della realtà degli *special needs*, può diventare uno strumento altamente disabilitante contribuendo a confermare i pregiudizi, impliciti ed espliciti, degli alunni e dei docenti.

A partire da questa criticità percepita a livello empirico, ho pensato quindi di associare lo studio relativo agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione, tema molto affrontato dai ricercatori di psicologia sociale e di pedagogia speciale, alla rappresentazione all'interno del testo scolastico, aspetto davvero poco esplorato dalla ricerca italiana e percorso dalla ricerca internazionale soltanto dal punto di vista quantitativo (attraverso l'analisi della presenza/assenza di immagini relative alla disabilità, soprattutto fisica, all'interno dei libri di testo).

Investigare, infatti, che cosa pensano gli insegnanti della scuola primaria (contesto in cui la narrazione attraverso immagini e testi è particolarmente importante) riguardo la rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo e dei materiali scolastici ha il vantaggio di superare il limite presente nelle ricerche nell'ambito della pedagogia speciale che investigano le rappresentazioni culturali degli insegnanti nei confronti della disabilità attraverso una riflessione generica su di essa; la rappresentazione all'interno del libro di testo, infatti è molto più vicina alla pratica scolastica, meno astratta e quindi più incidente dal punto di vista esperienziale e quotidiano.

Questo studio, inoltre, ha lo scopo di contribuire a rompere il silenzio protrattosi per molti anni relativamente alla rappresentazione all'interno del libro di testo scolastico e dei materiali educativo-didattici e di conoscere quanto gli insegnanti siano davvero pronti ad un cambiamento prospettico dal punto di vista della rappresentazione della disabilità, così da evitare la validazione dell'immaginario rappresentativo presente nei libri di testo a cui siamo oramai indifferentemente abituati.

La presente ricerca è composta dai seguenti studi:

1. Studio qualitativo e quantitativo con campione di insegnanti italiani (*Sequential Explorative Design*, Creswell, 2003).
2. Studio quantitativo e qualitativo con campione di insegnanti statunitensi (*Sequential Explanatory Design*, Creswell, 2003).
3. Studio quantitativo con campione di insegnanti brasiliani.

I risultati emersi dai dai tre studi verranno confrontati secondo le seguenti modalità:

- Iniziale comparazione a titolo esplorativo dei risultati ottenuti nelle due fasi qualitative (campione italiano e campione statunitense).
- Iniziale comparazione a titolo esplorativo dei risultati ottenuti nelle tre fasi quantitative (campione italiano, campione statunitense e campione brasiliano).

Capitolo Primo

Attraverso l'analisi critica di alcune leggi e normative relative all'inserimento, all'integrazione e all'inclusione degli studenti con bisogni speciali nella scuola italiana è possibile individuare le progressive fasi che hanno scandito la realizzazione pratica di un pensiero fortemente utopico.

L'evoluzione dell'inclusione, infatti, come qualunque altra rivoluzione democratica finalizzata all'estensione dei diritti a tutti gli esseri umani, è costellata di fasi in cui è possibile riconoscere chiaramente i mutamenti di prospettiva che hanno contribuito a modificare la percezione nei confronti del mondo delle differenze fisiche e cognitive e, allo stesso tempo mettere in luce gli evidenti scollamenti tra normativa e sua reale attuazione.

Il contesto italiano e la tensione verso il “buon luogo” dell'inclusione: il graduale cammino verso la visibilità.

1.1 Esclusione: la scuola, la norma e gli studenti invisibili

La storia dell'inclusione scolastica in Italia inizia con la riforma Gentile del 1923 grazie alla quale l'obbligo scolastico viene esteso ai sordi e ai ciechi (ancora definiti in maniera successivamente considerata inappropriata), mentre nel 1933 il Regio Decreto n.786 permette alle realtà scolastiche gestite da privati o in regime di convenzione di istituire scuole speciali e in tal modo lo Stato continua a rafforzare il suo disinteresse nei confronti della realtà della disabilità, delegando altri Enti per la formazione e l'educazione degli studenti con bisogni speciali e proponendo una

distinzione significativa tra la sfera sensoriale e sfera intellettiva. Il nostro Paese ha iniziato a maturare una prospettiva democratica nei confronti degli individui con disabilità nel 1948 quando la Costituzione italiana ha sancito il diritto all'educazione e alla formazione di tutti i cittadini e le cittadine compresi gli individui con disabilità (articoli 34 e 38). Il messaggio, tuttavia, non concretizzandosi attraverso la possibilità per tutti gli studenti di frequentare le scuole comuni, mette in risalto lo scollamento tra normativa e realtà (sociale e scolastica), aspetto che si riproporrà molto spesso negli anni successivi.

La Circolare Ministeriale n.1771/12 dell'11/03/1953, cinque anni più tardi, infatti, descrive in maniera chiara la distinzione tra scuole speciali e scuole differenziali: "Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari".

L'esclusione dalle scuole "normali" degli alunni non adatti alla disciplina comune rivela una prospettiva *teacher-centered* secondo la quale il *normale* metodo di insegnamento rappresenta il parametro al quale gli studenti devono essere in grado di adattarsi pena l'esclusione dalle scuole comuni (il corsivo è mio). In questa fase la realtà della disabilità è ancora in una zona liminale tra visibilità e invisibilità con un

approccio selettivo a seconda del tipo di funzionamento e di comportamento e una terminologia stigmatizzante utilizzata per definire le persone con bisogni speciali (Pavone, 2012).

1.2 Norma e medicalizzazione. La visibilità parziale. La parte per il tutto: la diagnosi come etichetta per l'individuo e la gerarchia delle minoranze.

La Circolare del 9 luglio 1962 offre la possibilità agli studenti di trarre profitto da un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune: "Ai maestri che non abbiano una preparazione specifica possono essere affidate soltanto le classi differenziali nelle quali saranno accolti gli alunni le cui anomalie sono tali da prevedere un facile e rapido adattamento alla scuola comune". La rigida contrapposizione tra studenti con difficoltà che possono ambire in futuro a frequentare le scuole comuni e quelli considerati "non recuperabili" determina una selezione basata su criteri costantemente riferiti ad una rigida norma a cui doversi conformare.

Dal 1968 iniziano a diffondersi pensieri e orientamenti che criticano le leggi e le Circolari Ministeriali sopradescritte in quanto portatrici di ideologie ghettizzanti e non coerenti con quanto sancito nella Costituzione attraverso suo messaggio democratico "La scuola è aperta a tutti". La tensione utopico-progressista inizia soprattutto grazie ai movimenti creati dalle famiglie, dagli insegnanti e dagli specialisti al fine di sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza dell'inserimento degli studenti con disabilità all'interno delle scuole pubbliche (Canevaro, 2014). La critica è rivolta nei confronti di un messaggio pressoché formale e svuotato del suo profondo significato: le porte della scuola "comune", in realtà, sono ancora chiuse per tutti gli studenti considerati non in grado di adattarsi ad una rigida norma scolastica. Si inizia così a

parlare di inserimento, inteso come possibilità reale di abbattimento delle barriere tra scuole speciali, differenziali e scuole normali al fine di creare un incontro proficuo tra differenti individualità, fisicità e funzionamenti.

La legge 118 del 30 marzo 1971 dichiarava che "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica" e sembrava così accettare il principio democratico evidenziato dalla Costituzione per poi precisare "*salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali*" (il corsivo è mio). Il problema della gravità della disabilità rimane ancora una fondamentale discriminante per l'inserimento degli studenti appartenenti all'ampio spettro della "differenti differenze" creando una paradossale gerarchia delle minoranze.

La legge del 1971, pur presentando prospettive protese verso l'integrazione scolastica, non prevedeva alcun tipo di intervento riguardo alle risorse da utilizzare o alla didattica da programmare, continuando a veicolare un messaggio di integrazione condizionata dalla capacità di adattamento, senza nessun tipo di supporto, ai ritmi e alle modalità di insegnamento dei docenti all'interno delle classi comuni (Pavone, 2012).

Siamo di fronte ad un tipo di inserimento che, non prevedendo il cambiamento di entrambe le parti che entrano in relazione tra di loro, (Canevaro,1999) crea un disequilibrio tra adattamento dello studente con disabilità e rigida staticità del sistema scolastico: l'accezione "inserimento selvaggio" nasce proprio in questi anni come risposta alle fisiologiche criticità sollevate dagli insegnanti (D'Alessio, 2011).

1.3 L'abbattimento del primo muro di separazione: la comunità scuola e i primordi della visibilità

Nel 1974 due decreti tentano in maniera virtuosa di contrastare il fenomeno della disorganizzazione e dello spaesamento degli insegnanti: nel maggio del 1974 il D.P.R. n. 416, art. 4 dichiara che "il collegio dei docenti esamina, allo scopo di individuare i mezzi per ogni possibile recupero, i casi di scarso profitto o di irregolare comportamento degli alunni su iniziative dei docenti di ciascuna classe dopo aver ascoltato gli specialisti", mentre con il D.P.R. 417 continua sulla stessa direzione affermando che "il preside deve curare i rapporti con gli specialisti che operano sul piano medico e psico-pedagogico, inoltre deve assegnare gli alunni handicappati alle varie classi sui criteri stabiliti dal Consiglio di Circolo e dal Consiglio d'Istituto e cura l'istituzione delle norme giuridiche ed amministrative relative a tali alunni". Comincia, così, a diffondersi l'idea della scuola-comunità che mette in campo tutte le risorse necessarie per creare un setting inclusivo atto a facilitare l'inclusione e a sradicare il concetto di inadattabilità degli alunni con bisogni speciali.

Il documento Falcucci del 1975, apre definitivamente la strada alla possibilità dell'inserimento di tutti gli alunni con bisogni speciali, presentando una visione davvero innovativa all'interno del suo messaggio: "Il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento, di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi esistono *potenzialità conoscitive*, operative, relazionali spesso *bloccate dagli schemi della cultura corrente*. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo, culturale, sociale, civile, la possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane"(il corsivo è mio).

L'aspetto rivoluzionario di questo pensiero risiede nella consapevolezza dei limiti sociali e culturali che impediscono la piena realizzazione degli alunni con disabilità, una prospettiva molto vicina al modello sociale che si svilupperà dalla fine degli anni '90 per poi continuare a sviluppare il suo pensiero nel corso del secolo successivo (Shakespeare, 2017), focalizzandosi sull'identificazione e sulla risoluzione di "situazioni problematiche che è possibile cambiare grazie all'azione collettiva, più che un trattamento medico o professionale" (Oliver, 1996). Il Documento Falcucci si profila in tal modo come una tappa fondante del processo diacronico relativo all'inclusione (D'Alonzo, 2008, Pavone, 2010 & Bocci, 2011) che ha aperto la strada all'emanazione di una legge storica per il nostro Paese.

E' con la legge 517 del 1977, infatti, che avviene l'effettivo inserimento di tutti gli individui con disabilità nelle scuole statali grazie all'abolizione delle scuole speciali e all'introduzione di insegnanti specializzati nella scuola elementare e media (Zappaterra, 2018): l'organizzazione scolastica inizia a proporsi come un ambiente a misura delle differenze (Baldacci, 2002) presenti all'interno delle realtà scolastiche (con classi aperte, flessibilità di orario e giudizi che sostituiscono i voti). La contitolarità dell'insegnante di sostegno, inoltre, è espressa da due importanti circolari dell'84 e dell'85 che scardinano un forte pregiudizio legato ad una visione assistenziale e dicotomica: tutto il team docente ha il dovere di impegnarsi per progettare, pianificare e attuare strategie educativo-didattiche per promuovere l'integrazione.

Il sistema scuola inizia così a muovere i suoi primi passi in una nuova dimensione in cui la visibilità, dal punto di vista della presenza fisica, degli individui con disabilità diviene un dato di fatto; al tempo stesso la contitolarità dell'insegnante di sostegno mira a scardinare il concetto di separazione tra supposta normalità e disabilità,

introducendo una risorsa che, almeno dal punto di vista legislativo, diviene un supporto per tutti gli alunni all'interno della classe.

1.4 L'integrazione e la visibilità sociale

La legge che rappresenta un vero e proprio pilastro per l'integrazione sociale e per una prospettiva che si estende dalla micro-comunità scuola alla macro-comunità sociale è la legge 104/92 che prevede "l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università", nonostante la chiara visione ancorata all'identificazione delle difficoltà rispetto alle abilità: "è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa". La visione di questa legge, pur con i suoi evidenti limiti, è destinata ad avere un forte impatto sulla visibilità degli individui con disabilità in quanto contrasta in maniera evidente la ghettizzazione non solo all'interno della realtà scolastica, ma anche all'interno del consesso sociale (Canevaro & Gaudreau, 1988, Nocera, 20017, Pavone, 2012), contribuendo alla visione di una realtà multiforme in cui molti tabù e pregiudizi sono destinati a cadere fisiologicamente.

Dalla legge 104/92 deriva la legge 68/99 che prevede l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone con disabilità, in enti pubblici ed imprese private con un "collocamento lavorativo mirato" in continuità col progetto educativo di inclusione scolastica che preveda alternanza con la scuola e che tenga conto della tipologia di minorazione del soggetto.

La legge 104/92 ha subito, un'ulteriore integrazione nel 1999, con la legge n. 17 che prevede, per gli studenti che abbiano conseguito il diploma di scuola secondaria superiore, l'accesso all'istruzione universitaria con la possibilità di concordare con i

docenti sia i contenuti dei programmi che le modalità di svolgimento degli esami. I limiti imposti alla disabilità dai pregiudizi, legati alle difficoltà e all'incapacità di ottenere gli stessi risultati scolastici rispetto agli individui appartenenti ad una supposta maggiore abilità, cominciano finalmente a relativizzarsi grazie ad una nuova prospettiva di inclusione sociale.

1.5 Ventisei anni dopo la legge 104/92 e l'attesa di una nuova rivoluzione socio-culturale

E' indubbio che la legge 104/92 sia "invecchiata rapidamente" (Ianes, 2018) dal momento che, nonostante l'ampliamento della prospettiva sociale, il concetto di menomazione rimanda ad una visione classificatoria e bio-medica-strutturale in cui le difficoltà creano svantaggio sociale ed emarginazione. (Booth & Ainscow, 2008, Dovigo, 2008 & D'Alessio, 2011). Questa visione sembra avere ancora un peso rilevante nella percezione degli insegnanti e di tutti coloro che ruotano intorno al mondo della scuola poiché ripercorre stilemi rappresentativi legati alla presa in carico e al supporto che evidenziano prioritariamente una mancanza, senza prendere in considerazione i molteplici aspetti associati alle differenze (come ad esempio il vissuto personale e la cultura) che aggiungono valore all'esperienza scolastica e all'apprendimento degli alunni. .

E' indicativo il fatto che il decreto attuativo della legge 170 del 2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento, ad esempio, abbia dovuto ribadire il concetto di personalizzazione e di individualizzazione attraverso la necessità di incentrare la programmazione e l'intervento nei confronti degli studenti con difficoltà di apprendimento (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013), segno evidente di uno scollamento tra leggi, visioni e pratiche scolastiche.

Nonostante la Convenzione ONU, ratificata dal Parlamento con la legge n.18 del 30 marzo 2009, abbia obbligato l'Italia ad uniformarsi ai principi del modello sociale relativo alla disabilità, i fattori culturali e sociali, determinanti per la completa realizzazione degli individui con disabilità, non sono ancora ritenuti fondanti per la costruzione di una realtà scolastica socio-culturalmente inclusiva.

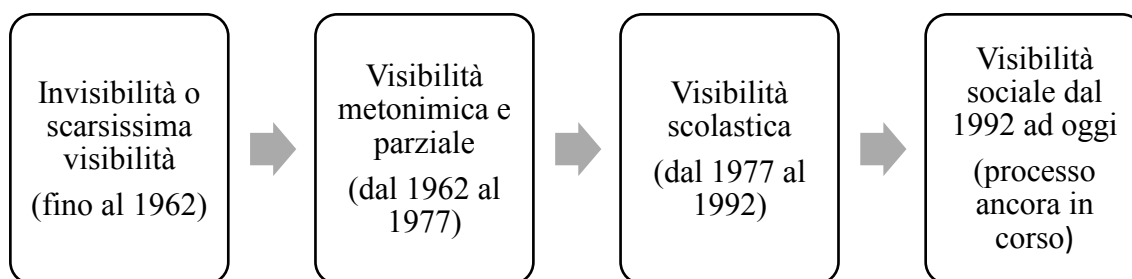
La rivoluzione culturale e sociale dovrebbe realizzarsi attraverso un nuovo sistema, condiviso da tutte le realtà scolastiche (Paschetta, 2017), che possa rappresentare un sostrato fertile su cui innestare ogni tipo di intervento educativo-didattico grazie al quale un individuo con disabilità non debba solamente “imparare a rispondere all’aspettativa della cultura non disabile [...] in modi che vanno dal comportarsi come astanti disabili passivi, come destinatari riconoscenti del supporto altrui, come riceventi non problematici degli atteggiamenti disabilitanti degli altri (Goodley, 2011, p. 92).

Il recente Decreto sull’inclusione del 7 agosto 2019, in vigore dal 12 settembre 2019, pur presentando un incipit dalla prospettiva rivoluzionaria riferendosi a “tutti gli alunni e le alunne”, tende a ripristinare al suo interno la divisione tra “differenti differenze”: l’articolo 14, ad esempio, ancorando il principio di continuità al solo docente specializzato, propone una visione tendente a separare i ruoli all’interno della classe, deresponsabilizzando, anche solo inconsciamente, l’insegnante di classe (Ianes, 2012) il quale può delegare l’insegnante di sostegno alla “presa in carico” nei confronti degli alunni con bisogni speciali e ripristinando nuovamente una separazione. L’articolo 12, invece, prevede che la specializzazione per le attività del sostegno sia riservata solo ad un determinato numero di docenti e in tal modo impedisce di promuovere l’idea di una

competenza estesa a tutti gli insegnanti senza più distinzioni visibili molto frequentemente anche agli occhi degli alunni.

Il concetto di partecipazione sociale e culturale, spesso citato dalla normativa in maniera vaga e meramente procedurale (oppure enunciato ma mai realizzato come nel caso del Documento Falcucci del 1975), necessita di uno sguardo più profondo soprattutto alla luce degli orientamenti recenti dei *Cultural Disability Studies* (Davis, 1995, Mitchell & Snyder, 1997, Garland Thomson, 1997, Michalko, 1999, Titchkosky, 2011) che mettono in luce la presenza di molteplici agenti disabilitanti nella società, primariamente culturali e sociali, che hanno ripercussioni negative sulla programmazione, sulle strategie educativo-didattiche e sulle attività proposte agli alunni dagli insegnanti. Il sistema scolastico, dunque, necessita di una nuova torsione prospettica, (che deve essere percorsa anche dalle leggi in materia di inclusione) per potersi trasformare in un ambiente culturalmente e socialmente condiviso così da impedire il fenomeno, troppo spesso frequente nella scuola italiana, di adattamento da parte degli individui con disabilità ad una prospettiva sociale e a una cultura dominanti (Canevaro, 1999).

Figura 1. *Il percorso dall'invisibilità alla visibilità degli individui con bisogni speciali nella scuola italiana*



Capitolo Secondo

La scuola come contesto e microcosmo sociale

2.1 La classe e il “buon luogo”: gli insegnanti e la cultura delle differenze

Il mondo della scuola, secondo Ligorio (2010), ha il compito di sostenere “la formazione dell’identità fornendo opportunità di sviluppo di un’identità positiva, di interiorizzazione di nuovi contesti e relazioni interpersonali e di sperimentazione di sé possibili e desiderati” (citato in Ligorio e Pontecorvo, 2010, p.103) rappresentando, quindi, un ambiente in cui gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale legato non soltanto alla trasmissione della conoscenza, ma anche alla promozione di un setting inclusivo in cui ogni alunno possa percepire di essere accolto e di partecipare alla costruzione della propria personalità e delle conoscenze che si percorrono all’interno del contesto educativo (Vygotsky, 1987).

La visione inclusiva degli insegnanti è, quindi, strettamente connessa “alla dimensione del sentire, legata ai valori che connotano e denotano un atteggiamento e un comportamento inclusivi da parte di chi educa (...). Sul piano delle culture,

l'insegnante inclusivo è un promotore di un valore assoluto che compendia e conferisce senso a tutti gli altri: *il riconoscimento infinito dell'altro*”(Bocci, 2018).

Questa attitudine è naturalmente destinata a permearsi di slanci utopici che nutrono il pensiero degli individui al fine di produrre mutamenti concreti e visibili nella realtà fenomenica.

Le spinte verso la trasformazione futura della società avvengono, infatti, sempre nella dimensione del presente, caratterizzato da inevitabili criticità che inducono alla riflessione, con un duplice sguardo: uno rivolto al futuro (il mondo che si vorrebbe) e l'altro rivolto al passato (le mete raggiunte dalle generazioni precedenti).

Secondo quest'ottica l'orientamento utopico si pone come un ideale che, lungi dall'essere destinato a non concretizzarsi mai nella realtà, si radica, germoglia e cresce all'interno del terreno fertile delle menti umane che disegnano al loro interno il luogo dell'evoluzione sociale, profilandosi, dunque, come prefigurazione del reale.

L'insegnante ha il compito di programmare le attività educativo-didattiche tenendo sempre presente la specialità di ogni singolo individuo all'interno della classe al fine di raggiungere il traguardo, il “buon luogo” (l'eu-topia), in cui la differenza individuale, con il proprio vissuto e la propria cultura, aggiunga costantemente valore al reale (Filosofi, 2018). La classe, specchio della macro-società in cui tutti i cittadini sono inseriti, composta da individui con differenti caratteristiche fisiche, cognitive e comportamentali diviene l'oggetto di osservazione da parte dell'insegnante il quale elabora obiettivi educativo-didattici al fine di strutturare e creare un ambiente sempre più inclusivo (intervento educativo) e un apprendimento sempre più profondo e consapevole (intervento didattico-disciplinare). L'insegnante, secondo questo approccio multidimensionale, non può prescindere dal prendere in considerazione la

valorizzazione dello sfondo nel quale gli alunni interagiscono durante la vita scolastica, uno sfondo che, oltre a riguardare la strutturazione dell'ambiente fisico, è legato intimamente alla sfera della cultura, delle rappresentazioni e dei discorsi che sono percorsi dai docenti e dagli alunni durante le attività educativo-didattiche. La realtà scolastica, come tutti gli ambienti sociali, è caratterizzata, infatti, da continui scambi interazionali che avvengono tra gli insegnanti e gli alunni all'interno dei quali ogni individuo è portatore di una specifica cultura che dovrebbe contribuire alla costruzione della conoscenza; tale prospettiva ha dato vita alle teorie socio-culturali che mettono al centro del processo di apprendimento l'ambiente sociale il quale contribuisce allo sviluppo della mente attraverso molteplici interazioni (Vygotsky, 1986, Bruner, Cole & Wertsch, 2001): la mediazione dell'insegnante assume un aspetto fondante in quanto relativa all'utilizzo di strumenti che includono il linguaggio, i simboli e i materiali educativo-didattici (Bruner 1997).

Lo studio delle rappresentazioni sociali degli insegnanti diviene, così, determinante per comprendere le attitudini nei confronti della disabilità e le modalità in cui vengono prodotti "effetti di verità all'interno di discorsi che non sono in sé né veri né falsi" (Foucault, 1977) all'interno delle classi e, allo stesso tempo per conoscere le categorie che definiscono i confini della disabilità, nonché il suo grado di visibilità nelle molteplici rappresentazioni proposte quotidianamente agli alunni.

Morvan (1988) ha individuato cinque tipologie di rappresentazione sociale riferite alla disabilità che possono essere interpretate alla luce del pensiero metonimico secondo il quale una caratteristica dell'individuo (non necessariamente corrispondente alla realtà) pervade l'interezza della persona cancellando le molteplici qualità della natura umana:

- Rappresentazioni della disabilità condizionate da principi classificatori (la diagnosi predomina sulla globalità della persona)
- Rappresentazioni della disabilità caratterizzate dal rifiuto delle differenze (influenzate dalle ideologie dominanti, più o meno esplicite, secondo le quali la società è rappresentata soltanto da una parte dei suoi cittadini).
- Rappresentazioni della disabilità percepita come condizione di sofferenza (basate sulla convinzione che un differente modo di essere possa avere un impatto perennemente negativo sulla vita interiore e quotidiana di un individuo).
- Rappresentazioni che circoscrivono la disabilità associandola a una protesi, a un differente funzionamento e a una differente conformazione fisica (un aspetto dell'individuo sovrasta le molteplici sue peculiarità).
- Rappresentazioni che relegano la disabilità ad una condizione di perenne infanzia (la presenza di una specifica e circoscritta difficoltà è associata all'impossibilità di essere autonomi in ogni ambito sociale e personale).

Tali rappresentazioni sono condizionate dal sistema sociale in cui si è immersi: i *Disability Studies* (Brisenden, 1989; Oliver, 1990; Barnes, 1991; Morris, 1991; Davis, 1995; Michalko, 2002, Finkelstein, 2004) hanno utilizzato il termine “abilismo” per mettere in luce i criteri secondo i quali le società valutano le caratteristiche fisiche, cognitive, comportamentali e sociali che contribuiscono alla creazione di una gerarchia

all'interno della quale i "non abili" sono improduttivi e, quindi, non degni di essere inseriti nell'immaginario sociale. La disabilità concepita come un peso sociale e come una condizione tragica impedisce la possibilità della sua rappresentazione in quanto considerata un esempio di insuccesso e di infelicità che mal si adatta ai miti di perfezione percorsi dalle società occidentali.

I tentativi di una rappresentazione differente rispetto alla frequente retorica della compassione (Masotti, 1999), consistente nell'atteggiamento pietistico nei confronti della disabilità, hanno dato vita all'immagine del *supercrip*, l'individuo con disabilità che si distingue per le sue imprese eccezionali (soprattutto nello sport e nel mondo dello spettacolo) con un effetto ugualmente ghetizzante in quanto legato alla possibilità di riscatto partendo sempre da una condizione di sofferenza e di subalternità. Allo stesso modo la retorica della normalità non sembra rappresentare la soluzione per un approccio inclusivo e non comparativo nei confronti della disabilità (Barnes, 1992), poiché tendente a far confluire forzatamente alterità fisiche, psichiche e comportamentali nella norma, invece di porre l'accento sulle differenze concepite come espressione della varietà umana (la frase molto frequente "Sono come noi" ripropone la perenne visione dicotomica tra "noi" e "loro").

E' evidente come questi approcci culturali nei confronti della disabilità condizionino le rappresentazioni e i discorsi percorsi all'interno della realtà scolastica diventando agenti di disuguaglianze (Raimo, 2017) nel momento in cui la categoria ad essere maggiormente utilizzata all'interno della realtà scolastica in riferimento alla disabilità è quella classificatoria come rilevato da recenti ricerche italiane (Medeghini, 2008, Vadalà, 2011, 2015). Questo sguardo nei confronti della disabilità, inoltre, si intreccia con la convinzione, molto comune tra gli insegnanti, della necessità di un costante

supporto che relega gli alunni con bisogni speciali a una condizione di perenne dipendenza; un approccio che contribuisce al frequente perpetrarsi di episodi di delega, in cui l'insegnante di classe demanda all'insegnante di sostegno e all'educatore "la presa in carico" degli alunni con bisogni speciali con una conseguenziale deresponsabilizzazione dell'insegnante curricolare. Queste prospettive limitate e parziali influiscono inevitabilmente sulla natura degli esempi di vita quotidiana e sociale che gli insegnanti propongono durante le lezioni, pratica molto comune nella scuola primaria (e non solo): la disabilità, infatti, difficilmente può trovare spazio all'interno di rappresentazioni e discorsi utilizzati, ad esempio, come facilitatori per l'apprendimento degli alunni.

Le conseguenze della rappresentazione classificatoria, infine, riguardano anche e soprattutto gli atteggiamenti impliciti ed espliciti che, a loro volta, sono destinati ad avere un forte impatto sui comportamenti degli insegnanti nell'interazione con la realtà della disabilità.

2.2 Dalle rappresentazioni sociali agli atteggiamenti

Gli atteggiamenti degli insegnanti influiscono sulle modalità in cui gli insegnanti scelgono di percorrere la realtà della disabilità attraverso discorsi, immagini e testi rappresentanti tale realtà sociale.

L'atteggiamento, "tendenza psicologica che si esprime valutando una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore" (Eagly & Chaiken, 1998) rappresenta, pur nelle sue singole modulazioni connesse alla specificità dell'individuo, il risultato delle rappresentazioni sociali create e condivise dalle persone nel corso delle interazioni sociali (Deschamps & Clemence, 2000, Ramel, 2014). Secondo il modello

tripartito di Rosenberg e Hovland (1960) gli atteggiamenti sono un costrutto psicologico costituito dalla dimensione cognitiva (opinioni nei confronti di un oggetto o di una persona), dalla dimensione affettiva (le emozioni suscitate dall'oggetto o dalla persona) e dalla dimensione comportamentale (le reazioni nei confronti di un oggetto o di una persona). Gli insegnanti, in quanto portatori di specifiche rappresentazioni sociali e modelli culturali relativi alla disabilità che agiscono sugli atteggiamenti, possono influenzare la prospettiva sociale degli alunni contribuendo a favorire una cultura inclusiva (Davis & Layton, 2011, Forlin & Chambers, 2011) oppure ad ostacolare i processi inclusivi (Darrow, 2009).

La ricerca nazionale (Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011) e internazionale (Fiorucci, 2014) ha investigato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione al fine di rilevare le rappresentazioni, le opinioni e i comportamenti dei docenti.

Per quanto riguarda il sesso degli insegnanti i risultati appaiono contrastanti: uno studio dimostra che l'appartenenza al genere maschile e femminile non rappresenta una variabile discriminante (Alghazo et al., 2003), mentre i risultati emersi da altre ricerche rivelano che le donne hanno atteggiamenti più positivi nei confronti della disabilità (Aksamit, Morris & Leunberger, 1987; & Rust, 1996; Forlin, Kaway & Higuchi, 2015).

L'età degli insegnanti e gli anni di insegnamento incidono sull'attitudine nei confronti della disabilità e dell'inclusione: gli insegnanti più giovani manifestano atteggiamenti più positivi ma allo stesso tempo sono consapevoli di avere meno esperienza (Cornoldi, Terreni & Scruggs, 1998; Forlin, 2012) rispetto ai docenti in servizio da molti anni i quali, tuttavia sono più a rischio di *burn-out* (De Caroli & Sagone, 2008).

Il grado e la tipologia della disabilità incide sugli atteggiamenti degli insegnanti: le lievi disabilità fisiche e di apprendimenti sono maggiormente accettate (Jobe & Rust, 1996; Campbell & Gilmore, 2003; Koutrouba, Vanvakari & Steliou, 2006), rispetto alle manifestazioni più gravi e alla disabilità intellettiva e comportamentale (Cook, 2001).

La formazione specifica sulle tematiche inerenti l'inclusione e la pedagogia speciale influiscono positivamente sugli atteggiamenti degli insegnanti (Freytag, 2001), sulla didattica (Mura, 2014) e sulle visioni inclusive (Camedda & Santi, 2016).

Il ruolo all'interno della classe ha un impatto rilevante sulle attitudini degli insegnanti: gli insegnanti di sostegno, infatti, manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della disabilità e dell'inclusione (Jobe & Rust, 1996); questo aspetto genera spesso criticità nel rapporto tra insegnanti aventi differenti ruoli all'interno della classe (Ianes et al., 2010).

Le esperienze di contatto (Vianello & Moalli, 2001, Burke & Sutherland, 2004, Zambelli & Bonni, 2004) e di collaborazione tra colleghi infine, influiscono sugli atteggiamenti positivi degli insegnanti in quanto promuovono un arricchimento all'interno della classe attraverso la reciprocità relazionale (Janney & Snell, 1996, Voltz, Brazil & Ford 2001). Gli alunni, infine possono rappresentare una risorsa importante al fine di favorire l'inclusione degli alunni con bisogni speciali e la collaborazione tra pari (Stainback & Stainback, 1990, Janney & Snell, 1996, Cottini, 2004) grazie alle strategie educativo-didattiche come ad esempio il *cooperative learning*, il *tutoring* e il *modeling*.

2.3 I sistemi ideologici, gli artefatti culturali e il libro di testo scolastico

Gli atteggiamenti degli insegnanti sono in parte influenzati dalla conoscenza del senso comune costruita a partire da categorizzazioni condivise da un gruppo sociale (Moscovici, 1984, Hewstone 1985) che consente l'oggettivazione delle rappresentazioni sociali. Queste ultime, a loro volta, possono essere condizionate da sistemi ideologici che si concretizzano in molti artefatti culturali che hanno la funzione di veicolare valori sociali (Apple, 1992, 1993).

Non c'è dubbio che uno dei più importanti artefatti culturali che, soprattutto nella scuola primaria, svolge un ruolo fondamentale non solo dal punto di vista disciplinare ma anche dal punto vista educativo sia il libro di testo scolastico.

Tale strumento, oltre a proporre argomenti legati alle differenti discipline, propone più o meno intenzionalmente una specifica rappresentazione sociale attraverso le immagini e le storie presenti al suo interno.

Il libro di testo scolastico, infatti, può essere analizzato non solo per comprendere come le società rappresentano specifici temi e realtà sociali (Anyon, 1979; Sleeter & Grant, 1991, Loewen, 1995), ma anche per rilevare le modalità in cui esso tende ad influenzare e a validare gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei suoi fruitori (alunni e insegnanti).

E' evidente che l'assenza della rappresentazione attraverso immagini, testi e discorsi relativi alla realtà della disabilità, può incidere in maniera rilevante sul grado di inclusione all'interno della classe: ogni alunno, infatti, ha il diritto di riconoscersi nelle storie e nelle immagini che vengono proposte durante le attività didattiche ed è indubbio che, soprattutto nella scuola primaria, il libro di testo costituisca il più importante strumento atto a veicolare una rappresentazione sociale e culturale fruita

quotidianamente dagli alunni e parallela al *focus* centrale dell'argomento disciplinare (si pensi ad esempio alle immagini relative ad un problema di matematica in cui un disegno è accostato al testo oppure ad un fumetto in un testo di grammatica utilizzato per introdurre la spiegazione di una determinata forma verbale) e destinata ad influenzare i pensieri e sulle rappresentazioni sociali degli alunni e degli insegnanti.

Il libro di testo è, infatti considerato un costrutto sociale in quanto propone una determinata rappresentazione della realtà attraverso immagini e testi (Crawford, 2004); esso è, allo stesso tempo, uno strumento sociale poiché gli alunni scambiano costantemente opinioni, commenti e idee durante la lettura e la consultazione (Stray, 1994), oltre ad essere, infine, uno strumento nella cui rappresentazione tutti i bambini e le bambine dovrebbero riconoscersi per sentirsi parte dell'immaginario rappresentativo della società a cui appartengono (HRSC, 2005).

2.4 Il dibattito italiano sul libro di testo scolastico e la recente ricerca italiana

Intorno agli anni '70 del secolo scorso nel nostro Paese si è acceso un importante dibattito sugli aspetti socioculturali del libro di testo scolastico che ha sollevato forti critiche riguardo gli aspetti contenutistici: le immagini e i testi, infatti, sono considerati banali e proposti in maniera assolutamente non aderente alla realtà, ricalcando luoghi comuni "per accontentare la maggioranza media, per non suscitare dissensi, per non urtare la suscettibilità, per piacere a tutti", con una tendenza a "mantenere il testo al livello dell'ovvietà, del qualunquismo, dell'acriticità, della idiozia rispettabile" (Eco, 1972, pag.10).

Secondo tale analisi “la trasmissione dei valori culturali diventa un potente coro senza voci dissenzienti” (Belotti, 1973, p. 106) in cui ovviamente non c’è spazio per le differenze e per una visione multidimensionale e multiculturale a tal punto che il libro di testo è definito come “lo strumento più adeguato di una società autoritaria e repressiva, tesa a formare sudditi, uomini dal colletto bianco, folla solitaria, integrati di ogni categoria, esseri a una dimensione, mutanti regressivi pregutemberghiani” (Cavallini, Padovani & Pecorini, 1976, p.13).

Questa “cristallizzazione della cultura in schemi” (Belotti, 1973, p.13) rende il libro di testo uno strumento attraverso il quale gli alunni “imparano ad individuare chi ha il potere e come lo esercita” (Cavallini et. al, 1976, p.13), profilandosi nelle sue più estreme manifestazioni come un supporto educativo-didattico che presenta al suo interno una visione conformistica della realtà sociale che, lungi dal promuovere l’inclusione sociale, tende al contrario a ribadire una visione ridotta e limitata della società, contribuendo ad avallare pregiudizi e a determinare consequenziali esclusioni. Un altro aspetto su cui altri autori hanno focalizzato l’attenzione riguarda i limiti strutturali del libro di testo: quest’ultimo è considerato uno strumento fortemente incentrato sulla trasmissione delle nozioni disciplinari piuttosto che sulla costruzione della conoscenza (Cavallini et. al, 1976) rivelando, dunque, un carattere disciplinare-centrico.

Negli stessi anni, parallelamente alle forti critiche sopramenzionate, si svolgono studi relativi alle caratteristiche che un libro di testo dovrebbe possedere per essere considerato a pieno titolo uno strumento utile dal punto di vista educativo-didattico: “Il libro di testo, se offre stimoli e integrazione all’osservazione, alla riflessione e alle attività espressive della scolaresca, se il maestro sa vivificarlo e chiarirlo avendo ben

presente la mutevole singolarità degli alunni, è prezioso e indispensabile strumento di cultura, intesa nel suo duplice significato, soggettivo e oggettivo” (Spini, 1971, p.11). Questa prospettiva propone una embrionale visione inclusiva nel suo approccio al libro di testo e nell’importanza data al ruolo dell’insegnante concepito come mediatore culturale.

Il dibattito nei confronti del libro di testo, sviluppatosi in un periodo molto fervido dal punto di vista della rivoluzione culturale e sociale, si è gradualmente affievolito nei decenni successivi e, aspetto davvero rilevante e allo stesso tempo inquietante, nulla sembra essere cambiato se pensiamo che dopo quarant’anni uno dei più importanti strumenti educativo-didattici è definito provocatoriamente “un libro che fa testo e un libro fa testo quando è sacro. Ed è sacro perché contiene la Verità” (Franci, 2011, p.5) con toni analoghi a quelli delle teorie sviluppatesi nei decenni precedenti.

I limiti strutturali del libro di testo, secondo questa prospettiva, potrebbero essere superati attraverso l’uso, l’adattamento e la costruzione di molteplici supporti educativo-didattici rispetto all’adozione di un unico libro di testo al fine di favorire una varietà nei discorsi e nella rappresentazione: “Educare alla costruzione del testo - anche solo tramite il confronto di testi - educa di per sé [...] gli studenti, gli uomini, le loro menti e atti all’ecologia perché li educa alla rete e interconnessione” (Franci, 2011, p.28).

Questo approccio socioculturale proposto agli inizi del ventunesimo secolo, secondo il quale “l’uomo che esce dalla scuola dei libri è un prodotto dei libri di testo”(Franci, 2011. p 23)”, rappresentante una delle pochissime voci che hanno volto lo sguardo verso una tematica fondamentale dal punto di vista pedagogico, è perfettamente sovrapponibile ai pensieri sviluppatasi negli anni’70.

Le rare ricerche scientifiche sul libro di testo e sulle sue rappresentazioni in Italia si sono concentrate principalmente sulla rappresentazione del genere maschile e femminile rilevando una rappresentazione in cui la visione sessista risulta ancora dominante (Gallino, 1973, Pace, 1986; Biemmi, 2010) e confermando anche la scarsa attenzione del mondo della politica nei confronti di tale tematica.

E' indicativo il fatto che sia il progetto Polite (pari opportunità nel libro di testo), promosso dal Dipartimento delle Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio nel 1999, sia il successivo disegno di legge sull'educazione alla parità di genere del 2014, non abbiano avuto alcun seguito lasciando un vuoto normativo destinato ad influenzare le nuove generazioni di studenti e insegnanti.

Le battaglie e le rivoluzioni sociali e culturali degli anni'70, dunque, non hanno intaccato la prospettiva permeata di conservatorismo presente all'interno del testo scolastico. Quest'ultimo rimane ancora uno strumento che propone una prospettiva sociale fortemente influenzata da un'ideologia dominante caratterizzata da pregiudizi, esclusioni e gerarchie sociali.

Le leggi e le teorie legate all'esaltazione della specificità umana in ambito scolastico che hanno scandito il processo di inclusione di tutti gli alunni, sembrano, inoltre, non avere avuto nessuna ripercussione positiva nei confronti dell'analisi dei discorsi e delle rappresentazioni che sono percorsi all'interno del libro di testo, validando la frequente mancanza di attenzione da parte degli insegnanti nei confronti del ruolo educativo di uno dei più importanti strumenti utilizzati nella scuola italiana.

2.5 La ricerca scientifica e l'immaginario sulla disabilità

Nel nostro Paese non sono presenti studi che hanno analizzato immagini e testi riguardanti la disabilità all'interno del libro di testo scolastico; l'evidente scarsa

visibilità è, tuttavia, supportata dai discorsi e le rappresentazioni sociali sulla disabilità legate alla retorica della compassione e alla visione classificatoria veicolati dagli insegnanti emerse dai risultati delle ricerche sopramenzionate (Medeghini, 2011, 2015).

La scarsità di immagini e testi nei materiali educativo-didattici è confermata anche dallo studio delle dinamiche culturali e dei sistemi di rappresentazione socio-culturale, focus di attenzione dei Disability Studies che prendono in considerazione le modalità in cui si costruiscono culture e immaginari legati alla disabilità. I Disability Studies e, più precisamente, i Cultural Disability Studies (Davis, 1995; Mitchell e Snyder, 1997; Garland Thomson, 1997, Michalko, 1999; Titchkosky, 2011), hanno focalizzato la loro attenzione sulle rappresentazioni culturali nei confronti della disabilità nella convinzione che “le rappresentazioni in genere hanno una specie di effetto indiretto sul destino delle persone disabili (Shakespeare, 2017).

Questo “effetto indiretto” è legato alle micro-esclusioni che si possono verificare all’interno della realtà scolastica nel momento in cui gli insegnanti non prendono in considerazione l’impatto che la rappresentazione iconica e testuale, proposta agli alunni attraverso i libri di testo e i materiali educativo-didattici, può avere sull’inclusione in quanto prodotto di una determinata prospettiva sociale e culturale.

E’ empiricamente evidente come: “Nonostante gli sforzi della politica, in particolare in ambito europeo, per promuovere strategie finalizzate all’inclusione sociale delle persone diversamente abili, la nostra cultura continua a rimuovere la disabilità dai contesti immaginativi ricorrenti, relegandola, nella migliore delle ipotesi, in situazioni ben circoscritte” (Grandi, 2012).

Le recenti teorie all'interno dei *Disability Studies*, si immettono proprio in quel processo di rivendicazione della cultura della disabilità secondo la quale i non disabili potrebbero attribuire un profondo significato alle vite dei disabili grazie alla rappresentazione e quindi, alla validazione dei loro vissuti e delle loro esperienze (Morris, 1991).

Il libro di testo scolastico, trasmettitore di realtà sociali per eccellenza, diviene, quindi, lo strumento che può favorire l'inclusione o produrre ineguaglianza (Ninnes, 2002) a seconda della rappresentazione percorsa al suo interno.

La ricerca europea si è focalizzata, seppur raramente, sull'analisi quantitativa delle immagini rappresentanti la disabilità fisica (Hodkinson, 2014, Hodkinson; Ghajarieh & Salami, 2016) all'interno dei libri di testo rilevando una predominanza culturale della realtà degli individui senza "disabilità" che conferma un trend cross-culturale relativo alle gerarchie rappresentative imposte dalla società occidentale europea.

La scarsa visibilità (o l'assenza) di immagini e testi rappresentanti la disabilità rende inevitabilmente il libro di testo un agente disabilitante in quanto portatore di un messaggio che contrasta l'inclusione fisica degli alunni con bisogni speciali favorendo l'esclusione rappresentativa. L'indifferenza nei confronti delle ripercussioni negative in ambito pedagogico, determinate dall'assenza di immaginario rappresentativo e culturale riferito alla disabilità, genera, anche solo inconsapevolmente, un'apparente micro-esclusione che nasconde, in realtà, un'evidente macro-esclusione dal momento che "l'identità si produce nella relazione, nella ricerca, nel contatto, nella contaminazione e pertanto – aggiungiamo noi – l'identità del disabile si forma nel rapporto con gli altri e con il loro immaginario. Un immaginario nutrito tanto di

esperienze concrete, quanto di metafore e rappresentazioni còlte nelle storie e nei racconti con cui si è venuti a contatto (Canevaro, 1986, p.50).

2.6 La teoria dello sfondo inclusivo iconico e testuale:

La teoria dello sfondo inclusivo iconico e testuale (Filosofi, 2018) costituisce un'alternativa alla rappresentazione della disabilità condizionata dalla retorica della compassione e dalle prospettive abiliste e classificadorie.

Esiste, infatti, la possibilità di rappresentare differenze fisiche, cognitive e comportamentali in maniera neutra senza sottolinearne l'eccezionalità (quasi sempre negativa) rispetto alle caratteristiche della maggioranza che facilmente divengono sinonimo di "normalità".

Alcuni esempi pratici possono aiutare a comprendere come sia possibile innestare una rappresentazione inclusiva all'interno di uno specifico argomento disciplinare.

Nella pagina di un libro di grammatica che tratta i verbi ausiliari può essere presente un fumetto o una foto rappresentante dei ragazzi in un parco che dialogano utilizzando alcune forme relative ai verbi ausiliari: in questo caso il *focus* principale è costituito dalla spiegazione riguardante i verbi ausiliari nella pagina in questione, mentre lo sfondo è rappresentato dall'immagine nella quale sono raffigurati i ragazzi che parlano tra di loro, utilizzato molto spesso (soprattutto nella scuola primaria) come facilitatore per l'apprendimento. Tale rappresentazione, rispetto all'argomento disciplinare della pagina all'interno del libro di grammatica, può svolgere una funzione inclusiva destinata ad agire in maniera indiretta sull'immaginario e sulla prospettiva degli studenti: la presenza di un bambino sulla sedia a rotelle e di una bambina con la sindrome down che parlano attraverso il fumetto utilizzando i verbi ausiliari, infatti, rende possibile inserire nell'immaginario sociale ed esemplificativo "differenti

differenze” senza dover porre l’accento su una prospettiva (peraltro non necessariamente appartenente a tutti) associata ad aspetti valoriali (abile versus disabile) o emotivi (felice versus triste).

Se pensiamo alla presenza di illustrazioni che rappresentano diverse realtà umane, tra cui anche individui con bisogni speciali all’interno dei vari capitoli del libro di grammatica preso come esempio, comprendiamo come la rappresentazione della realtà sociale possa diventare sempre più onnicomprensiva e scevra da ogni tipo di pregiudizio legato ad una determinata percezione della disabilità (soprattutto nel momento in cui tutti gli alunni si abituano ad una nuova fruizione di immagini e testi). In un libro di italiano, invece, può essere inserita una storia avente come protagonista un gruppo di farfalle con differenti conformazioni fisiche: la fruizione di un eventuale foto associata al racconto e la lettura del testo (fig.2) avrebbero sempre la funzione di sfondo nel momento in cui nella storia si parla delle avventure di cui le farfalle fanno esperienza e non della loro diversità.

Figura 2. *Le avventure delle farfalle*



Nota: Disegno di Patrizia Licata (2019)

Lo stesso tipo di prospettiva può essere utilizzato per rappresentare un diverso funzionamento cognitivo o comportamentale: una storia in cui si racconta, ad esempio, il vissuto di individui chiusi nel loro mondo, metaforicamente rappresentati all'interno di una bolla di sapone i quali gradualmente escono dall'involucro trasparente che li separa dagli altri (ognuno con il proprio tempo) per comunicare con il mondo esterno, può veicolare un messaggio inclusivo relativo alle diverse modalità comunicative e interazionali dell'essere umano e, allo stesso tempo, attivare una riflessione sull'importanza di comprendere le differenze individuali e contrastare la tendenza a categorizzare gli individui all'interno di etichette limitanti e stigmatizzanti.

Figura 3 *Amici tra le bolle di sapone*



Nota: Disegno di Patrizia Licata (2018)

In un problema di matematica, all'interno di un libro di testo, infine, è possibile inserire la breve storia di una bambina che utilizza le fotografie per riconoscere i compagni di classe, mettendo in un'apposita scatola le immagini che ha già riconosciuto: la

domanda finale del problema potrebbe riguardare, ad esempio, la quantità di fotografie che la protagonista ha messo già a posto o che deve ancora utilizzare per l'attività che sta svolgendo. In questo caso il *focus* principale è rappresentato dalla comprensione del problema e dalla sua risoluzione, mentre lo sfondo inclusivo testuale presenta una scena di vita quotidiana utilizzata come esempio o facilitatore per l'apprendimento nell'ambito delle attività educativo-didattiche senza porre assolutamente l'accento sul funzionamento o sul livello cognitivo della bambina (fig. 4).

Figura 4. *Problema di matematica – Classe quinta – Scuola Primaria*

La classe di Maria è composta da 21 alunni. Ciascun compagno/a le ha dato una fotografia per aiutarla a riconoscerlo/a. Maria sta incollando le fotografie su dei rettangoli di cartoncino colorato e ha deciso di utilizzare cartoncini rossi per le bambine e cartoncini gialli per i bambini.

Dato che i $\frac{3}{5}$ dei compagni di classe di Maria sono di genere femminile, di quanti cartoncini gialli avrà bisogno Maria?

Nota: Problema ideato da Fabio Filosofi (2019)

Questo approccio inclusivo, lungi dal riguardare soltanto i bambini con bisogni speciali legati alla sfera fisica o psichica, dovrebbe estendersi a tutte le realtà che sono costantemente a rischio di esclusione: se pensiamo alla rappresentazione iconica all'interno dei libri di testo di persone con alterità legate ad un differente status socio-culturale, a differenti etnie o religioni o alle nuove forme di genitorialità spesso ancora poco considerate (mono-genitorialità e omo-genitorialità), è facile constatare come la fruizione dei libri di testo da parte degli alunni sia viziata da un'esclusione che ha il

potere di abituare le menti ad un conformismo completamente opposto all'idea utopica di inclusione.

Prima di riflettere sugli inevitabili cambiamenti relativi all'adozione e all'utilizzo dei libri di testo (che sicuramente nei futuri decenni svolgeranno un ruolo differente da quello odierno), è necessario promuovere un processo grazie al quale gli insegnanti possano prendere coscienza dell'assenza nei testi scolastici delle differenti realtà umane. I docenti potrebbero iniziare, infatti, ad arricchire quotidianamente il materiale scolastico partendo dall'osservazione del micro-contesto classe così da sviluppare una propensione alla presentazione di testi ed immagini che possa dare visibilità alle molteplici individualità.

2.7 Il nastro di Moebius e l'inorientabile direzione: una nuova visione per superare il concetto di inclusione

Negli ultimi anni il termine inclusione (e il concetto ad esso associato) ha cominciato ad essere oggetto di analisi critica soprattutto a partire dall'etimologia della parola dalla quale si evince la necessità di un cambiamento non solo terminologico ma soprattutto legato ad una specifica visione pedagogica (Slee, 2001); questo dibattito risulta coerente con la prospettiva di Ainscow (2005) che mette in evidenza il carattere dinamico ed evolutivo del concetto di inclusione.

L'azione dell'includere rimanda al significato di "far entrare in un gruppo o in un contesto una o più persone" che propone al suo interno una dicotomia tra coloro che sono già inclusi e coloro che sono da includere (Monceri, 2018).

Come afferma Macherey: "È ormai chiaro che non c'è posizione di soggetto se non sulla base di una divisione e di una esclusione, nel quadro di un processo in cui il negativo ha un ruolo fondamentale: si è riconosciuti come soggetto non a causa di ciò

che si è o di quello che si ha positivamente, ma in ragione di, o in seguito a, ciò di cui si è privati o separati, esclusi, rifiutati” (Macherey, 2017, p. 210). Il termine inclusione rischia, quindi, di avallare suo malgrado la distinzione tra alunni con bisogni speciali e alunni senza bisogni speciali all’interno di una realtà scolastica in cui, come abbiamo visto, sono ancora presenti rigidità strutturali, sistemiche e ideologiche che favoriscono le categorizzazioni facilmente sfocianti in separazioni: “in questa prospettiva, essere nella norma educativa o sociale significa essere positivo e, di conseguenza, essere già incluso: essere categorizzato fuori norma, invece, simboleggia la visibilità dell’essere altro, come oggetto e rappresentante dell’incluso” (Medeghini, 2018, p. 209).

Gli individui già inclusi, infatti, per il solo fatto di essere in questa posizione privilegiata, sono consapevoli, più o meno consciamente, di avere il compito e il potere di includere gli individui che reputano esclusi (i quali non necessariamente percepiscono se stessi come *outsider*). Questa criticità terminologica mette in evidenza anche il limite della locuzione “con bisogni speciali” in quanto tendente a veicolare un messaggio discriminante nei confronti degli alunni che non necessiterebbero di bisogni specifici: ciò appare, tra l’altro, in contrasto con gli orientamenti pedagogici relativi all’individualizzazione e alla personalizzazione secondo i quali ogni alunno necessita di un suo percorso educativo-didattico.

La locuzione “ambiente inclusivo” può avere sicuramente un effetto differente in quanto sposta l’accento sul sistema organizzativo caratterizzato da spazi fisici, da visioni e direzioni condivise protese verso un’ottica universalmente inclusiva che lo rendono lontano da ogni tipo di esclusione. Se pensiamo, infatti, all’*Universal Design* all’*Universal Design of Learning* possiamo renderci conto di come un determinato approccio universale possa favorire una prospettiva inclusiva sempre più difficile da

orientare eliminando la possibilità di una realtà in cui vi sono individui già inclusi che includono coloro che ancora non sono inclusi (o non sono del tutto inclusi).

L'*Universal Design* (Mcguire, Scott & Shaw, 2006) rappresenta una visione progettuale generale in cui ogni persona indipendentemente dalle differenti età e dai diversi funzionamenti può fruire di determinati servizi e prodotti. E' evidente come nell'ambiente scolastico questo approccio possa assumere una valenza fondamentale in quanto contribuisce all'abbattimento di barriere architettoniche che causano separazione ed esclusione.

Allo stesso modo l'*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose & Gordon, 2014, Savia, 2016) si ispira al principio di equità nell'apprendimento ed è fortemente legato alla prospettiva della individualizzazione e della personalizzazione in quanto orientato verso l'unicità della persona.

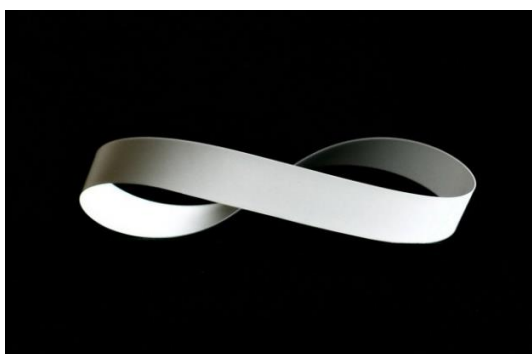
Mutuando quest'ottica relativa all'*Universal Design* e dall'*Universal Design for Learning* risulta possibile teorizzare un *Universal Design for Representation* grazie al quale tutti gli alunni e tutte le alunne possono sentirsi rappresentati, attraverso immagini e testi, all'interno dei libri di testo scolastici e dei materiali educativo-didattici (anche grazie alla costruzione e la co-costruzione dei materiali educativo-didattici) e riconoscersi nell'immaginario rappresentativo della società in cui sono immersi.

Una figura geometrica che si presta a rendere visiva la metafora e l'attuazione di una realtà universalmente comprensiva e "non orientabilmente inclusiva" è sicuramente il nastro di Moebius. Tale figura è costruita prendendo una striscia rettangolare che presenta due superfici, una superiore e l'altra inferiore, che possono essere attraversate solo attraversando il confine che le separa oppure bucando la superficie. La relazione

è possibile, dunque, solo attraverso l'azione dello strappare o del saltare. Questo *gap*, questa linea di demarcazione può essere concepita come una separazione che impedisce l'unione superabile attraverso l'azione dell'oltrepassare un confine che può essere paragonata a quella dell'includere: una superficie è occupata dalle persone che includono mentre l'altra da coloro che sono considerati "da includere"; generalmente i primi, animati da prospettive inclusive, tendono ad oltrepassare il confine per cercare di far entrare gli esclusi nello spazio di inclusione.

Il nastro di Moebius risolve tale separazione mediante l'unione delle due estremità della striscia rettangolare imprimendo una torsione di 180 gradi. Questa azione rappresenta metaforicamente il cambiamento di prospettiva che può determinare una modifica sistemica all'interno di una realtà sociale e scolastica. La nuova figura creata (fig. 5) permette l'attraversamento di entrambi le superfici, partendo da qualsiasi punto, poiché la superficie è diventata unica. Dopo aver percorso il primo giro, infatti, ci si ritrova sulla parte opposta senza dover effettuare nessun tipo di salto o di strappo.

Figura 5. *Il nastro di Moebius*



Nota. Figura adattata da *cinefacts.it*, 2019 (<https://www.cinefacts.it/index.php>)

La possibilità di non effettuare tagli o buchi per passare da una superficie (o realtà) all'altra crea una fluidità che non permette una direzione specifica ma offre la

possibilità di viaggiare sulla stessa strada incontrando due realtà precedentemente separate e differenti (la figura è quindi non orientabile).

Se traduciamo questo cambiamento prospettico nelle pratiche educativo-didattiche e nell'organizzazione del sistema scolastico possiamo facilmente evidenziare i vantaggi dal punto di vista del riconoscimento delle differenze attraverso l'atto del sanare le seguenti separazioni:

1) Insegnante di sostegno versus insegnante di classe

L'insegnante di classe e l'insegnante di sostegno lavorano nella stessa classe senza nessuna separazione di competenze (Ianes, 2014, Cottini, 2005). Entrambi lavorano per la valorizzazione delle differenze innestando la sfera didattica su quella educativa, scambiando costantemente ruoli (tale prospettiva implica che tutti i docenti possiedano la specializzazione per le attività di sostegno).

2) Programmazione curricolare versus programmazione didattica individualizzata

Innestare la programmazione curricolare su quella individualizzata o personalizzata significa acquisire un'ottica universale sin dalla prima fase di programmazione in cui deve essere coinvolto tutto il team docente (Dovigo, 2007, Ianes, 2005), così da poter partire dal nucleo tematico della lezione (*focus*) presentandolo agli alunni con differenti prospettive e differenti modalità comunicative ed espressive (varietà di codici e di sfondi).

3) Alunni senza bisogni speciali versus alunni con bisogni speciali

Ogni alunno ha i suoi bisogni specifici e l'esaltazione della specialità dell'individuo, secondo l'ottica del "riconoscimento infinito dell'altro" (Bocci, 2018) dovrebbe

riguardare tutti i componenti della classe senza gerarchizzare il bisogno in base a retoriche meritocratiche condizionate dalle ideologie sociali e culturali dominanti.

4) Spazi con barriere architettoniche versus spazi con abbattimento delle barriere architettoniche

Gli spazi dovrebbero essere conformati in maniera tale da favorire molteplici accessi e funzioni per tutti gli studenti (Mcguire, Scott & Shaw, 2006) secondo una fluidità in cui si sciolgano le separazioni e si creino strutture visivamente e funzionalmente inclusive (nella figura 6 si può osservare come l'idea sottesa ad una realizzazione architettonica possa svilupparsi secondo una struttura simile a quella del nastro di Moebius).

Figura 6. *Arthur Erickson, Rampa con accesso integrato, 1980, Vancouver*



Nota. Figura 3 adattata da 2019, <http://easternshoreudl.weebly.com>, 2019
(<http://easternshoreudl.weebly.com/historical-foundations.html>)

5) Rappresentazione con predominanza sociale versus rappresentazione comprendente tutti gli individui all'interno della classe

Gli insegnanti e le case editrici dovrebbero prendere in considerazione le specificità fisiche, intellettive e comportamentali degli alunni al fine di proporre nei libri di testo e nei materiali scolastici una rappresentazione, attraverso immagini e testi, in cui ogni alunno possa riconoscersi affinché sia possibile attivare discorsi fluidamente differenti durante le attività educativo-didattiche quotidiana (Filosofi, 2018).

Il nastro di Moebius secondo questa prospettiva, dunque, diviene la metafora di una *forma mentis* dell'insegnante e di tutti coloro che ruotano intorno alla realtà scolastica e, al tempo stesso, una possibilità di concretizzazione pratica (la pedagogia ha un urgente bisogno di sanare il *gap* tra teoria e prassi) di aspetti legati alla programmazione educativo-didattica, all'architettura degli spazi, all'esaltazione delle differenze e alla rappresentazione onnicomprensiva.

2.8 Uno sguardo diacronico alla terminologia per una lettura critica del rapporto tra parola e rappresentazione.

Attraverso l'analisi dei termini utilizzati per definire individui con alterità fisica e psichica si può mettere in luce il tentativo di sanare la separazione tra "differenti differenze" e di modificare le immagini e i concetti ad esse relativi.

Le parole, infatti, evidenziano le modalità in cui una determinata società (o parte di essa) rappresenta e, molto spesso, valuta uno specifico fenomeno con forti ripercussioni sulle opinioni, sugli atteggiamenti e sui comportamenti.

Alcuni termini riferiti alla disabilità, nonostante non vengano più utilizzati nei discorsi perché considerati datati e offensivi, sono ancora presenti nell'ambito burocratico e

normativo: il termine minorato che rimanda immediatamente al significato latino “minore, che ha qualcosa di meno”, usato insieme agli aggettivi fisico o psicofisico, seppur ancora presente come dicitura nel contratto collettivo nazionale degli insegnanti, oramai totalmente caduto in disuso nella realtà sociale e scolastica, propone una dicotomia evidente che chi ha tutto e chi è manchevole di qualcosa (prospettiva classificatoria). L’immagine sottesa è fortemente legata alla concezione abilista (Brisenden, 1989, Oliver, 1990, Barnes, 1991, Morris, 1991, Davis, 1997, Michalko, 2002, Finkelstein, 2004) poiché veicola in significato di una mancanza, di un individuo che per varie ragioni è stato privato di una o più caratteristiche appartenenti ai “*maiores*” (per continuare la similitudine), la maggioranza a cui invece non manca nulla.

Il termine handicap, forse leggermente più usato dell’aggettivo derivato e oramai in disuso “handicappato”, rimanda al significato di peso, zavorra che impedisce di stare al passo con gli altri individui. Anche in questo caso siamo di fronte ad un difetto che crea una condizione di subalternità.

Il termine disabile ha avuto un notevole successo nonostante le critiche legate al concetto opposto all’abilità che mette in evidenza: la dicotomia abile versus non abile ha contribuito a relegare i non abili in una sorta di condanna della negazione (normale versus anormale).

L’accezione “diversamente abili”, nonostante non abbia avuto la stessa diffusione, ha rappresentato un tentativo poco riuscito di mutare la non abilità in abilità “altra” rispetto alla maggioranza codificata dalla società e dalla cultura in cui si è immersi.

E’ probabile che il sostantivo abilità determini una stigmatizzazione al suo interno in quanto rimanda ad un significato di forza, intelligenza che accostato all’avverbio

“diversamente” depauperava il significato invece di arricchirlo (l’essere abile in maniera diversa suscita una domanda spontanea “Diversa abilità rispetto a quale punto di riferimento?” che genera nuovamente un concetto legato alla separazione e al confronto).

Il termine bisogno speciale ha avuto il pregio di spostare l’asse sulla specificità della persona e ha sicuramente rappresentato uno spostamento di prospettiva importante orientato dal punto di vista dell’immagine associata ad esso. Il bisogno speciale, tuttavia, rimanda sempre ad un bisogno singolare, diverso dalla maggioranza o comunque di singolare importanza a cui tutto il personale educativo deve far fronte. In quest’ottica si tende a porre lo studente con bisogni speciali in una posizione differente dagli altri studenti che hanno bisogni specifici (e magari anche speciali) che avrebbero lo stesso diritto di essere presi in considerazione.

I *Disability Studies* hanno avuto il pregio di appropriarsi di un termine semanticamente negativo per rivendicare il diritto alla visibilità (così come è avvenuto per i *Queer Studies*) depauperando il termine “disabilità” della sua accezione negativa e caricandolo di un significato legato alla rivendicazione dei diritti e all’orgoglio nei confronti di una delle tante espressioni dell’essere umano.

In questo studio, si è preferito usare i termini disabilità e bisogni speciali nella consapevolezza che attualmente essi presentano un basso grado di stigmatizzazione e di classificazione.

Capitolo Terzo

Gli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico (Studio 1)

3.1 Scopo e domande di ricerca

La ricerca presente ha lo scopo di rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici, coniugando l'approccio delle ricerche relative agli atteggiamenti e alle rappresentazioni sociali degli insegnanti nei confronti della disabilità con la prospettiva degli studi che hanno investigato la presenza/assenza delle immagini e dei testi rappresentanti la disabilità nei libri di testo. In questo studio si è scelto di partire dai pensieri degli insegnanti stessi i quali utilizzano quotidianamente il libro di testo come mediatore culturale e sociale, ma anche come attivatore di discorsi durante le attività educativo-didattiche. Questa nuova visione prospettica ha lo scopo di riempire il vuoto della ricerca italiana relativamente ai pensieri degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno di uno strumento educativo-didattico che, nonostante sia stato fortemente criticato in passato da molti intellettuali e pedagogisti, non è mai stato oggetto di riflessione da parte dei docenti. Il processo induttivo che parte dall'osservazione diretta, passando per la riflessione degli insegnanti attraverso le interviste e la successiva somministrazione di un questionario a un campione più vasto, al fine di supportare la teoria dello sfondo inclusivo iconico testuale (Filosofi, 2018), si inserisce all'interno della *critical special*

education (Baglieri et al, 2011), “una pedagogia speciale critica che si interroga sulla natura della disabilità, su quali siano le nuove prospettive di ricerca e in che modo le persone disabili, e la scuola e la società nel suo complesso, possano beneficiare della ricerca, accorciando finalmente le distanze tra un’accademia che conduce ricerche e una scuola che fa fatica a vederne i benefici nella pratica quotidiana” (D’Alessio, 2014).

Esplorare le motivazioni per cui avvengono ancora esclusioni della realtà degli special needs o disabilità (Shildrick, 2012) amplia l’orizzonte della ricerca psico-pedagogica spesso incline ad investigare più che altro il come rispetto al perché siano ancora così frequenti e spiccate iniquità nell’immaginario rappresentativo, nella pratica educativo-didattica e nelle rappresentazioni mentali e culturali. Oltre a rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione all’interno dei libri di testo, infatti, questo studio potrebbe indicare nuove direzioni per quanto riguarda le modalità di rappresentazione all’interno del libro scolastico, nonché stimolare negli insegnanti a percorrere una disposizione verso la costruzione dei materiali educativo-didattici con una prospettiva inclusiva. La presente ricerca rappresenta, inoltre, un fertile incontro tra il mondo della pedagogia speciale e quello della psicologia: l’utilizzo di una metodologia qualitativa più congeniale alla ricerca pedagogica si innesta con un approccio quantitativo che può dare risultati molto più completi ed esaurienti; poter contare su queste due misure, infatti, costituisce un punto di forza per una visione psico-pedagogica multidimensionale di cui il mondo dell’educazione sente sempre più il bisogno.

Tale approccio pone l’accento sull’importanza del fecondo e reciproco scambio di visioni e di pratiche psico-educativo-didattiche tra insegnanti, psicologi,

neuropsichiatri e specialisti al fine di evitare incomprensioni e prese di posizioni che possono provocare un pericoloso scollamento tra la sfera educativa e quella clinica (fenomeno che ogni insegnante ha esperito durante la sua carriera).

Lo studio presente si propone di investigare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione all'interno dei libri di testo e dei materiali didattici e si propone di offrire, infine, una panoramica approfondita sulle motivazioni per cui continuano a verificarsi macro e micro esclusioni nell'ambito della rappresentazione che impediscono alle realtà scolastiche di diventare comunità inclusive di apprendimento. E' evidente come le rappresentazioni sociali e culturali degli insegnanti, infatti, possano influenzare il loro approccio educativo-didattico e il loro comportamento nei confronti della disabilità e allo stesso tempo la rappresentazione della disabilità all'interno dei materiali scolastici utilizzati dai docenti può influenzare e validare, anche solo inconsciamente, la visione degli insegnanti nei confronti della disabilità.

Il presente studio, concepito attraverso l'analisi dello stato dell'arte relativo agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità, della rappresentazione all'interno dei libri di testo e degli orientamenti relativi alla Critical Special Education e ai *Cultural Disability Studies* si propone rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1 Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo?

- 2 Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione generale all'interno del libro di testo?

Lo studio si propone anche di approfondire e creare un dibattito, nel mondo accademico e scolastico, inerente la rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo affinché sia possibile promuovere l'inclusione rappresentativa e contribuire allo sviluppo di una nuova prospettiva nei confronti della produzione dei libri di testo (sensibilizzazione delle case editrici) e della costruzione dei materiali educativo-didattici da parte degli insegnanti.

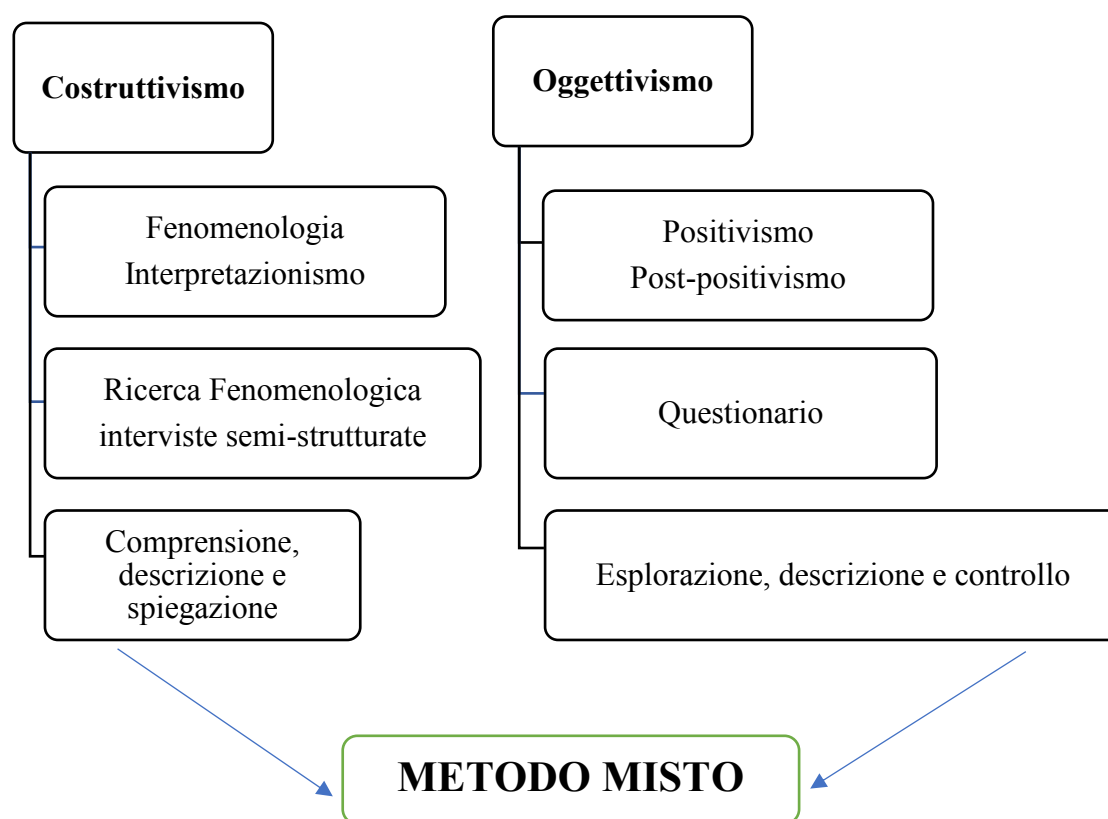
3.2 Gli elementi metodologici: il mixed-method e la compenetrazione tra differenti paradigmi nella ricerca in ambito educativo

Data l'innovatività della tematica investigata è stato scelto un approccio sia qualitativo che quantitativo: il metodo misto, infatti, è considerato l'approccio più adatto per una completa comprensione dei fenomeni legati ad aspetti socioculturali (Sandelowsky, 2003, Mertens, 2007). In particolare lo studio ha adottato il disegno sequenziale esplorativo (Creswell, 2004) consistente in due fasi sequenziali, la prima qualitativa e la successiva quantitativa, utilizzato soprattutto negli studi di cui vi è un scarso approfondimento della tematica e in cui è necessaria un'esplorazione iniziale del fenomeno al fine di rilevare temi e variabili utili per strutturare uno strumento di investigazione non ancora disponibile (Creswell, 1994, Creswell, 2004), per testare aspetti di una teoria emergente (Morgan, 1998) e per generalizzare risultati in gruppi differenti (Morse, 1991).

L'utilizzo del metodo misto tende ad "abbandonare la prospettiva classica del metodo di ricerca, troppo legata al dualismo metodi qualitativi/quantitativi, in favore di una ricerca multimetodo, in cui il ricercatore si orienta verso una o più strategie di ricerca scelte sulla base della realtà da studiare" (Trincherò, 2004, pag.12). La combinazione

di differenti epistemologie, infatti, può favorire l'approccio multi-prospettico e multi-paradigmatico nei confronti della ricerca (fig.7) partendo dall'essenza e dalla specificità dell'individuo e del contesto storico-sociale in cui è inserito al fine di raggiungere, attraverso un'indagine quantitativa, un campione più vasto e risultati più generalizzabili

Figura 7. Paradigmi del metodo misto nella ricerca educativa



Nota. La Figura 3 è adattata da *Research Methods in Education*, (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 46-47).

Il presente studio, inoltre, include in parte anche il paradigma soggettivista in quanto, pur non utilizzando una vera e propria metodologia partecipativa, tende a favorire la riflessione da parte dell'insegnante sul tema della rappresentazione all'interno dei libri

di testo e allo stesso tempo rende l'insegnante co-costruttore di temi che possono essere utilizzati per la strutturazione del questionario.

Il docente-partecipante, infine, si immette in quel processo trasformativo attraverso il quale i pensieri scaturiti dall'intervista o dalla compilazione del questionario possono innescare un processo destinato a favorire costanti e continue riflessioni foriere di possibili cambiamenti nella prassi educativo-didattica inclusiva.

3.3 Validità e affidabilità del metodo misto

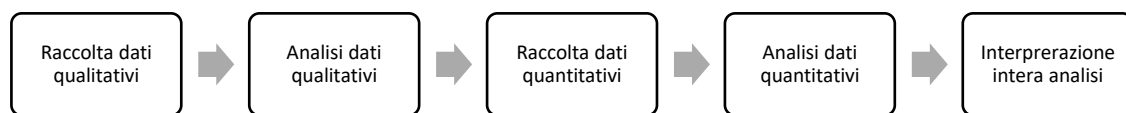
L'integrazione tra i metodi qualitativi e quantitativi è considerata utile per favorire la validità e la generalizzabilità della ricerca (Johnson & Christensen, 2004, Dörnyei, 2007). L'uso di metodi qualitativi e quantitativi in combinazione consente di ottenere una migliore comprensione dell'oggetto di ricerca rispetto all'utilizzo di ciascun metodo singolarmente" (Creswell & Clark, 2007, p. 5). L'approccio del presente studio, inoltre, tende a non enfatizzare un metodo di analisi rispetto all'altro ma crede fermamente nel paritetico valore di entrambi nell'ottica di un approccio esplorativo-descritto nei confronti di un tema poco percorso dalla ricerca italiana.

Dal momento che le teorie esistenti non riescono a cogliere pienamente il fenomeno oggetto di tale studio, infine, si è deciso di iniziare con un'analisi qualitativa esplorativo-descrittiva per poi procedere ad un'analisi quantitativa assumendo un approccio dialettico tra differenti paradigmi che mira a cogliere similarità e divergenze di un approccio pragmatico (in questo caso relativo alla possibilità di estendere la tematica (riflessione e trasformazione) ad un campione molto più vasto (e attivare il processo riflessivo e trasformativo).

Il processo induttivo della ricerca, quindi, inizia da un' esplorazione dei pensieri e degli atteggiamenti degli insegnanti in un'ottica costruttivista per poi tendere alla generalizzazione dei temi ricorrenti da poter somministrare, attraverso la strutturazione di un questionario, ad un campione più vasto e ottenere risultati significativi e coerenti con lo stato dell'arte relativo agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità.

La figura 8 descrive le fasi del disegno esplorativo sequenziale.

Figura 8. Disegno esplorativo-sequenziale

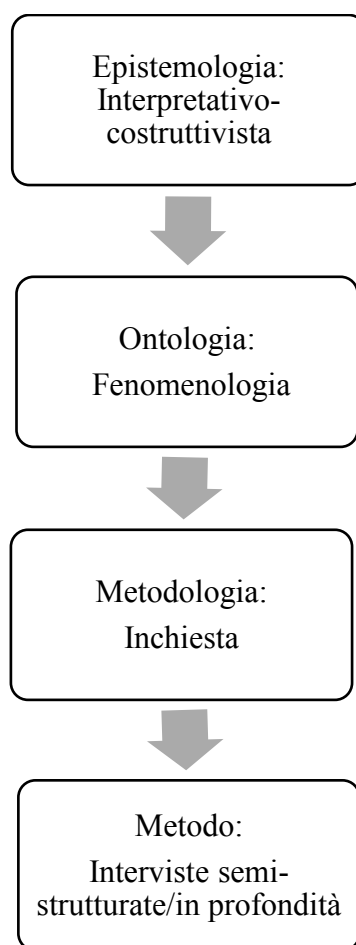


Nota. Figura adattata da *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed-methods*, Creswell (2003).

3.4 L'analisi qualitativa: l'insegnante riflessivo e la co-costruzione di significati

Lo studio qualitativo assume come fondamento lo schema di Crotty (1998) che presenta quattro elementi caratterizzanti il disegno di ricerca (fig.9).

Figura 9. *Gli elementi del processo di ricerca sociale ed educativa secondo Crotty (1998)*



Nota. La Figura è adattata da *The Foundation of Social Research*, Crotty (1998)

La fase qualitativa si concentra sui significati che gli individui inseriti in uno specifico contesto socio-culturale danno alle loro esperienze secondo la prospettiva interpretativo-costruttivista al fine di far emergere attraverso un'analisi fenomenologica categorie concettuali e ipotesi di relazione tra concetti.

La presente ricerca, inoltre, ha un approccio fenomenologico dal momento che il suo focus è costituito dall'essenza della verità degli insegnanti i quali sono considerati possessori di specifiche competenze relative al tema oggetto di indagine. Gli insegnanti manifestano frequentemente un costante bisogno di confrontarsi non solo tra di loro ma anche con il mondo dei ricercatori che svolgono i loro studi in ambito educativo: per favorire questo scambio, infatti, le interviste semi-strutturate, con una tendenza a diventare interviste in profondità, rappresentano uno strumento funzionale per lo scambio dialogico tra ricercatore e docente.

La proposta di domande guida, il più possibile generiche, strutturate dal ricercatore, ha offerto la possibilità agli insegnanti di ampliare le tematiche aggiungendo idee e prospettive che hanno contribuito a chiarire e ad approfondire il *focus* della ricerca. L'insegnante attraverso il colloquio-intervista con il ricercatore inizia un percorso riflessivo durante l'intervista e questa riflessione può perdurare anche dopo l'intervista stessa, in un processo di meditazione e di sedimentazione del nuovo germe riflessivo che ha la possibilità di dare i suoi frutti nella pratica scolastica.

La postura del ricercatore è quella orientata verso l'*epochè* fenomenologica consistente nella sospensione del giudizio nei confronti dell'essere (Husserl, 2002) e si pone interrogativi su come sia "giusto intervenire su una data realtà educativa e su come dovrebbero essere le cose" (Trincherò, 2004, p.11). Tale orientamento è in linea con le sfide utopiche che si trova ad affrontare la pedagogia speciale: gli insegnanti, insieme al ricercatore, riflettono sulla realtà sociale e su come la realtà scolastica potrebbe essere ancora più inclusiva, sollevando criticità e punti di forza, cercando di co-costruire la conoscenza e riflettendo sulla possibilità mutamenti prospettici ed educativo-didattici.

La ricerca, infine, si interroga sulla questione teleologica (la finalità della ricerca): focalizzando la sua attenzione su che cosa avviene, perché avviene e come è possibile intervenire per attuare un cambiamento rilevante dal punto di vista inclusivo.

3.5 Il campione delle interviste

La ricerca è stata svolta nelle città di Trento, Rovereto e Roma. Le interviste semi-strutturate hanno coinvolto 7 insegnanti di sostegno e 8 insegnanti curricolari della scuola primaria di età compresa tra i 25 e i 54 anni. La scelta delle città è stata motivata dall'esigenza di intervistare un campione proveniente da differenti contesti sociali dal punto di vista geografico e dal punto di vista della densità di popolazione.

Si è deciso di utilizzare l'intervista semi-strutturata per permettere agli insegnanti di estendere l'argomento rispetto ai seguenti temi-guida proposti dal ricercatore:

- 1) La rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico
- 2) La rappresentazione generale all'interno del libro di testo e i suoi messaggi educativi attraverso immagini e testi
- 3) Considerazioni e opinioni sull'utilizzo di differenti materiali educativo-didattici
- 4) Eventuali criticità nell'utilizzo di immagini e testi rappresentanti la disabilità
- 5) Possibili modalità di rappresentazione della disabilità
- 6) Rapporto tra inclusione e rappresentazione

Per il reclutamento degli insegnanti è stato utilizzato il campionamento a valanga: gli insegnanti contattati che hanno accettato di essere intervistati e che hanno trovato l'argomento interessante hanno utilizzato la loro rete relazionale per contattare altri insegnanti motivati alla partecipazione.

Nella scelta dei partecipanti si è cercato di intervistare un campione eterogeneo dal punto di vista degli anni di servizio e del ruolo professionale (per il sesso è stata rispettata la predominanza della figura femminile nella scuola primaria).

Le interviste in persona si sono svolte in un'aula dell'istituto scolastico in cui l'insegnante intervistato/a ha svolto servizio nell'anno scolastico 2017/2018 e sono state registrate previa firma del consenso.

3.6 Coding delle interviste.

Successivamente tutte le interviste sono state trascritte integralmente in modo da creare i documenti sui quali svolgere l'analisi tematica da cui far emergere i nuclei di significato. Per aumentare la trasparenza dell'analisi le trascrizioni codificate sono state consultate dagli intervistati che hanno confermato l'attendibilità dei loro pensieri.

Per quanto riguarda la sistematizzazione dei dati si sono percorse le seguenti fasi:

1. Segmentazione analitica e individuazione di nuclei di significato (fig.10)
2. Individuazione della relazione tra codici
3. Aggregazione di codici

I codici sono stati aggregati attraverso i criteri proposti da Bogdan e Biklen (2007):

- **Situazioni:** ad esempio punto di vista su un determinato tema come ad esempio l'atteggiamento nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo
- **Processi:** mutamenti avvenuti nel tempo come ad esempio le differenze nella rappresentazione rispetto al passato
- **Attività:** modalità operative come ad esempio la modifica dei materiali in chiave inclusiva
- **Relazioni:** relazioni con le figure che ruotano attorno alla realtà scolastica come ad esempio il rapporto con genitori e colleghi

Figura 10. Esempi di iniziali nuclei tematici emersi dal primo coding

Presenza/assenza di immagini rappresentanti la disabilità	Valutazione della rappresentazione all'interno del libro di testo scolastico	Criticità
<ul style="list-style-type: none"> • Raramente ma non ricorda che tipo di immagini o testi (6) • Mai (6) • Raramente – ricorda immagini relative alla disabilità fisica (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Datato (2) • Idealizzato (3) • Commerciale (1) • Limitato (4) • Parziale (2) • Edulcorato (1) • Non realistica (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reazione negativa dei genitori (3) • conformismo sociale 5 (occorrenze) • Atteggiamenti negativi di alcuni colleghi (5) • Mancanza di competenza degli insegnanti (3) • Mancanza di competenze delle case editrici (4) • Iper-tutela nei confronti dei bambini (2) • Mancanza di attenzione e di sensibilità (3) • Attenzione data solo agli aspetti didattici (2) • Trascuratezza nella proposta di messaggi educativi (1) • Difficoltà di comprensione da parte degli alunni (1) • Difficoltà nelle modalità rappresentative (2)

La Tabella 1 presenta la descrizione delle caratteristiche degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine.

Tabella 1. *Variabili demografiche del campione qualitativo (studio 1)*

Insegnante	Sesso	Età	Ruolo	Anni di insegnamento
P.F	F	54	Insegnante di classe	25
F.S	F	44	Insegnante di sostegno	4
G.C	M	42	Insegnante di classe	10
G.M	F	51	Insegnante di classe	12
M.G.	F	42	Insegnante di sostegno	15
R.S.	F	49	Insegnante di classe	16
I.P.	F	46	Insegnante di classe	20
S.B	F	40	Insegnante di sostegno	21
S.L	F	30	Insegnante di sostegno	5
A.D.	F.	34	Insegnante di sostegno	14
S.B.	F.	55	Insegnante di classe	22
P.C	F.	51	Insegnante di classe	11
F.V.	F	34	Insegnante di classe	21
F.S.	F	43	Insegnante di sostegno	11

Tabella 2. *Costrutti e significati emersi dalle interviste (studio 1)*

Costrutto	Significato
Presenza/assenza immagini	Percezione degli insegnanti nei confronti della presenza, dell'assenza o della scarsità di immagini e testi all'interno dei libri di testo scolastici.
Motivazioni assenza o scarsità di immagini e testi	Opinioni relative alle ragioni dell'assenza: difficoltà degli insegnanti, rapporto con genitori e alunni ed eso-scolastiche (sociali, politiche, culturali).
Difficoltà	Aspetti problematici che potrebbero subentrare in seguito all'utilizzo di testi scolastici o materiali rappresentanti individui con bisogni speciali
Impatto sull'inclusione	Percezione degli insegnanti sull'impatto positivo o negativo della rappresentazione di individui con bisogni speciali sugli alunni e sull'inclusione scolastica.
Valutazione del libro di testo scolastico	Giudizio sulla qualità del libro di testo dal punto di vista rappresentativo
Esclusione di altre realtà sociali	Percezione degli insegnanti sull'esclusione di altre realtà sociali e umane dalla rappresentazione all'interno del libro di testo
Adattamento dei materiali	Rapporto degli insegnanti nei confronti della costruzione dei materiali educativo-didattici
Rapporto tra libro di testo unico e molteplici materiali educativo-didattici	Riflessione degli insegnanti sulle differenze esistenti tra l'utilizzo di un unico libro di testo e l'utilizzo di molteplici libri di testo e materiali educativo-didattici

3.7 Analisi delle interviste

3.7.1 Presenza/assenza immagini

Tutti gli insegnanti sembrano concordare sull'assenza o sulla evidente scarsità d'immagini e testi rappresentanti individui con disabilità all'interno del libro di testo: questa percezione diviene una vera e propria convinzione per alcuni docenti i quali dichiarano di non aver mai incontrato una rappresentazione relativa alla realtà dei bisogni speciali (l'avverbio "assolutamente" è utilizzato, per rafforzare la negazione, dalla metà degli insegnanti intervistati):

No, assolutamente. No non ci sono riferimenti a persone o bambini con bisogni speciali... Né immagini né riferimenti... Almeno io non li ho trovati.

Bambini speciali... Niente.

Nei libri di testo, tornando al tuo discorso, secondo me non ce ne sono.

Cose di questo tipo... No. Mi sembra di no.

Rarissimamente.

Altri insegnanti ricordano di aver incontrato, seppur molto raramente, immagini o testi all'interno del libro di testo scolastico rappresentanti la disabilità fisica (spesso temporanea):

Si mi è capitato... Mi è capitato... Ricordo un testo di terza primaria dove c'erano delle... Mai fotografie... Proprio rappresentazioni iconiche no... C'era la rappresentazione di un bambino sulla sedia a rotelle.

Allora... Mi è capitato in poche occasioni di vedere dei testi, in particolare dei testi contenenti testi di narrativa, dove venivano affrontate alcune tematiche relative alla disabilità, in particolare disabilità fisiche.

Allora, ne ho incontrati, non molti, ed erano rappresentate soprattutto disabilità fisiche.

Un'insegnante, invece, non ricordando alcun tipo di rappresentazione, riflette sulla evidente mancanza di immagini e testi relativi alla disabilità:

Ti posso dire che ci devo pensare e questo già mi induce a credere che probabilmente li ho incontrati poche volte.

3.7.2 Motivazioni assenza o scarsità di immagini e testi

Quando gli insegnanti riflettono sulle motivazioni relative all'assenza o alla scarsa presenza di immagini e testi relativa a individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo scolastico, manifestano inizialmente incertezza perché si tratta di un argomento nei confronti del quale non sono abituati a riflettere. Molti docenti riflettendo sulle motivazioni relative alla mancanza di visibilità degli individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo, affermano che la società italiana non è ancora pronta alla

fruizione di un immaginario rappresentativo aderente alla realtà e inclusivo, rivelando una spiccata tendenza al conformismo:

La mia motivazione è proprio questa. E' una società che purtroppo non va avanti con i problemi che si riscontrano, cioè, ci sono tanti bambini con difficoltà e disabilità ma la società non si adegua a questo, anzi...

Il motivo secondo me è proprio la società: ad esempio la Barbie, che rappresenta la bambola per antonomasia, non ha quasi mai gli occhiali, almeno che non si tratti della 'Barbie dottoressa' che visita i bambini. Ecco, allo stesso modo non ho mai visto un testo con un bambino sulla sedia a rotelle o con un bambino che utilizza magari un cane guida... Secondo me i testi per vendere di più evitano anche questa cosa.

Perché in realtà in Italia proprio in Italia non c'è una vera sensibilità rispetto alla diversità, c'è tanto fumo e poca sostanza.

Perbenismo sociale dal mio punto di vista.

Forse, seppur diffuso, è come una cosa su cui si fa fatica a vederla come una cosa di tutti i giorni.

Beh, credo che dipenda molto dalla cultura italiana: noi siamo una cultura molto ristretta. Abbiamo una mentalità abbastanza ristretta, poco abituati, appunto,

all'accoglienza e all'integrazione del diverso, lo stiamo vedendo anche adesso col discorso degli immigrati, mentre in altri paesi... Anche in Germania, insomma, hanno una storia ben più lunga rispetto all'accoglienza e all'integrazione.

Il fatto è che non vogliamo il problema e quindi lo eliminiamo alla radice. Come si fa quindi a pensare di fare dei libri in cui si parla di queste problematiche? E' gravissimo, dobbiamo tornare indietro, ragionare su queste cose a monte se vogliamo cambiare il mondo.

Altri insegnanti, invece, credono che l'assenza o la scarsità di immagini e di testi di individui con disabilità dipendano dalle scelte delle case editrici le quali possono avere difficoltà nelle modalità di rappresentazione relativa alla realtà della disabilità:

Evidentemente penso che non sappiano come fare, che abbiano anche paura... Insomma, ho usato una parola grossa... Timore di non riuscire a rappresentarli nel giusto modo, non so...

E' una cosa che naturalmente non può essere messa nei libri di scuola perché non è quello l'effetto che si vuole ottenere.

Per un'insegnante, invece, spesso i docenti, nella scelta dei libri di testo, trascurano gli aspetti relativi alla rappresentazione focalizzandosi sul contenuto eminentemente didattico:

Qualche casa editrice che tenta di inserire qualcosina che va oltre la disabilità fisica c'è ...Però è una ricerca anche di questi libri... Bisogna cercare spesso e tanto e molte volte non viene adottato dalla collega di classe perché valuta altri elementi per la scelta di un libro... Sì, su altri elementi e non sull'inclusione di un bambino con bisogni educativi speciali.

Un'insegnante afferma che i curatori dei libri di testo scolastici sono influenzati da una visione della disabilità associata all'infelicità e per questo motivo eviterebbero di includere una rappresentazione ritenuta non adatta ai bambini e alla spensieratezza della loro età:

Risparmiare ai bambini determinate visioni come se fossero assolutamente da respingere, cioè in quel mondo fantastico bello... Come se legato al concetto di diversabilità ci fosse qualcosa di veramente negativo.

Alcuni insegnanti mettono in luce la mancanza di formazione dei curatori dei libri di testo che incide negativamente sulla rappresentazione:

Ci vuole una formazione anche da parte delle case editrici che in questo momento... Secondo me non c'è.

Mah... Secondo me non hanno proprio... Chi scrive non ha la sensibilità di capire che ormai è un tema simile a quello degli stranieri, cioè che esiste nella scuola anche prima degli stranieri.

Un'altra docente, infine, ritiene che gli insegnanti e le case editrici abbiano una scarsa consapevolezza nei confronti della prospettiva sociale presente all'interno degli strumenti educativo-didattici, concentrandosi soltanto sugli aspetti didattici e ignorando l'impatto della rappresentazione iconica e testuale:

Allora, secondo la mia opinione personale forse non c'è neanche, non c'è nemmeno la sensibilità nel farlo, quindi magari non c'è proprio il pensiero, non si attiva neanche, non ci si pone neanche il problema, ecco. Siamo molto concentrati sui contenuti, magari adesso si inizia a prendere delle lezioni per alunni in difficoltà e quindi più da un punto di vista didattico. Si inizia ad avere questa attenzione, ma invece non credo ci sia ancora una sensibilità sull'aspetto di sfondo, non credo ci sia ancora l'assunzione di consapevolezza di quello che viene veicolato attraverso le immagini dei libri di testo, ma anche qualsiasi altro tipo di testo che ci circonda. Anche la sensibilità che magari non sia una non volontà ma che proprio non ci si pensi ecco...

3.7.3 Difficoltà

Riguardo alle eventuali criticità nell'utilizzo di immagini e testi rappresentanti individui con bisogni speciali gli insegnanti concordano sul fatto che non avrebbero nessuna

difficoltà di gestione durante le loro lezioni. Molti docenti, tuttavia, ritengono che alcuni colleghi potrebbero essere impreparati alla rappresentazione della disabilità:

Sì, penso che non sia nelle corde di tutti riuscire a parlare e a vivere con una certa serenità... Cioè che crei all'insegnante magari un po' di timore... Non so... Incapacità forse di affrontare l'argomento, forse per un discorso di sensibilità o forse perché, eh... Non vogliono interferenze e vogliono il focus su quello che può essere l'argomento da trattare.

Non lo so forse sì difficoltà ma difficoltà nel... Nel proporre il problema forse perché non si sa bene se si può magari delle immagini particolari può essere non so nuocere a qualcuno.

Un'insegnante dichiara che la difficoltà nella gestione di materiali rappresentanti la disabilità spesso può essere causata da un atteggiamento negativo, più o meno implicito, nei confronti della disabilità:

Il pregiudizio... Perché sei già tu come insegnante non accetti per i più svariati motivi e non è solo la mancanza di conoscenza o attenzione ma proprio... Insomma il mondo è vario, ci sono tante personalità Ma c'è chi ancora non accetta... C'è chi non accetta...

Il pensiero di un docente, invece, si focalizza sull'importanza della figura dell'insegnante di sostegno nella gestione di una rappresentazione inclusiva:

Allora, per quanto riguarda l'insegnante di classe ci sono delle difficoltà perché comunque ti devi rapportare con una classe... Logicamente è un discorso che va comunque condiviso con l'insegnante di sostegno e in questo poi rientra l'inclusione perché se si parla di un determinato argomento...

Il conformismo e la rappresentazione standard all'interno del libro di testo, secondo un insegnante, contribuiscono a far sì che il docente possa muoversi sempre all'interno di tematiche che siano facilmente gestibili durante le lezioni:

A volte penso che sia anche un po' una forma di difesa dell'insegnante di trovare un libro che segua la sua inclinazione grazie al quale non è necessario spingersi né da una parte né dall'altra, così da restare sempre sul vago e sul politicamente corretto...

Un'altra criticità sollevata è rappresentata dal modo in cui le figure genitoriali potrebbero reagire in seguito alla presenza di immagini e testi rappresentanti individui con bisogni speciali:

Ma è con le famiglie dei bambini... Se io presento loro un bambino in carrozzella, un bambino che ha una patologia anche visivamente importante... Non so... Mancanza di un arto... Insomma... Che comunque potrebbe dar... Potrebbe dar fastidio credo, forse, ad alcuni genitori che sono più sensibili, cioè io non dico che tutti i genitori siano perfetti, ma perché a volte hanno difficoltà a parlare con i bambini di altri bambini.

Con i bambini non ci sarebbero grossi problemi il problema maggiore sarebbe rispetto ai genitori... Quindi bisognerebbe fare tutto un lavoro di preparazione, di informazione nei confronti dei genitori affinché possano accettare questo tipo di rappresentazione.

La maggior parte degli insegnanti è convinta che i bambini, liberi da ogni tipo di condizionamento sociale tendente ad influenzare gli adulti, non avrebbero alcun tipo di problema nell'utilizzare materiali educativo-didattici rappresentanti la disabilità in quanto molto abituati all'interazione con gli alunni con bisogni speciali:

Sono più nostre le resistenze di noi adulti ad affrontare certi discorsi.

I bambini, soprattutto i piccoli, sono inseriti in un contesto molto eterogeneo, sempre più eterogeneo dove loro sono assolutamente abituati alle diversità, magari non ne sono pienamente consapevoli ma le vivono con naturalezza... Assolutamente... E gli stereotipi che invece loro acquisiscono nel tempo sono indotti sia da... Ad esempio dai libri di testo sia dagli adulti sia dal contesto più in generale nel quale sono inseriti.

Nella scuola ci sono bambini con la sedia rotelle bambini autistici quindi loro ci stanno tutti i giorni insieme.

Credo che con i bambini non ci sarebbero grossi problemi.

Un'insegnante, infine, ritiene che una rappresentazione in cui si definisce in maniera chiara la difficoltà di un individuo sia poco utile soprattutto per i bambini più piccoli:

Non credo che parlare ad un bambino, di sei o sette anni, di autismo possa capire. Il bambino capisce solo, come poi l'insegnante, che il bambino ha difficoltà a comunicare con lui, ma dirgli autistico per lui è dirgli niente... .

3.7.4 Impatto sull'inclusione

Tutti gli insegnanti pensano che l'introduzione di una rappresentazione più inclusiva possa promuovere l'inclusione e far sì che gli individui con bisogni speciali possano essere visibili anche all'interno dell'immaginario sociale:

Sì penso di sì, perché innanzitutto ci si prende anche confidenza e poi l'idea che vengono anche rappresentati... Quindi vuol dire che hanno diritto di essere visti, in qualche modo quindi penso che potrebbe essere molto utile e non vengono rimossi.

Sì, secondo me potrebbe aiutare molto l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Questa rivoluzione rappresentativa potrebbe avere effetti positivi sulla visione inclusiva di tutti gli alunni e, allo stesso tempo, contribuire ad abbattere gli agenti disabilitanti causati dal conformismo sociale:

Si sì... Anche I bambini ne trarrebbero vantaggio proprio perché il confronto con la diversità... Si cresce è indubbio questo e porta anche a un'apertura mentale diversa di cui l'Italia ha bisogno.

Certo sì perché si toccano argomenti che per i bambini... Le immagini comunque si prestano bene per tantissime attività e poi se non si tenta a questa età... Dov'è possibile che il bambino possa riflettere e che col tempo possa portare dei frutti sicuramente positivi ad accettare... A capire che il mondo non è così semplice e non rientri nelle regole che magari ci hanno insegnato tempi addietro.

I benefici che si potrebbero trarre dalla rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo riguardano il nuovo approccio degli insegnanti nei confronti della rappresentazione stimolato dalle riflessioni su un argomento quasi mai affrontato all'interno della realtà scolastica:

E quindi effettivamente è fondamentale che ci siano dei testi che parlino, proprio per questo senso di identificazione, del bambino stesso in quel personaggio ma anche per chi non ci pensa, come ho fatto io fino a dieci minuti fa... Che invece dà poi motivo di pensarci e quindi... Come dire... Ho acceso la luce, non posso poi più spegnere e far finta di non vedere, ho visto come sono le cose... E quindi non posso più ignorare il fatto che sia importante.

Nell'opinione di un'insegnante, infine, la presenza di immagini e testi riguardanti la disabilità aiuterebbe gli insegnanti ad accettare una rappresentazione validata dai curatori dei libri di testo scolastici e dei materiali educativo-didattici:

Secondo me se gli insegnanti lo trovano rappresentato allora a quel punto diventa vero, quindi se ne sentono solo parlare è diverso... Invece secondo me se uno lo legge scritto, allora loro lo accettano, basta che è rappresentato.

3.7.5 Valutazione del libro di testo

Tutti gli insegnanti valutano il libro di testo in maniera negativa dal punto di vista della rappresentazione utilizzando aggettivi che rivelano la consapevolezza della presenza di un immaginario sociale tendente a presentare una realtà banale, edulcorata, limitata e idealizzata:

Un po' pubblicitaria, un po' a che fare con la pubblicità: immagini di bambini spensierati. Mi vengono in mente delle immagini un po' banali che sono scollegate dalla realtà.

Una realtà un po' perfetta e aggiustata come forse vorremmo che poi fosse la realtà che poi non è.

Un testo che manda un messaggio, insito diciamo, che passa una cosa di cui non mi viene il termine... Sono troppo chiusi. Non so se è chiaro.

La realtà nei libri di testo dal punto di vista della rappresentazione è molto limitata.

Non sempre reale. No, tante volte si cerca di far vedere solo il bello nelle cose.

La rappresentazione della famiglia per alcuni insegnanti sfocia spesso in una realtà stereotipata, poco varia e tendente al conformismo sociale:

Una famiglia media, al giorno d'oggi direi anche abbastanza più di media, basata su una famiglia classica, padre madre un figlio due figli che vivono una situazione idilliaca dove questi genitori innamorati trascorrono del tempo con i propri figli, una classica famiglia del Mulino Bianco, se posso descriverla in questo modo.

Vengono sempre rappresentate le famiglie ideali, mamma papà figlio maschio e figlia femmina... Questo è.

3.7.6 Esclusione di altre realtà sociali

Gli insegnanti, nel momento in cui focalizzano l'attenzione su altre realtà umane e sociali escluse dalla rappresentazione all'interno del libro di testo, dichiarano che la visibilità dello svantaggio socio-culturale risulta pressoché assente:

Beh i mondi della povertà... I mondi della povertà sono veramente rappresentati in modo molto stilizzato e non danno proprio l'idea della realtà dei fatti... Perché penso ci sia anche prima il pensiero che è quello di portare i ragazzi a idealizzare il mondo,

insomma, a dare un'immagine super positiva, c'è comunque questo tentativo forte... Anche se vabbè ormai da anni e anni discariche le vedi, le vedi rappresentate con delle fotografie ma sempre da lontano... Hai della percezione però sicuramente il discorso... Cioè tutto quello che è negativo non glielo metti lì e comunque glielo addolcisci sempre a livello proprio di testo, di tessiture testuali...

Non so anche... Anche della povertà non è... Si ha paura di rappresentarla con tutto quello che... Svantaggio socio-culturale non se ne parla nemmeno a scuola quindi è qualcosa che deve essere... Insomma... Nascosto... Che ci fa paura e non sappiamo descrivere. Quindi sì, mi viene in mente questo tipo di rappresentazione.

Un'insegnante ritiene che gli stereotipi sulle differenze di genere siano ancora esistenti all'interno dei materiali educativo-didattici:

Lo stesso discorso può essere riportato diciamo sulle differenze di genere, ecco...

Le famiglie monogenitoriali o omogenitoriali, nella percezione di due insegnanti, non sono mai rappresentate poiché la rappresentazione tende ad incentrarsi sulla famiglia tradizionale:

Eh... Ma rappresentano la vita quotidiana dei bambini, quindi sono al livello della loro vita... Cioè raccontano storie che possono anche aver vissuto loro, però effettivamente non mettono mai famiglie particolari che possono essere per dirti anche omosessuali, oppure un genitore, mono-genitoriali. E' un po' difficile. Comunque mettono sempre la famiglia diciamo con madre padre, nonni, zii, quindi più normale diciamo

nell'accezione di normalità possibile non so se per rassicurarli magari, comunque dà un senso di... Di... Sicuramente per dire... Borghese come situazione, questo sì.

Non rappresentati gli omosessuali, non c'è mai scritto le mamme di Luca fanno questo... No.

L'esclusione dalla rappresentazione all'interno dei libri di testo, infine, riguarda tutte le realtà che nella società italiana vivono in situazioni di marginalità:

Intanto i rom e tutto ciò che a che fare con in teoria alla diversità tra virgolette insomma, l'emarginazione la gente che vive ai margini della società

3.7.7 Adattamento dei materiali

L'adattamento, la modifica e la costruzione di schede e supporti educativo-didattici con un'attenzione alla rappresentazione degli individui con bisogni speciali è un aspetto a cui alcuni insegnanti non hanno mai pensato:

No, non l'ho mai pensato nemmeno io di utilizzare immagini con bambini che hanno difficoltà immagini relative... Insomma a persone con difficoltà.

Un'insegnante ammette la scarsa attenzione durante la preparazione o la scelta dei materiali nei confronti della rappresentazione:

No, mettendo immagini no... E questo, ecco, vedi... Una cosa su cui mi fai riflettere... Invece dovrebbe essere... Probabilmente io do, sbagliando, poca importanza all'immagine, proprio perché non sono brava a disegnare, do poca importanza

all'immagine. Invece sarebbe una cosa che dovrei curare di più in generale...

L'immagine, quindi, anche l'immagine con persone con bisogni speciali quello sì...

L'inserimento di immagini e testi relativi alla disabilità all'interno dei materiali educativo-didattici è stato utilizzato da una docente per far conoscere agli alunni la difficoltà di un loro compagno:

E' capitato erano molto piccoli, a me è capitato uno studente con disprassia molto molto forte, quindi bisognava anche far capire agli altri... Mi è capitato di usare delle storie sociali. Mi ricordo che ho trovato addirittura un testo di un'autrice francese e avevo proprio, come dire, adattato la parte di questo testo dove questa autrice francese parla della figlia per far capire che comunque insomma... Devo dire che si sono aperti a nuovi orizzonti, cioè loro hanno compreso meglio il loro compagno nel senso di... Ecco ho raccontato delle storie, tipo fiaba o racconto fantastico, perché loro facevano fatica a capire come mai a lui cadeva tutto e noi insegnanti non dicevamo nulla e... Quindi glielo abbiamo spiegato così, abbiamo dovuto... Avevamo capito che non c'era una grande inclusione, stentava un po' a partire e allora abbiamo fatto un lavoro utilizzando anche testi, adattandoli insomma...Ecco questo... Questo me lo ricordo, è abbastanza recente insomma.

La scelta di non proporre immagini e testi rappresentanti individui con bisogni speciali può essere influenzata dalla consapevolezza di una mancanza di competenza e dagli effetti negativi di una rappresentazione veicolata in maniera impropria:

Ma forse magari non essere... Non sentirsi all'altezza, non sentirsi capaci di farlo...

No, io vedo che in Italia c'è una strumentalizzazione del dolore e della sofferenza...

Il tipo di disabilità rappresenta una discriminante importante nella potenziale scelta di introdurre immagini e testi inclusivi:

No questo non mi è mai capitato... Perché ho sempre avuto casi gravi quindi sarebbe stato inutile... Dipende sempre dalla patologia con la quale vai a lavorare: presentare queste immagini lavorando però sulla classe... Non escludo che possa capitare in futuro. Anzi, forse il mio impegno come docente di sostegno è proprio quello di trasmettere sempre di più questo tipo di realtà, comunque di portare a conoscenza con delicatezza anche le patologie delle... Delle difficoltà che incontrano alcuni compagni...

L'inclusione di immagini e di storie all'interno dei libri di testo scolastici rappresentanti la disabilità faciliterebbe il lavoro dei docenti relativo all'adattamento, alla costruzione e alla modifica dei materiali educativo-didattici:

E' più facile trovare già magari il materiale pronto, è più comodo, no?

3.7.8 Rapporto tra libro di testo unico e molteplici libri e materiali educativo-didattici

Quasi tutti i docenti manifestano un atteggiamento positivo nei confronti dell'utilizzo di molteplici materiali educativo-didattici al fine di promuovere una rappresentazione più inclusiva rispetto all'adozione di un unico libro di testo:

Sì certo... Cioè non usare un solo libro ma fare riferimento a più testi sarebbe l'ideale secondo me perché si abitua anche i bambini a consultare, cioè a lavorare su più testi e anche l'insegnante fa degli approfondimenti

Certo. Io cerco sempre tendenzialmente di andare a cercare altro materiale e adesso ormai ce ne sono veramente tantissimi... Pensiamo soprattutto per quanto riguarda le disabilità.

Sì, io dico non solo libri diversi, un unico libro è troppo poco, ma anche proprio fatti anche per età diverse, non un libro con lo stesso target che sono tutti simili. Anche per spingere chi vuole provare qualcosa di più, chi se la sente insomma a valorizzare un po' tutti.

Sì, assolutamente sì. Io ho lavorato in classi dove gli insegnanti non avevano adottato i libri di testo, è una scelta che è prevista, quindi si fa una scelta alternativa e l'insegnante può utilizzare il capitale dedicato all'acquisto dei libri di testo per comprare altri libri di approfondimento, ecco, io l'ho visto fare, secondo me funziona moltissimo e quindi sì... Assolutamente possibile.

Un insegnante, invece, preferisce adottare un unico libro di testo, pur non escludendo la possibilità di ampliare l'offerta educativo-didattica utilizzando altri materiali educativo-didattici:

No, secondo me il testo deve essere comunque unico per la classe, però deve essere appoggiato da altri testi che possono aiutare i bambini che hanno maggiori difficoltà e quindi essere inclusi sotto questo punto di vista...

Il libro di testo scolastico, secondo l'ottica di un insegnante rappresenta un punto di riferimento importante non solo per il docente ma anche per i bambini i quali hanno la possibilità di abituarsi alle modalità di studio utilizzate nelle scuole di grado superiore:

Io al libro di testo ci tengo, insomma, poi chiaramente da lì ci sono gli spunti per fare, ma è un elemento della mia routine, del mio lavoro; quindi io ci tengo e anche i bambini si abituano perché poi la prospettiva, insomma, bisogna anche ragionare oltre... Per quanto ci sono i cambiamenti, la scuola secondaria di primo grado che li accoglierà è una scuola dove sono adottati venticinque libri di testo: quindi, se mi consenti, almeno un po' di familiarità con uno non è male... Quindi no, io non ci rinuncio.

Una docente, infine, pur non escludendo la possibilità di una modifica relativa all'adozione del libro di testo scolastico, afferma che i genitori degli alunni potrebbero avere reazioni negative nei confronti dell'abolizione di un unico libro di testo:

Ma guarda tutto è possibile, tutto è fattibile. Non è detto che l'eliminazione comporti necessariamente una svalutazione dell'istruzione, ma io purtroppo devo sempre relazionarmi non solo con i bambini ma anche con le famiglie. E non so come le famiglie accetterebbero una cosa del genere, una rivoluzione così importante.

Capitolo Quarto

Fase quantitativa: la strutturazione del questionario

4.1 Scopo e domande di ricerca

La seconda fase del primo studio italiano si propone di verificare se i dati emersi nella precedente fase qualitativa possono essere generalizzati.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo?
2. Ci sono differenze significative nelle risposte agli items del questionario a seconda delle variabili demografiche prese in considerazione (età, sesso, grado di istruzione, anni di servizio, ruolo professionale, possesso specializzazione per le attività del sostegno ed esperienza di co-teaching)?
3. Ci sono differenze significative nelle risposte date dall'intero campione (N=217) Nello specifico i nuclei indagati sono i seguenti: valutazione del libro di testo scolastico (ad es. utilità didattica del libro di testo scolastico vs utilità educativa), atteggiamenti nei confronti delle competenze personali nella gestione di materiali rappresentanti differenti tipi di disabilità (ad es. rappresentazione disabilità fisica vs rappresentazione

disabilità intellettiva), frequenza immagini e testi rappresentanti la
disabilità (ad esempio disabilità fisica vs disabilità intellettiva)?

4.2 Metodologia

4.2.1 Lo strumento per misurare gli atteggiamenti: il questionario

Per la fase quantitativa dello studio è stato utilizzato un questionario strutturato prendendo in considerazione le macro-categorie emerse nella precedente fase qualitativa.

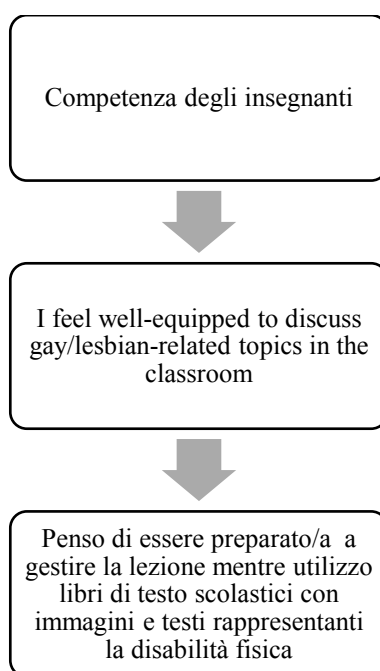
Il questionario è uno strumento molto utile dal momento che richiede un tempo limitato per la raccolta dati e i partecipanti sono generalmente più propensi alla compilazione in quanto più veloce e totalmente anonima ((Dörnyei, 2007).

I significati delle macro-categorie emersi dall'analisi tematiche delle interviste presentano analogie prospettiche con alcuni assunti presenti all'interno *dell'Index per l'Inclusione* di Booth e Ainscow (2008) che sono state presi in considerazione durante la fase di strutturazione del questionario:

- Il personale scolastico considera la situazione di handicap come frutto dell'impatto di atteggiamenti negativi degli ostacoli istituzionali sulla persona disabile?
- Vengono messi in discussione gli stereotipi sulla perfezione del corpo?
- Gli insegnanti combattono gli stereotipi sulla disabilità (ad esempio la visione del disabile come oggetto di compassione o come eroe valoroso che combatte le avversità)?

Dal momento che non esiste uno strumento di investigazione relativo alla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo si è deciso di prendere come punto di riferimento il questionario di Evripidou e Çavuşoğlu (2014) relativo all'utilizzo di testi e materiali rappresentanti la realtà LGBTQI per l'impostazione di alcuni quesiti aventi contenuti simili a quelli dei nuclei tematici emersi dalle interviste come nell'esempio riportato nella figura 11.

Figura 11. Esempio di relazione tema-item: questionario su atteggiamenti di docenti nei confronti dell'utilizzo di materiali con temi LGBTQ



Nota. Item del questionario in English Language Teachers' Attitudes Towards the Incorporation of Gay- and Lesbian-Related Topics in the Classroom: the Case of Greek Cypriot EFL Teachers, Evripidou e Çavuşoğlu (2014, 74)

Dopo un'attenta analisi del questionario sopramenzionato e degli items presenti nell'*Index per l'inclusione* il ricercatore ha stilato gli items che sono stati sottoposti al vaglio di un team di esperti psicologi e pedagogisti al fine di migliorarne la struttura e il lessico.

Il questionario, creato utilizzando Google Form consta di 46 items a risposta obbligatoria e la raccolta dei dati è avvenuta nell'arco di sei mesi (gennaio 2018 a luglio 2018).

Per le risposte relative a 40 items è stata scelta la scala Likert con sei gradi di risposta (da 1 a 6),

Per gli items relativi alla percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità si sono scelte le seguenti opzioni di risposta: 1=mai, 2=raramente, 3= a volte, 4=spesso, 5=sempre.

Le variabili demografiche prese in considerazione sono le seguenti:

- Sesso: maschile, femminile o altro.
- Età (21-30/-31/50-50/60-più di 60)
- Anni di servizio (1/5-6/10-11/15-16/20-più di 20)
- Grado di istruzione (Diploma, Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Altra Laurea)
- Ruolo Professionale (Insegnante di classe, insegnante di sostegno)
- Specializzazione sostegno (Sì, no)
- Esperienza di co-teaching (Sì, no).

La figura 12 riassume il processo di concettualizzazione della prima versione del questionario.

Figura 12. *Divisione tematica items del questionario: prima fase*

Valutazione del libro di testo e percezione della rappresentazione della disabilità

- 6 items sul valore didattico ed educativo del libro di testo all'interno del libro di testo
- 3 items sulla percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo
- 2 items sull'attenzione delle case editrici nei confronti della rappresentazione della disabilità
- 3 items sulla possibilità di rispecchiamento degli individui con disabilità nella rappresentazione all'interno dei libri di testo

Atteggiamenti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo e dei materiali educativo-didattici

- 3 items sull'atteggiamento nei confronti della capacità di gestire lezioni utilizzando testi rappresentanti differenti tipi di disabilità
- 3 items sull'atteggiamento nei confronti delle difficoltà nell'utilizzo di testi rappresentanti differenti tipi di disabilità all'interno del libro di testo
- 3 items sull'atteggiamento nei confronti della difficoltà degli alunni nell'utilizzo di testi scolastici rappresentanti differenti tipi di disabilità
- 2 items sull'atteggiamento nei confronti delle possibili difficoltà dei colleghi nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo
- 2 items sull'atteggiamento nei confronti delle possibili difficoltà dei genitori degli alunni nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo
- 1 item sull'atteggiamento nei confronti della frequenza di immagini

Figura 12 (continua)

Divisione tematica item del questionario: prima fase

Percezione sulla frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità e altre realtà sociali all'interno del libro di testo

- 6 Items sulla percezione della frequenza di immagini di altre realtà sociali (differenti etnie, differenti religioni, svantaggio socio-culturale rom, famiglie omogenitoriali).
- 4 items sull'atteggiamento nei confronti della capacità di gestire lezioni utilizzando testi che utilizzano differenti tipi di realtà sociale.

Adattamento dei materiali educativo-didattici per favorire l'inclusione attraverso la rappresentazione della disabilità

- 2 items sull'atteggiamento nei confronti della modifica di materiale per l'inclusione di immagini e testi rappresentanti la disabilità.
- 1 item sulla frequenza nell'adattamento dei materiali educativo-didattici attraverso l'inserimento di immagini e testi rappresentanti la disabilità

Variabili demografiche

- Sesso (Maschio, Femmina, Altro)
- Età (21-35, 35-50, 51-60, più di 60)
- Grado di istruzione (Diploma, Laurea in Scienze della Formazione Primaria, altra Laurea.
- Anni di servizio (1-5, 6-10, 11-20, più di 20)
- Ruolo professionale (insegnante di classe, insegnante di sostegno)
- Possesso della specializzazione per le attività di sostegno (Sì, no)
- Esperienza di co-conduzione della classe (Sì, no)

La prima versione del questionario è stata completata da 17 insegnanti al fine di testare lo strumento ed evidenziare eventuali criticità nella strutturazione degli items. Il ricercatore ha successivamente discusso con i docenti la chiarezza espositiva degli items e le terminologie utilizzate: dopo tale confronti alcuni items sono stati modificati alla luce delle criticità emerse dai pensieri degli insegnanti.

I dati del questionario sono stati codificati e sottoposti ad analisi statistica descrittiva mediante software SPSS (IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

- Per tutti i quesiti a risposta mediante la scala Likert si sono ottenute media e deviazione standard. Nonostante si tratti di variabili non ordinali si è deciso comunque di procedere con il calcolo della deviazione standard e della media in quanto prassi seguita in studi simili.
- Gli items del questionario sono stati codificati (1=totalmente in disaccordo, 2=in disaccordo, 3=abbastanza in disaccordo, 4=abbastanza d'accordo, 5=d'accordo, 6=totalmente d'accordo). Per quanto riguarda gli items indicanti un atteggiamento negativo è stato effettuato il reverse-coding in maniera tale che un punteggio alto indicasse sempre un atteggiamento positivo: ad esempio un punteggio alto nella domanda 20 avrebbe significato un atteggiamento negativo nei confronti delle problematiche in seguito all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità fisica; al

contrario dopo il reverse-coding il punteggio alto sta ad indicare un atteggiamento positivo.

- I test non parametrici di Mann-Whitney e Kruskal-Wallis sono stati utilizzati al fine di rilevare eventuali differenze tra le risposte agli items e le variabili demografiche prese in considerazione.

- Si è, infine, proceduto ad una serie di Friedman test, uno per ogni cluster/gruppo tematico di domande, per valutare la presenza di eventuali differenze significative nelle risposte date dall'intero campione (N=217). Nel caso di risultati significativi ottenuti attraverso il Friedman test, sono stati effettuati dei test post-hoc (test di Wilcoxon) con correzione di Bonferroni. Nello specifico sono state verificate le eventuali differenze tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della capacità di gestione di materiali rappresentanti la disabilità (N=217) a seconda dei differenti tipi di disabilità presi in considerazione (i.e. fisica, intellettiva e spettro autismo), tra gli atteggiamenti nei confronti della valutazione del libro di testo (i.e. utilità didattica vs utilità educativa per gli insegnanti e per gli alunni), tra la percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo scolastico a seconda del tipo di disabilità, tra gli atteggiamenti nei confronti delle modalità di rappresentazione delle case editrici a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione, tra la possibilità di rispecchiamento nella rappresentazione all'interno del libro di testo degli individui con disabilità a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione e tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle rappresentazione di differenti realtà sociali (i.e. differenti etnie e differenti religioni).

Tabella 3. *Variabili demografiche del campione quantitativo (studio 1)*

Variabile	Gruppi	Numero
Sesso	Maschi	11
	Femmine	206
Età	20/35	47
	36/50	121
	51/65	49
	Più di 65	1
Anni di servizio	1/5	44
	6/10	49
	11/15	48
	16/20	17
	Più di 20	59
Ruolo professionale	Insegnante di classe	126
	Insegnante di sostegno	91
Grado di istruzione	Diploma	61
	Laurea abilitante	88
	Altra Laurea e dottorato	68

Specializzazione sostegno	Sì	120
	No	97
Esperienza co-conduzione della classe	Sì	199
	No	18

4.3 Descrizione del campione

I partecipanti di sesso maschile sono il 5.1%, mentre il 94.9% è di sesso femminile. Il 21.6% dei partecipanti ha un'età compresa nella fascia 20/35 anni, il 55.7 % ha un'età compresa nella fascia 36/50, il 22.5% nella fascia 51/60 e lo 0.4% ha più di 60 anni. Il 20.2% svolge la professione di insegnante da 1 a 5 anni, il 22.5% da 6 a 10 anni, il 22.1% da 1 a 15 anni, il 7.8% da 16 a 20 anni e il 27.1% da più di 20 anni. Il 28.1% dei partecipanti ha un diploma, mentre il 40.5% possiede la laurea abilitante e il 31.3% possiede un'altra laurea. Il 55.3% possiede la specializzazione per le attività del sostegno mentre il 44.7% non ne è in possesso. Il 58% dei partecipanti svolge il ruolo di insegnante di classe, mentre il 42% svolge il ruolo insegnante di sostegno. Il 91.7% dei partecipanti ha avuto esperienze di co-teaching, mentre il 8.3% non ne ha mai fatto esperienza.

4.4 Analisi dei dati

Per quanto riguarda il sesso degli insegnanti, si è preferito non prendere in considerazione le significatività emerse attraverso il test di Kruskal-Wallis in quanto il numero dei partecipanti di sesso maschile è risultato troppo esiguo (11 soggetti), così

come relativamente all'esperienza di co-teaching (anche in questo caso il numero di partecipanti che non hanno avuto esperienza di co-teaching è risultato troppo basso).

L'analisi dei dati attraverso il test non parametrico di Kruskal-Wallis non ha dato risultati significativi per quanto riguarda le variabile relative all'età, agli anni di insegnamento e al grado di istruzione.

Si è, dunque, proceduto alla binarizzazione delle variabili al fine di svolgere il test di Mann-Whitney che non ha dato risultati significativi.

4.4.1 Valutazione del libro di testo

Gli insegnanti ritengono che il libro di testo sia utile dal punto di vista didattico per loro stessi (Item 1 del questionario; $M=4.21$; $DS=0.78$, il 28.4% è abbastanza d'accordo, il 26.4% è d'accordo e il 13.6% è totalmente d'accordo) e per gli alunni (item 2 del questionario; $M=4.08$; $DS=0.82$, il 30% è abbastanza d'accordo, il 22.4% è d'accordo e il 14% è totalmente d'accordo).

Per quanto riguarda l'utilità educativa del libro di testo più della metà del campione ha un atteggiamento negativo (Items 3 del questionario; $M=3.18$, $DS=0.93$; il 12% è totalmente in disaccordo, il 21% è in disaccordo e il 26.5 % è abbastanza in disaccordo. La stessa tendenza negativa si registra nei confronti dell'utilità educativa del libro di testo per gli alunni (item 4 del questionario; $M=3.29$, $DS=0.92$, l'11%.8 è totalmente in disaccordo, il 19.5 è in disaccordo e il 25.7 è in disaccordo. Gli insegnanti sono mediamente soddisfatti dei libri di testo scolastici che utilizzano (Item 6 del questionario; $M=3,72$, $DS=1.30$): quasi la metà del campione tende ad una non soddisfazione (circa il 44% non è soddisfatto del libro di testo).

Attraverso il Test di Friedman e i successivi post-hoc di Wilcoxon con correzione di Bonferroni si sono rilevate differenze statisticamente significative tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della valutazione del libro di testo a seconda dell'utilità didattica, dell'utilità educativa (per alunni e insegnanti) e del grado di soddisfazione generale nei confronti del libro di testo, $\chi^2(2) = 304,354$, $p < 0.001$. Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra utilità didattica e utilità educativa per gli insegnanti ($Z=2.297$, $p<0.001$), con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo rispetto a quella educativa, tra utilità didattica e utilità educativa per gli alunni ($Z=8.230$, $p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo. Si sono rilevate differenze significative anche tra utilità didattica per gli insegnanti e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale dell'utilizzo del libro di testo ($Z=5.377$, $p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra l'utilità didattica per gli alunni e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale nei confronti dell'utilizzo del libro di testo ($Z=8.230$, $p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo.

Oltre il 70%, degli insegnanti ritiene che le case editrici non inseriscano immagini e testi relativi alla disabilità fisica (Item 13 del questionario; $M=2.88$, $DS=0.99$) mentre oltre l'80% degli insegnanti ritiene che le case editrici non inseriscano immagini e testi rappresentanti la disabilità intellettiva (Item 14 del questionario; $M=2.33$, $DS=0.94$).

Si sono rilevate differenze statisticamente significative tra percezione degli insegnanti nei confronti dell'inserimento da parte delle case editrici di testi e immagini

rappresentanti la disabilità. Nello specifico gli insegnanti ritengono che ci sia una maggiore rappresentazione della disabilità fisica all'interno del libro di testo scolastico rispetto alla disabilità intellettiva $\chi^2(2) = 15,158, p < 0.000$.

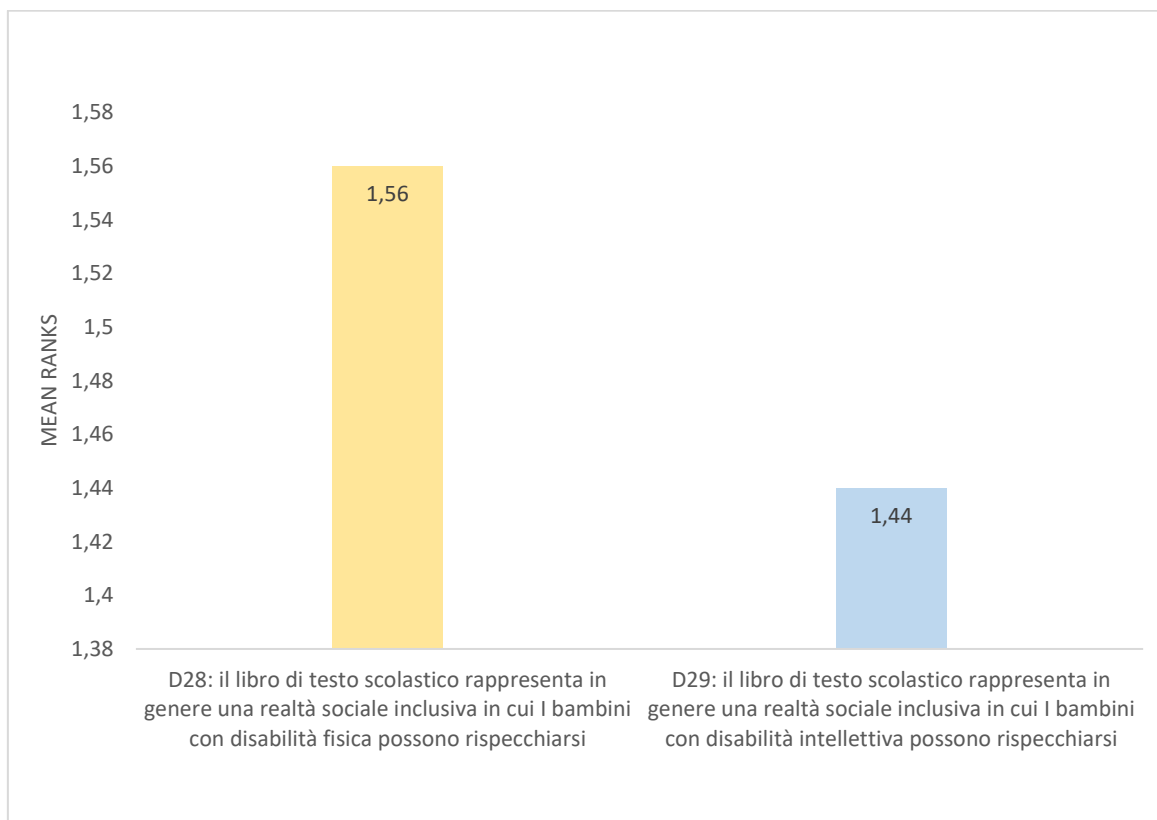
Per quanto riguarda le possibilità di rispecchiamento all'interno del libro di testo scolastico i risultati di distribuiscono in maniera omogenea sulla scala Likert per quanto riguarda la disabilità fisica (M=3.34 DS=1.15), la disabilità intellettiva (M=3.34, DS=1.15) e lo spettro autistico (M=3.14, DS=1.18).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa nell'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della possibilità da parte dei bambini con disabilità di rispecchiarsi all'interno del libro di testo a seconda della disabilità presa in considerazione (fisica, intellettiva e spettro autistico), $\chi^2(2) = 149,113 p < 0.000$.

Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra disabilità fisica e disabilità intellettiva ($Z = -3176, p < .001$), tra disabilità intellettiva e spettro autistico ($Z = -8,440, p < .000$) e tra disabilità fisica e spettro autistico ($Z = -8,440, p < .000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della possibilità per i bambini con disabilità fisica di rispecchiarsi all'interno del libro di testo rispetto alle altre due categorie prese in considerazione (fig.13).

Per gli insegnanti la rappresentazione nel libro di testo esclude alcune realtà sociali (Item 31 del questionario; M=4.88, DS=0.91, il 29.3% è d'accordo con tale affermazione, mentre il 41.9% è totalmente d'accordo).

Figura. 13 *Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti del rispecchiamento all'interno del libro di testo*



4.4.2 Frequenza rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo

Il 62.1% degli insegnanti afferma di non conoscere o di non ricordare un libro di testo rappresentante la disabilità fisica attraverso immagini e testi, rispetto al 37.9% che risponde in maniera affermativa.

L'81.6% del campione non conosce o non ricorda testi con immagini e testi rappresentanti la disabilità intellettiva, mentre la percentuale degli insegnanti che non conoscono o non ricordano testi e immagini libri rappresentanti la realtà dello spettro autistico sale al'85,3%.

Per quanto riguarda le rappresentazioni di altre realtà sociali differenti religioni e differenti etnie sono talvolta rappresentate, mentre vi è una tendenza degli insegnanti ad affermare che la realtà dei rom, dell'omogenitorialità e dello svantaggio culturale sia scarsamente o mai rappresentata.

Si è rilevata una differenza significativa tra la percezione degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione (fisica, intellettiva e dello spettro autistico), $\chi^2(2) = 35.322$, $p < 0.001$. Nello specifico differenze significative si registrano tra disabilità fisica e disabilità intellettiva ($Z=-3,322$, $p<0,001$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica, tra disabilità intellettiva e spettro autistico ($Z=-5,518$, $p<0,002$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica e tra disabilità fisica e rappresentazione dello spettro autistico ($Z=-3,531$, $p<0,000$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica.

La percezione degli insegnanti nei confronti del grado di visibilità delle differenti etnie ($M=3.13$, $DS=1,29$) e delle differenti religioni ($M=2.69$, $DS=1.19$), pur tendendo verso una scarsa visibilità, risulta più alto rispetto a quello relativo allo svantaggio culturale ($M=1.56$, $DS=0.10$), ai rom ($M=0.92$, $DS=0.85$) e alle famiglie omogenitoriali ($M=0.52$, $DS=0.71$).

4.4.3 Utilizzo e adattamento dei materiali

Quasi il 60% degli insegnanti non conosce libri di testi rappresentanti la disabilità fisica (item 7 del questionario), mentre più dell'80% degli insegnanti non ha mai conosciuto libri di testo rappresentanti la disabilità intellettiva o la realtà dell'autismo. Il 53.8% dei docenti non ha mai utilizzato (o ha raramente utilizzato) un libro di testo rappresentante la disabilità (il 16.1% ha utilizzato spesso un testo con tali caratteristiche mentre l'1.6% dichiara di aver sempre utilizzato un testo rappresentante la disabilità).

Il 54% degli insegnanti non ha mai modificato o ha raramente modificato il materiale scolastico includendo immagini e testi rappresentanti la realtà della disabilità. Il 31% ha apportato modifiche in alcune occasioni, mentre il 14.3% ha spesso o sempre modificato il materiale scolastico.

Gli insegnanti tendono ad affermare che sia compito dell'insegnante modificare il libro di testo introducendo immagini e storie rappresentanti la disabilità (Item 43 del questionario; $M=4.88$, $DS=1,278$; (il 25.5% è d'accordo con tale pensiero e il 40.8% è totalmente d'accordo). Il 68.8% ritiene che la costruzione dei materiali educativo-didattici insieme agli alunni possa favorire una rappresentazione più inclusiva (Item 34 del questionario; $M=5.48$, $DS=0,64$).

La maggior parte degli insegnanti ritiene possibile una didattica senza un unico libro di testo da utilizzare per l'intero anno scolastico (Item 32 del questionario; $M=4.89$, $DS=1,493$; il 21% è d'accordo e il 47.8% è totalmente d'accordo). Allo stesso tempo gli insegnanti credono che l'utilizzo di una molteplicità di materiali e di libri di testo possa favorire una rappresentazione più inclusiva (Item 33 del questionario; $M=5.39$, $DS=0,995$, il 20.2% è d'accordo e il 63.2% è totalmente d'accordo).

4.4.4 Impatto della rappresentazione sull'inclusione

Gli insegnanti sono tendenzialmente convinti che la rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastico possa favorire l'inclusione (Item 12 del questionario; $M=5,10$, $DS=0,72$, il 31.6% è d'accordo e il 45.2% è totalmente d'accordo).

I docenti rivelano che la mancanza o la scarsità di immagini e testi rappresentanti la disabilità possa rappresentare un ostacolo per l'inclusione (Item 43 del questionario; $M=4,09$, $DS=1,55$; (il 24.3% è totalmente d'accordo con tale affermazione, il 18% è d'accordo e il 25% è abbastanza d'accordo con un 32.1% degli insegnanti che tende, invece, a rispondere negativamente).

Oltre il 75% degli insegnanti ritiene che la realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno del libro di testo scolastico (Item 45 del questionario; $M=5.18$, $DS=1,08$, il 51,8% degli insegnanti si dichiara totalmente d'accordo e il 25.4% d'accordo).

L'esempio relativo alla presenza di fumetti rappresentanti immagini e storie con individui con disabilità risulta per gli insegnanti molto utile per favorire l'inclusione durante le attività didattiche (Item 15 del questionario; $M=4.98$, $DS=1,266$; il 29% è d'accordo mentre il 44.5% è totalmente d'accordo).

4.4.5 Competenze pedagogiche e atteggiamenti nei confronti della rappresentazione

Gli insegnanti affermano di essere preparati ad utilizzare libri e materiali rappresentanti la disabilità fisica (Item 16 del questionario; $M=5.01$, $DS=0,7$; il 36% è

d'accordo e il 34.6% è totalmente d'accordo), la disabilità intellettiva (Item 17 del questionario; $M=4.89$, $DS=0,77$; il 36.8% è d'accordo, il 32% è totalmente d'accordo) e lo spettro autistico (Item 18 del questionario; $M=4.71$, $DS=0.85$; il 32% è d'accordo e il 29.8% è totalmente d'accordo).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa (fig.13) nell'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della competenza nella gestione di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità all'interno del libro di testo a seconda del tipo di disabilità preso in considerazione ($\chi^2(2) = 35.322$, $p < 0.001$). Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra la disabilità intellettiva e la disabilità fisica ($Z = -3.322$, $p = 0.001$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità fisica, tra lo spettro autistico e la disabilità intellettiva ($Z = -3.531$, $p < 0.001$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità intellettiva e tra lo spettro autistico e la disabilità fisica ($Z = -5.518$, $p < 0.001$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità fisica.

I docenti, inoltre, non tendono a dichiarare di non avere problema a gestire la lezione mentre utilizzano libri scolastici e materiali educativo-didattici rappresentanti la disabilità (item 20 del questionario; $M=5.39$, $DS=1.15$ dopo reverse-coding; il 67.6% è totalmente d'accordo e il 18.4% è d'accordo), la disabilità intellettiva (item 21 del questionario; $M=5.33$, $DS=1.21$ dopo reverse-coding; il 18.1 % è d'accordo e il 65.1% è totalmente d'accordo) la realtà dello spettro autistico (item 22 del questionario; $M=5.28$, $DS=1.27$ dopo reverse-coding; il 18% è d'accordo, il 64.3% è totalmente d'accordo) e altre realtà sociali come le differenti etnie ($M=5.29$, $DS=0,885$; il 30.1%

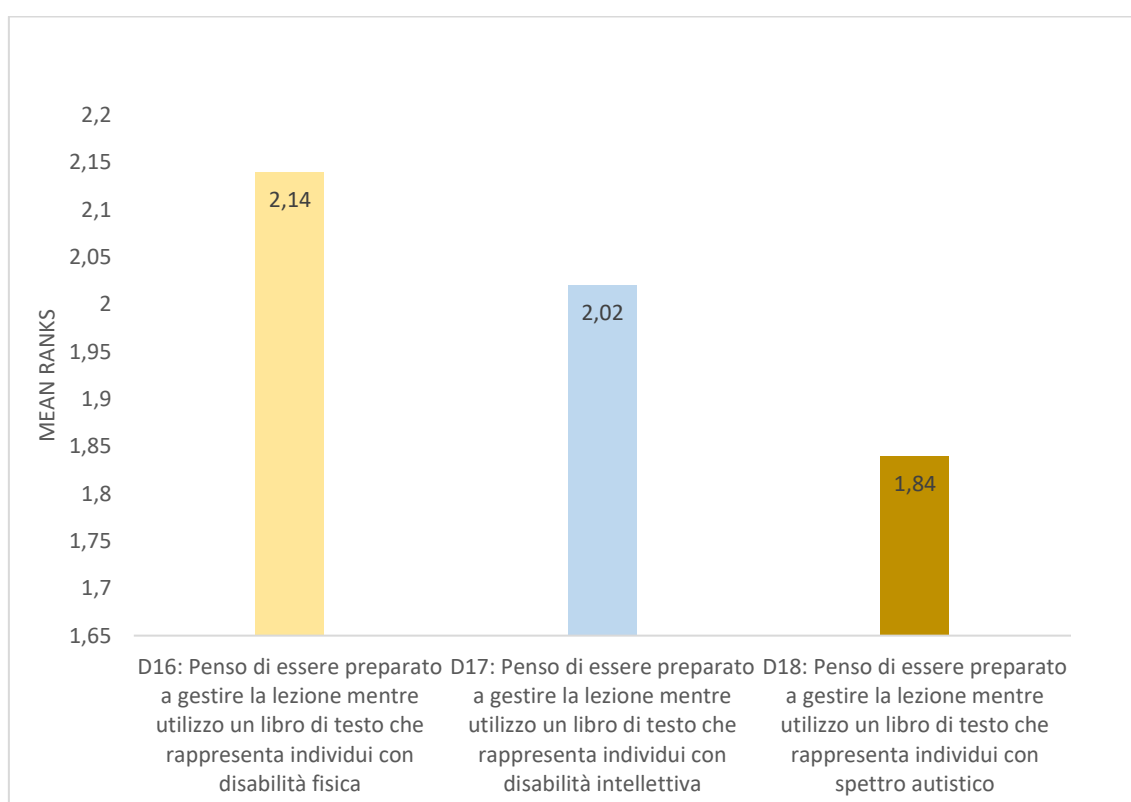
è d'accordo e il 48.2% è totalmente d'accordo), le differenti religioni (M=5.20, DS=0,965; il 31.6% è d'accordo e il 44.1% è totalmente d'accordo), lo svantaggio socio-culturale (M=5.29, DS=0,909, il 33.1% è d'accordo e il 47.1% è totalmente d'accordo), e la realtà dei rom (M=4.68, DS=1,308; il 27.9% è d'accordo e il 30.5% è totalmente d'accordo).

Per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della gestione della rappresentazione relativa all'omogenitorialità gli insegnanti si distribuiscono in maniera più omogenea (M=3.82, DS= 1.642; il 12.5% è totalmente in disaccordo, il 12.9% è in disaccordo, il 15.4% è abbastanza in disaccordo, il 16.55 è abbastanza d'accordo, il 22.1% è d'accordo e il 20.6% è totalmente d'accordo).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa nell'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della competenza nella gestione di materiale educativo didattico rappresentante altre realtà sociali all'interno del libro di testo a seconda del tipo di realtà sociale presa in considerazione ($\chi^2(2) = 327,156$ $p < 0.000$). Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra famiglie omogenitoriali e differenti etnie ($Z = -10.188$, $p = 0.001$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti delle differenti etnie ($Z = -3.531$, $p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione delle differenti etnie, tra famiglie omogenitoriali e differenti religioni ($Z = -9.888$, $p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti delle differenti religioni, tra famiglie omogenitoriale e svantaggio socio-culturale ($Z = -10,368$, $p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dello svantaggio socio-culturale.

Gli insegnanti dichiarano che la realtà della disabilità può essere rappresentata senza parlare esplicitamente delle specifiche difficoltà (item 41 del questionario (M=4,47, DS=1,375; il 32.7% è d'accordo mentre il 26.5% è totalmente d'accordo) così come la realtà dell'autismo (item 42 del questionario; M=4,25, DS=1,482; il 20.2% è abbastanza d'accordo, il 29% è d'accordo e il 22.8% è totalmente d'accordo).

Figura 14. Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti delle competenze nella gestione di libri di testo rappresentanti la disabilità



4.4.6 Rapporto e percezioni atteggiamenti dei colleghi

Riguardo le difficoltà che i colleghi potrebbero manifestare nell'utilizzo di libri di testo rappresentanti la realtà della disabilità, le risposte si collocano nei punti mediani della scala Likert: il 32% ritiene che alcuni colleghi avrebbero difficoltà (item 19 del

questionario; $M=4.37$, $DS=1,51$; il 17.6% è abbastanza in disaccordo il 16.9% è abbastanza d'accordo, il 21.7% è d'accordo e il 28.3% è abbastanza d'accordo).

Oltre il 60% degli insegnanti non ritiene di poter aver problemi con i colleghi in seguito alla eventuale decisione di introdurre immagini e testi nei materiali scolastici (item 23 del questionario; $M=4.73$, $DS=1,47$ dopo reverse-coding; il 22.8% è d'accordo e il 42.3% è totalmente d'accordo).

4.4.6 Disagio alunni

Oltre il 70% degli insegnanti ritiene che gli alunni non manifesterebbero alcun disagio in seguito all'introduzione di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità fisica (item 24 del questionario; $M=5.11$, $DS=1,12$ dopo reverse-coding; il 27.5% è d'accordo e il 47.8 è totalmente d'accordo), la disabilità intellettiva (item 25 del questionario; $M=5.13$, $M=1,13$ dopo reverse-coding; il 27.9% è d'accordo e il 49.6% è totalmente d'accordo) e lo spettro autistico (item 26 del questionario; $M=5.13$, $DS=1,14$ dopo reverse-coding; il 28.7% è d'accordo e il 49.3% è totalmente d'accordo).

4.4.7 Rapporto con i genitori

Oltre il 65% degli insegnanti ritiene tendenzialmente di non preoccuparsi della reazione dei genitori in seguito all'eventuale introduzione di materiale rappresentante la disabilità (item 27 del questionario; $M=2.95$, $1,512$ dopo reverse-coding). Il 75% degli insegnanti, infine, ritiene che il libro di testo sia uno strumento che non debba soddisfare le aspettative dei genitori (item 5 del questionario; $M=2,66$, $1,45$).

Tabella 4. *Items con differenze significative negli atteggiamenti in base al possesso specializzazione sostegno/non possesso*

<i>Items</i>	Mann-Whitney U	Significatività
3. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo.	4887.5	.000
16. Penso di essere preparato a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica.	4496.5	.002
17. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva	4447	.002
18. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui nello spettro autistico	4269	.000
19. Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni speciali.	4398	.001
23. Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi.	4398,5	.001

27. La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni	4.710.5	.001
--	---------	------

4.5 Confronto tra gruppi

Il test non-parametrico di Mann-Whitney, utilizzato per individuare differenze nella risposte agli items del questionario in base alle variabili demografiche, ha rilevato una serie di ulteriori risultati significativi (tab.4): per quanto riguarda la variabile relativa al possesso della specializzazione per le attività di sostegno gli insegnanti in possesso della specializzazione tendono ad avere atteggiamenti più negativi nei confronti dell'utilità educativa del libro di testo per gli insegnanti ($U=4877,500$, $p<0,38$).

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno tendono ad avere atteggiamenti più positivi (figura 15) nei confronti delle competenze relative all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità fisica ($U=4496.500$, $p<0.02$), la disabilità intellettiva ($U=4.710.500$, $p<0.014$) e la realtà dello spettro autistico ($U=6.464$, $p<0.00$).

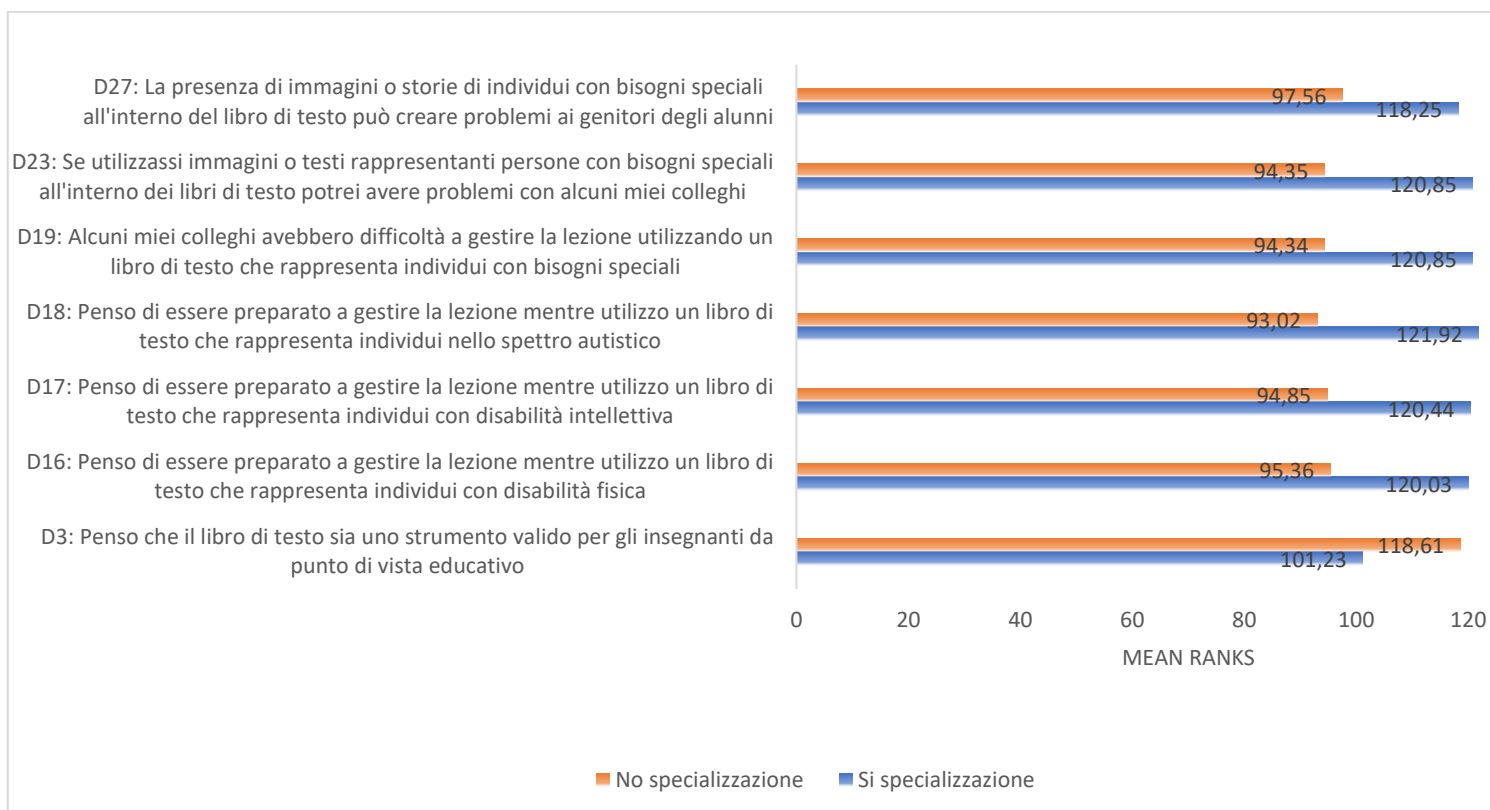
Per quanto riguarda le eventuali difficoltà dei genitori e dei colleghi in seguito all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità gli insegnanti con la specializzazione tendono ad avere atteggiamenti che rivelano possibili criticità da parte dei genitori ($U=4.447.000$, $p<0.02$) e di alcuni colleghi ($U=4.398.500$, $p<0.01$) in seguito all'utilizzo di materiale rappresentante la realtà della disabilità.

Gli insegnanti con la specializzazione, inoltre, tendono a considerare il libro di testo in maniera più negativa dal punto di vista dell'utilità educativa per i gli insegnanti

stessi ($U= 4.887.500$, $p=0,03$); essi, inoltre, manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti delle competenze che ritengono di avere per quanto concerne la gestione della lezione mentre utilizzano materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità fisica ($U= 4.496.500$, $p=0,02$), la disabilità intellettiva ($U=4.447.500$, $p=0,02$) e la realtà dello spettro autistico ($U= 4.269.500$, $p=0,00$).

Gli insegnanti in possesso della specializzazione hanno un atteggiamento negativo nei confronti delle difficoltà di alcuni colleghi nell'utilizzo di materiali rappresentanti la disabilità ($U=4.398.000$, $p=0,01$), nei confronti delle difficoltà che loro stessi potrebbero avere con alcuni colleghi in seguito all'utilizzo di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità ($U=4.398.000$, $p=0,01$) e nei confronti del disagio che alcuni genitori degli alunni potrebbero manifestare in seguito alla decisione dell'insegnante di includere materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità ($U=4.710.500$, $p=0,01$).

Figura 15. Test Mann-Whitney: Confronto gruppo insegnanti con specializzazione/insegnanti senza specializzazione attività sostegno



4.6 Interpretazione dei dati

La rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo rappresenta un tema tendenzialmente nuovo per gli insegnanti i quali non sono in genere abituati a fruire materiali educativo-didattici che includono immagini e testi rappresentanti individui con bisogni speciali, come emerge dalle interviste in cui l'avverbio "assolutamente" è utilizzato molto spesso per supportare la negazione (*"No, assolutamente... No, non ci sono riferimenti a persone bambini con bisogni speciali né immagini né riferimenti... Almeno io non li ho trovati; "No, assolutamente, non mi è mai capitato"*).

Gli insegnanti intervistati, inoltre, hanno manifestato frequentemente un atteggiamento di sorpresa per quanto riguarda l'approccio nei confronti del libro di testo incentrato sulla rappresentazione al suo interno e non sui contenuti didattici (molto spesso, infatti, essi hanno iniziato a parlare istintivamente dei materiali utilizzati per facilitare l'apprendimento degli alunni con bisogni speciali).

I risultati del questionario rivelano, in linea con le percezioni emerse durante le interviste, che gli insegnanti non hanno quasi mai conosciuto o utilizzato testi scolastici rappresentanti la disabilità fisica, intellettiva e la realtà dello spettro autistico e che le case editrici, tendono a non includere una rappresentazione inclusiva. Le ragioni di tale assenza sono ascrivibili alla mancanza di competenza delle case editrici (*"Ci vuole una formazione anche da parte delle case editrici che in questo momento... Secondo me non c'è"*, *"Evidentemente penso che non sappiano come fare, che abbiano anche paura... Insomma, ho usato una parola grossa... Timore di non riuscire a rappresentarli nel giusto modo... Non so..."*) a una rappresentazione della disabilità associata ad una condizione di sofferenza (*Come se legato al concetto di diversabilità ci fosse qualcosa di veramente negativo*), al conformismo sociale che condiziona

scelte e prospettive sociali (*“Perbenismo sociale dal mio punto di vista”, “Forse, seppur diffuso, è come una cosa su cui si fa fatica... A vederla come una cosa di tutti i giorni”*) e al timore di proporre immagini e storie che possano offendere o turbare i fruitori del testo scolastico (*“Risparmiare ai bambini determinate visioni come se fossero assolutamente da respingere, cioè in quel mondo fantastico bello...”*).

Nelle rare volte in cui si sono imbattuti nella rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico gli insegnanti tendono a ricordare immagini e testi rappresentanti principalmente la disabilità fisica, rispetto a quella intellettiva come rivelano i risultati del Friedman Test sulla percezione della frequenza di immagini e testi e i pensieri di molti insegnanti intervistati (*“Allora, mi è capitato in poche occasioni di vedere dei testi, dei testi contenenti testi di narrativa dove venivano affrontate alcune tematiche relative alla disabilità in particolare disabilità fisiche”; “Sì, mi è capitato mi è capitato e ricordo un testo di terza primaria dove c'era la rappresentazione di un bambino sulla sedia a rotelle”*).

Lo spettro autistico per gli insegnanti si profila come la realtà meno rappresentata: questa percezione rivela la presenza di una gerarchia di visibilità (disabilità fisica>disabilità intellettiva>spettro autistico) all'interno dei libri di testo scolastico.

Gli insegnanti durante le interviste hanno intenzionalmente ampliato la riflessione nei confronti della rappresentazione di altre realtà sociali a rischio di esclusione, rivelando che raramente viene presa in considerazione la realtà delle differenti etnie (*“C'è poco sugli stranieri...”*), dello svantaggio-socioculturale (*“Beh mi viene in mente tutto il mondo delle diversità in generale... Non so anche... anche della povertà non è si ha paura di rappresentarla con tutto quello che... Svantaggio socio-culturale non se ne parla nemmeno a scuola quindi è qualcosa che deve essere insomma nascosto che ci*

fa paura e non sappiamo descrivere quindi sì mi viene in mente questo tipo di rappresentazione”), dei rom (“Intanto i rom e tutto ciò che a che fare con in teoria alla diversità tra virgolette insomma, l'emarginazione la gente che vive ai margini della società”) e delle famiglie omogenitoriali (“Non rappresentati gli omosessuali, non c'è mai scritto le mamme di Luca fanno questo no”).

Gli insegnanti tendono a valutare il libro di testo scolastico in maniera spiccatamente negativa: tutti i docenti intervistati hanno utilizzato frasi e aggettivi negativi per definire la rappresentazione del libro di testo scolastico (*“Un po' pubblicitaria, un po' a che fare con la pubblicità: immagini di bambini spensierati mi vengono in mente delle immagini un po' banali che sono scollegate dalla realtà”, “Sì, beh sicuramente aspetti positivi spensieratezza tutto un mondo fatato bello e patinato non so se sei d'accordo molto molto così tutto fatato e non sempre reale. No, tante volte si cerca di far vedere solo il bello nelle cose”*) dalle quali si evince la prospettiva sottesa alla rappresentazione della disabilità legata alla retorica della compassione (Morvin, 1988) e alla condizione di perenne infelicità che mal si adatterebbe all'immaginario di spensieratezza dell'infanzia.

I risultati emersi dal questionario confermano che gli insegnanti ritengono che la disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno del libro di testo e che quest'ultimo sia uno strumento che esclude molte realtà sociali, non permettendo ai bambini con bisogni speciali di rispecchiarsi nei materiali didattici utilizzati durante le lezioni.

I docenti sembrano rendersi conto del gap sussistente tra la sfera didattica e la sfera educativa all'interno del testo scolastico come emerge in maniera molto chiara dalle interviste (*“Li trovo eccessivamente nozionistici”, “La realtà nei libri di testo dal*

punto di vista della rappresentazione è molto limitata”): il libro di testo, infatti, è tendenzialmente considerato un valido supporto dal punto di vista didattico per gli insegnanti e per gli alunni, mentre vi è un atteggiamento significativamente più negativo nei confronti della sua utilità educativa per entrambi i fruitori del libro di testo.

Questi risultati confermano la prospettiva sviluppatasi in Italia negli anni '70 relativa alle caratteristiche didattico-centriche del libro di testo scolastico, alla mancanza di attenzione nei confronti dei messaggi sociali più o meno impliciti della rappresentazione e al conformismo sociale che esclude, rendendole invisibili, molte realtà sociali tra cui la disabilità.

Gli insegnanti sono favorevoli all'abolizione di un unico libro di testo e all'utilizzo di molteplici materiali educativo-didattici al fine di favorire una rappresentazione più inclusiva e aderente alle differenti individualità presenti nella classe (*“Sì certo... Cioè non usare un solo libro ma fare riferimento a più testi sarebbe l'ideale secondo me perché si abituanano anche i bambini a consultare, cioè a lavorare su più testi e anche l'insegnante fa degli approfondimenti*); alcuni docenti intervistati, tuttavia, ribadiscono l'importanza dell'utilizzo di un solo strumento testuale come punto di riferimento educativo-didattico non escludendo la possibilità di ampliare l'offerta formativa attraverso molteplici materiali educativo-didattici (*“Io al libro di testo ci tengo, insomma, poi chiaramente da lì ci sono gli spunti per fare, ma è un elemento della mia routine, del mio lavoro; quindi io ci tengo e anche i bambini si abituanano perché poi la prospettiva, insomma, bisogna anche ragionare oltre... Per quanto ci sono i cambiamenti, la scuola secondaria di primo grado che li accoglierà è una scuola dove*

sono adottati venticinque libri di testo: quindi, se mi consenti, almeno un po' di familiarità con uno non è male... Quindi no, io non ci rinuncio”).

Nonostante la scarsità o l'assenza di rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo gli insegnanti rivelano un atteggiamento fortemente positivo nei confronti dell'eventuale inclusione di immagini e testi rappresentanti la disabilità e credono che ciò possa favorire l'inclusione ed aiutare ad abbattere le micro-esclusioni ancora presenti nella realtà scolastica come emerge sia dalle interviste (*“Certo che sarebbe possibile, certo anzi sicuramente perché sono veramente realtà che ci circondano e non vedo perché non c'è niente di strano... assolutamente sì potrebbe essere... quindi insomma ottimale”*, *“Sì, secondo me potrebbe aiutare molto l'inclusione scolastica in particolare ma anche quindi riferita in particolare ai bisogni educativi speciali”*) che dai risultati del questionario.

Gli insegnanti pensano, inoltre, di essere preparati a gestire le lezioni utilizzando un libro di testo o un materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità ed altre realtà a rischio di esclusione (differenti etnie, differenti religioni, rom, svantaggio socio-culturale, famiglie omogenitoriali).

I docenti ritengono che alcuni colleghi avrebbero difficoltà nella gestione di materiali rappresentanti la disabilità: alcuni insegnanti intervistati mettono in risalto una delle maggiori criticità riguardante la mancanza di competenza nell'affrontare tematiche relative alla disabilità emerse dalla rappresentazione (*“Sì, penso che non sia nelle corde di tutti riuscire a parlare a vivere con una certa serenità cioè che gli crei magari un po' di timore, non so, incapacità forse di affrontare l'argomento forse per un discorso di sensibilità o forse perché eh... non vogliono interferenze e vogliono il focus su quello che può essere l'argomento da trattare”*)

Gli insegnanti non credono che gli alunni possano manifestare disagio in seguito alla fruizione di materiale rappresentante la disabilità fisica, intellettiva e la realtà dello spettro autistico (*“I bambini, soprattutto i piccoli, sono inseriti in un contesto molto eterogeneo, sempre più eterogeneo dove loro sono assolutamente abituati alle diversità, magari non ne sono pienamente consapevoli ma le vivono con naturalezza... Assolutamente... E gli stereotipi che invece loro acquisiscono nel tempo sono indotti sia da... Ad esempio dai libri di testo sia dagli adulti sia dal contesto più in generale nel quale sono inseriti”*); questa tendenza è confermata anche dai dati del questionario. Un’insegnante intervistata, invece, pone il problema della difficoltà di comprensione da parte degli alunni nei confronti di una rappresentazione classificatoria (*Non credo che parlare ad un bambino di sei, sette, o otto anni di autismo possa capire... Il bambino capisce solo, come poi l’insegnante, che il bambino ha difficoltà a comunicare con lui, ma dirgli autistico per lui è dirgli niente, il bambino sulla sedia a rotelle, il bambino cerebroleso provoca e suscita nel bambino affetto protezione”).*

I risultati del questionario rivelano che gli insegnanti non sono tendenzialmente preoccupati della reazione dei genitori in seguito all’utilizzo di materiale didattico rappresentante la disabilità, mentre alcuni docenti intervistati pongono l’accento sul possibile disagio che le figure genitoriali potrebbero manifestare (*“Bisognerebbe fare tutto un lavoro di preparazione di informazione nei confronti dei genitori per l’accettazione di questa di questa cosa qui..., “Ma è con le famiglie dei bambini... Se io presento loro un bambino in carrozzella, un bambino che ha una patologia anche visivamente importante... Non so... Mancanza di un arto... Insomma... Che comunque potrebbe dar... Potrebbe dar fastidio, credo, forse ad alcuni genitori che sono più sensibili, cioè io non dico che tutti i genitori siano perfetti ma perché a volte fanno*

difficoltà a parlare con i bambini di altri bambini, “Il problema maggiore sarebbe rispetto ai genitori... Quindi bisognerebbe fare tutto un lavoro di preparazione, di informazione nei confronti dei genitori per l'accettazione di questa di questa cosa qui”.

Gli insegnanti, pur consapevoli dell'assenza o della scarsità di immagini e testi riguardanti la disabilità, tendono a non modificare materiale educativo-didattico e ad accettare lo status quo rappresentativo all'interno dei libri di testo: i docenti, infatti, affermano di non includere quasi mai immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno dei materiali didattici pur dichiarando, allo stesso tempo, che sia compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva come emerge dai dati dal questionario. Le motivazioni per cui gli insegnanti non adattano (o modificano) i materiali educativo-didattici in chiave inclusiva sono principalmente connesse alla disattenzione (*“Non l'ho mai pensato nemmeno io di utilizzare immagini con bambini che hanno difficoltà, Probabilmente io do, sbagliando, poca importanza all'immagine proprio perché non sono brava a disegnare, do poca importanza all'immagine”*) e al timore di non essere in grado di proporre un'appropriata rappresentazione (*“Mah, forse non essere... Non sentirsi all'altezza”*). Una docente, invece, ricorda un episodio in cui ha introdotto una tematica riguardante la realtà dei bisogni speciali per spiegare ai bambini la difficoltà di un loro compagno *“E' capitato erano molto piccoli, a me è capitato uno studente con disprassia molto molto forte, quindi bisognava anche far capire agli altri... Mi è capitato di usare delle storie sociali. Mi ricordo che ho trovato addirittura un testo di un'autrice francese e avevo proprio, come dire, adattato la parte di questo testo dove questa autrice francese parla della figlia per far capire che comunque insomma...”*.

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno sono più inclini a ritenere che alcuni colleghi possano avere difficoltà nella gestione di materiale sulla disabilità e a pensare che la loro decisione di utilizzare materiale inclusivo possa creare problemi ai docenti con cui collaborano, confermando le problematiche legate al rapporto professionale tra insegnante di classe e insegnante di sostegno (Ianes, 2004)

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per il sostegno si rivelano più predisposti all'inclusione in linea con le ricerche precedenti (Freytag, 2001; Ianes et al, 2010, Mura, 2014; Camedda & Santi 2016)) mettendo in risalto maggiormente la scarsa validità educativa del libro di testo e manifestando atteggiamenti più positivi nei confronti della competenze relative alla gestione delle lezioni mentre utilizzano libri di testo o materiali didattici rappresentanti la disabilità fisica, intellettiva e lo spettro autistico.

L'intero campione, dichiara che la rappresentazione della disabilità fisica durante le lezioni creerebbe meno problemi rispetto alla presenza di immagini e di testi relativi alla disabilità intellettiva; la realtà dello spettro autistico è considerata, invece, la più problematica da gestire durante le attività didattiche; da ciò emerge un dato molto interessante: gli insegnanti hanno atteggiamenti differenti a seconda della gravità e del tipo di disabilità così come avviene per gli atteggiamenti nei confronti della rappresentazione della disabilità e dell'inclusione (Campbell & Gilmore 2009; Koutrouba, Vanvakari & Steliou, 2006).

I risultati qualitativi e quantitativi rilevano la presenza di un forte contrasto tra gli atteggiamenti positivi degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo e l'assenza di azioni finalizzate al cambiamento, percepite come potenzialmente virtuose ma probabilmente inibite dal conformismo

sociale e da un sistema scolastico che molto raramente riflette sulle specifiche tematiche della rappresentazione. Secondo gli i docenti intervistati, infatti, la società italiana, infatti, tende ancora a non promuovere la diffusione di un differente immaginario rappresentativo evidente in quanto non ancora pronta ad una rivoluzione sociale culturale (*“Beh, credo che dipenda molto dalla cultura italiana: noi siamo una cultura molto ristretta”*; *Si cresce è indubbio questo e porta anche a un’apertura mentale diversa di cui l’Italia ha bisogno*; *“Perché in realtà in Italia proprio in Italia non c’è una vera sensibilità rispetto alla diversità, c’è tanto fumo e poca sostanza*).

Un insegnante riflette in maniera approfondita sull’impatto positivo che le immagini e i testi relativi alla disabilità all’interno del libro di testo potrebbero avere sugli atteggiamenti degli insegnanti nel momento in cui fruiscono una rappresentazione della disabilità (*“Secondo me se gli insegnanti lo trovano rappresentato allora a quel punto diventa vero, quindi se ne sentono solo parlare è diverso... invece secondo me se uno lo legge scritto, allora loro lo accettano, basta che è rappresentato”*), evidenziando il potere di validazione della visibilità relativa alle differenze nei materiali educativo-didattici.

Il libro di testo scolastico, lungi dall’essere uno strumento educativo, si profila, quindi, come un agente disabilitante (Meekosha & Shuttleworth, 2009, Shildrick, 2012, Goodley, 2014) specchio di un conformismo sociale che invece di stimolare gli insegnanti ad una realistica e inclusiva rappresentazione, contribuisce ad ostacolare e a validare l’accettazione impliciti ed espliciti nei confronti della disabilità e della sua rappresentazione nei docenti e negli alunni. Le ripercussioni negative sui discorsi che si percorrono in classe e la conseguenziale marginalizzazione della cultura della disabilità e di altre realtà sociali impongono una urgente riflessione sulle caratteristiche

iconiche e testuali del libro di testo e di altri materiali educativo-didattici al fine di contrastare l'invisibilità delle "differenti differenze" che hanno diritto di riconoscersi ed essere riconosciute nelle rappresentazioni di esempi, di sfondi, di vissuti, di esperienze e di storie.

Capitolo Quinto

Gli atteggiamenti degli insegnanti americani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico (Studio 2)

5.1 La Special Education negli Usa e la strada verso l'inclusione

La storia dell'inclusione negli Stati Uniti inizia con un'esclusione totale e un'evidente forma di discriminazione (Smith, 1985): tra il 1800 e 1900 molti disabili e immigrati furono sterilizzati al fine di mantenere la superiore razza umana inalterata (Fleischer & Zames, 2001).

Agli inizi del secolo ventesimo cominciò a diffondersi la scuola pubblica istituita anche per fronteggiare l'utilizzo di bambini come forza lavoro: il risultato, tuttavia, non fu sempre positivo in quanto molti alunni, secondo l'opinione dei docenti, non rispondevano agli standard della supposta normalità; gli insegnanti ritenevano, infatti, che sarebbe stato meglio offrire agli alunni con bisogni speciali un'istruzione più adatta alle loro necessità (Osgood, 2008).

Cominciarono a nascere molte scuole speciali in cui alunni di diverse età e diversi funzionamenti erano riuniti in una stessa classe (*ungraded classes*); durante questo periodo, inoltre, divenne molto popolare la rilevazione del grado di intelligenza degli studenti attraverso specifici test utilizzati dalla ricerca scientifica per suffragare la teoria dei differenti livelli cognitivi e della necessità di scuole speciali rivolta agli studenti non in grado di conformarsi allo standard (Bennett, 1932).

Nonostante non fossero esplicitamente menzionate dalla legge federale, nella prima metà del secolo scorso iniziarono ad istituirsi classi speciali per studenti con disabilità fisiche e intellettive. Gli studenti con gravi disabilità, invece, non avevano alcun diritto alla formazione ed erano destinati a rimanere nelle loro case o in istituti preposti (Mutua, Siders & Bakken, 2011).

Con l'avvento del movimento dei diritti civili nel 1954 si cominciò a riflettere sull'idoneità delle istituzioni scolastiche rivolte ad alunni con disabilità e sulla loro effettiva efficacia.

Tra il 1950 e il 1960 alcuni ricercatori iniziarono a comparare i risultati dal punto di vista didattico e relazionale di alunni con disabilità frequentanti le classi speciali e alunni con disabilità inclusi nelle scuole generali (*general education school*). I risultati dimostrarono che gli alunni nelle scuole generali avevano avuto risultati migliori dal punto di vista didattico rispetto a quelli inseriti nelle scuole speciali (Goldstein, Moss & Jordan, 1965).

Negli anni '60 il ricercatore Lloyd Dunn (1963) scrisse un saggio nel quale si interrogava sull'idoneità delle scuole speciali dal punto di vista didattico e ventilava l'ipotesi di un'integrazione degli alunni con disabilità nella *general education*. Molto interessante la posizione di Mercer (1973) il quale coniò la frase "ritardo di sei ore" riferita agli studenti che durante le ore di lezioni a scuola erano considerati disabili intellettivi (spesso appartenenti all'etnia non predominante e non in grado di parlare correttamente la lingua inglese), mentre nella loro realtà quotidiana non erano in alcun modo oggetto di stigma sociale.

L'atteggiamento delle istituzioni scolastiche continuava ad essere molto restio nei confronti degli alunni considerati non in grado di uniformarsi ad un tipo di scuola lontana dalla focalizzazione nei confronti degli specifici bisogni dei discenti.

Alla fine degli anni '60 del secolo scorso il mondo accademico iniziò a criticare la *special education* e contemporaneamente si sollevarono numerose proteste da parte dei genitori degli alunni con disabilità contro il sistema scolastico statunitense (Codrington & Fairchild, 2012).

La più importante legge federale fu la "*Elementary and Secondary Education Act*" del 1965 che prevedeva il finanziamento da parte degli stati di programmi e servizi dedicati all'educazione rivolta a studenti con disabilità.

Nel 1975 la "*Education of the Handicapped Act*", successivamente rinominata "*Individuals with Disabilities Education Acts*" (IDEA, 1990), mise le basi per la creazione del sistema legislativo ancora oggi vigente.

Questi importanti traguardi legislativi furono integrati nel 1997 attraverso l'introduzione di direttive riguardanti le differenze disciplinari e il ruolo dell'insegnante (con nessun riferimento, tuttavia, all'insegnante di sostegno).

Nel 2004 la IDEA è stata modificata e completata attraverso la definizione dei seguenti principi fondamentali per la salvaguardia degli studenti con bisogni speciali:

- *Zero reject* (nessun rifiuto), che definisce l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dalla tipologia e dalla gravità della loro disabilità
- *il Free Appropriate Public Education* (Istruzione pubblica gratuita) che prevede la fruizione della *special education* e dei servizi correlati a titolo gratuito

- *Least restrictive environment* (ambiente più inclusivo) che garantisce un ambiente adeguato allo studente e limita l'esclusione dalle classi appartenenti alla *general education*
- *Non-discrimination evaluation* (valutazione non discriminatoria) che pone regole specifiche per la valutazione della disabilità (i test devono essere fatti nella lingua madre, devono adeguarsi all'età dello studente ai suoi livelli cognitivi).
- *Procedure safeguard* (procedura di salvaguardia) che definisce che ogni decisione dev'essere presa insieme ai genitori e nel rispetto della legge.

Attualmente negli Stati Uniti il processo di inclusione sta intraprendendo due fondamentali direzioni: la possibilità di inserimento di tutti gli alunni con bisogni speciali nelle *general classes* e l'individuazione di pratiche inclusive al fine di valutare i contesti scolastici (Turnbull, 2013).

Il passaggio dalla teoria alla pratica inclusiva, infatti, risulta molto complesso soprattutto a causa della mancanza di formazione, di programmi condivisi e di servizi in grado di soddisfare l'esigenza di una scuola realmente inclusiva (Bateman, Lloyd & Tankersley, 2015).

Il sistema scolastico statunitense prevede otto tipologie di scuola per alunni con bisogni speciali:

- Scuola pubblica: completa inclusione
- Scuola pubblica con programmi *pull-out*
- Scuola pubblica con classi speciali
- Scuola pubblica per studenti con bisogni speciali

- *Charter school* (equiparabile alle scuole paritarie italiane): completa inclusione
- *Charter school* con programmi *pull-out*
- *Charter school* con classi speciali
- Scuola privata per alunni con bisogni speciali

I programmi *pull-out*, basati sul “portar fuori” dalle *general classes* gli alunni con bisogni speciali affinché possano seguire una programmazione alternativa, non soddisfano i criteri dell’inclusione in quanto gli studenti non partecipano a tutte le attività della classe in cui sono inseriti (Idol, 2006).

5.2 Gli atteggiamenti degli insegnanti statunitensi nei confronti della disabilità e dell’inclusione

La ricerca statunitense ha investigato gli atteggiamenti degli studenti dei corsi di laurea abilitanti all’insegnamento nei confronti della disabilità e dell’inclusione: i risultati emersi rivelano che per i futuri docenti la collaborazione tra insegnanti, soprattutto tra insegnante di classe e insegnante di sostegno, svolge un ruolo fondamentale ai fini del benessere e del successo formativo degli alunni (Hamilton-Jones & Vail, 2014); questi ultimi, infatti, possono trarre giovamento dalle molteplici strategie educativo-didattiche utilizzate. I futuri insegnanti di sostegno, inoltre, manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della disabilità e dell’inclusione scolastica (Giangreco Edelman, Luiselli & Macfarland, 1997).

Altre Una ricerca più recente ha rilevato che la formazione relativa alla realtà degli *special needs*, svolge un ruolo determinante: gli specializzandi, infatti, alla fine dei corsi abilitanti, manifestano atteggiamenti più positivi (Ashby, 2012).

I risultati emersi in altri studi hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione tra gli atteggiamenti positivi degli insegnanti nei confronti della disabilità e l'efficacia delle loro strategie (Alfaro, Kupczynski & Mundi, 2015) e tra la conoscenza diretta e indiretta di individui con *special needs* e la validità delle strategie pratiche-didattiche (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman, 1993).

Ricerche recenti hanno dimostrato che l'esperienza di contatto svolge un ruolo determinante: gli insegnanti che hanno avuto all'interno della loro classe uno studente con disabilità grave tendono ad avere atteggiamenti più positivi, mentre i docenti più empatici, manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti delle differenti individualità e delle realtà sociali a rischio di esclusione (Barr, 2013).

Gli insegnanti di sostegno rivelano un'attitudine più positiva nei confronti dell'inclusione degli studenti nello spettro autistico all'interno *delle general classes*, così come i docenti che hanno frequentato corsi specifici sui differenti funzionamenti (Wilkerson, 2012).

5.3 L'approccio socioculturale nei confronti del libro di testo negli Stati Uniti

L'approccio socio-culturale nei confronti del libro di testo scolastico, sviluppatosi negli anni '30 del secolo scorso, ha una solida tradizione negli Stati Uniti ascrivibile alle sue caratteristiche multiculturali e multietniche e ai contrasti sociali che la società americana è ancora chiamata ad affrontare.

La prima analisi socio-culturale del libro di testo, svoltasi nel 1935 (Dubois, 1935), ha rilevato la presenza di stereotipi e di giudizi negativi nei confronti delle persone di

colore all'interno dei capitoli di un manuale di storia (con frasi molto eloquenti: "I neri sono ignoranti", "Tutti i neri sono disonesti e fannulloni").

Questi risultati hanno messo in evidenza non solo il potere del libro di testo dal punto di vista ideologico, ma anche le ripercussioni negative sugli individui oggetto di tale discriminazione.

La ricerca sul tema ha focalizzato l'attenzione sulla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici attraverso l'analisi quantitativa delle immagini e dei testi. I risultati emersi rivelano che la disabilità è associata ad una realtà unidimensionale, statica, inferiore e stereotipica (Rosenau, 2000; Smith, 2006).

Le storie legate alla cultura della disabilità, inoltre, sono pressoché assenti (Rosenau, 2000) mentre le immagini nei libri di educazioni fisica rappresentano individui che rispondono ai criteri dell'abilismo e del prestigio sociale (Hardin & Hardin, 2004).

La ricerca statunitense ha investigato anche la rappresentazione di altre realtà a rischio di esclusione come i *black people* ed altre realtà a rischio di esclusione (Apple & Christian Smith, 2017).

Un altro studio ha dimostrato che i Nativi Americani e gli Afro-americani, sono spesso rappresentati come individui con ritardo mentale, difficoltà comportamentali e di apprendimento (Zhang & Katsiyannis, 2002).

Dai risultati delle più recenti ricerche su questo argomento è emerso che la maggior parte dei libri di testo ignora o marginalizza tutto ciò che riguarda la realtà dei neri, delle donne, dei poveri e della disabilità dimostrando che i libri di testo presenta una rilevante predominanza nella visibilità al suo interno di individui bianchi ed eterosessuali. (Deckman, Fulmer, Kirby, Hoover, Mackall, 2018).

Il libro di testo, dopo più di ottant'anni dal primo approccio socioculturale, è ancora considerato, quindi, uno strumento che riflette i valori e la cultura che una determinata società ritiene dominanti e prestigiosi: i contenuti al suo interno, infatti, sono il risultato di una selezione, più o meno intenzionale da parte dei curatori e delle case editrici.

L'attenzione al politicamente e al socialmente corretto, al fine di evitare ogni tipo di controversia e di vendere un maggior numero di copie, diviene sinonimo di esclusione e di affermazione di uno specifico prestigio sociale, etnico, culturale e religioso percorso dalle più importanti case editrici.

Il libro di testo si profila, quindi, come uno strumento dal carattere fortemente conservativo, refrattario ad ogni tipo di aderenza alla multiforme realtà sociale e tendente ad escludere o a sotto-rappresentare la realtà delle donne, delle differenti etnie, della disabilità, dello svantaggio socio-culturale e della realtà LGBTQI (Apple & Christian Smith 2007, Provenzo, Shaver, Bello, 2010).

5.4 Scopo e domande di ricerca

Questo studio ha lo scopo di investigare quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti americani nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo? (fase quantitativa e qualitativa)

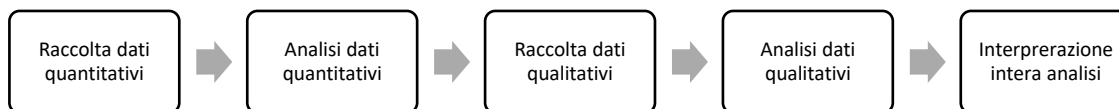
2. Ci sono differenze significative nelle risposte agli items del questionario a seconda delle variabili demografiche prese in considerazione? (Età, sesso, grado di istruzione, anni di servizio, ruolo professionale, possesso della specializzazione per le attività di sostegno, esperienza di co-teaching)?

3. Ci sono differenze significative nelle risposte date dall'intero campione? (N= 64). Nello specifico i nuclei indagati sono i seguenti: valutazione del libro di testo scolastico (ad es. utilità didattica del libro di testo scolastico vs utilità educativa), atteggiamenti nei confronti delle competenze personali nella gestione di materiali rappresentanti differenti tipi di disabilità (ad es. rappresentazione disabilità fisica vs rappresentazione disabilità intellettiva), frequenza immagini e testi rappresentanti la disabilità (ad esempio disabilità fisica vs disabilità intellettiva)?

5.5 Metodologia

Per il corrente studio è stato utilizzato il disegno esplicativo sequenziale (Creswell, 2013), un metodo misto (fig.16) attraverso il quale i dati quantitativi e i dati qualitativi sono raccolti in sequenza partendo da un disegno quantitativo e approfondendo i risultati con un disegno qualitativo (per gli aspetti epistemologici relativi al metodo misto si rimanda al paragrafo 3.4 del capitolo terzo)

Figura 16. Disegno esplicativo-sequenziale



Nota. Figura 15 adattata da *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed-methods*, Creswell (2003).

La scelta relativa al disegno esplicativo sequenziale di Creswell (2003) è stata concordata con il Dipartimento di Special Education di Calstate Los Angeles con il quale il ricercatore ha collaborato da luglio 2018 a dicembre 2018.

Per la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità all'interno del libro di testo si è deciso di somministrare lo stesso strumento utilizzato nel primo studio italiano dopo aver comparato le ricerche americane con quelle italiane e aver riscontrato molte similarità (come si evince dallo stato dell'arte esposto nei paragrafi 5.2 e 5.3).

Dopo un'attenta analisi della struttura, della sintassi, del vocabolario utilizzati e dei nuclei tematici affrontati, il team di ricercatori ha eliminato due items relativi al grado di inclusione degli individui rom e all'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della competenza nella gestione di materiali rappresentante individui rom in quanto non riferibili allo specifico contesto socio-culturale.

Lo strumento è stato successivamente revisionato da un professore del Dipartimento bilingue (italo-americano) per verificare la chiarezza espositiva degli items e della sintassi e del lessico utilizzato.

La fase qualitativa, successiva all'analisi dei dati quantitativi, è stata svolta sia per supportare i risultati emersi dalle risposte al questionario sia per verificare la presenza

di nuovi e differenti temi affrontati dagli insegnanti rispetto a quelli individuati mediante il processo di codifica delle interviste italiane.

La ricerca è stata approvata dall'IRB (*Institutional Review Board*), il Comitato Etico degli Stati Uniti garante dei diritti e del benessere degli individui che decidono di partecipare come soggetti nell'ambito di ricerche scientifiche.

Gli insegnanti che hanno deciso di compilare il questionario hanno letto e accettato il contenuto della *Cover Letter*, inserito all'inizio del questionario, di cui si sintetizziamo i punti più importanti:

“Vi sono minimi rischi associati a questo studio. Qualora si sentisse a disagio nel rispondere ad una o più domanda può decidere di non rispondere o di interrompere la compilazione. Qualsiasi informazione personale potesse emergere dalla compilazione verrà eliminata dal responsabile della ricerca. Non verrà raccolto alcun dato personale. I risultati emersi non comprenderanno in nessun caso l'identificazione dei partecipanti. Proseguendo nella compilazione Lei accetta di partecipare volontariamente al seguente studio”.

5.6 Lo strumento della fase quantitativa del secondo studio (americano)

Il questionario, creato utilizzando Google Form, consta di 48 items e la raccolta dei dati è avvenuta nell'arco di circa sei mesi (gennaio 2018 a luglio 2018).

Per le risposte relative a 40 items è stata scelta la scala Likert con sei gradi di risposta (da 1 a 6), mentre per gli items relativi alla percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità si sono scelte le seguenti opzioni di risposta: 1=mai, 2=raramente, 3= a volte, 4=spesso, 5=sempre.

Le variabili demografiche prese in considerazioni sono le seguenti:

- Sesso: maschile, femminile o altro.
- Et  (21-30/-31/50-50/60-pi  di 60)
- Anni di servizio (1/5-6/10-11/15-16/20-pi  di 20)
- Grado di istruzione (Diploma, Laurea, Abilitante, Altra Laurea)
- Ruolo Professionale (Insegnante di classe, insegnante di sostegno)
- Specializzazione sostegno (Sì, no)
- Esperienza di co-teaching (Sì, no).

Si   scelto di aggiungere un'altra variabile relativa alla tipologia di scuola in cui gli insegnanti svolgono servizio (dato il differente sistema scolastico):

- Scuola Pubblica: completa inclusione
- Scuola Pubblica: *pull-out*
- Scuola Pubblica: classi speciali
- Scuola Pubblica per studenti con *special needs*
- *Charter School*: completa inclusione
- *Charter School*: *pull-out*
- *Charter School*: classi speciali
- Scuola private per studenti con bisogni speciali.

I dati del questionario sono stati codificati e sottoposti ad analisi statistica descrittiva mediante software SPSS (IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

- Per tutti i quesiti a risposta mediante la scala Likert si sono ottenute media e deviazione standard. Nonostante si tratti di variabili non ordinali si è deciso comunque di procedere con il calcolo della deviazione standard e della media in quanto prassi seguita in studi similari.
- I test non parametrici di Mann-Whitney e Kruskal-Wallis sono stati utilizzati al fine di rilevare eventuali differenze tra le risposte agli items e le variabili demografiche prese in considerazione.
- Si è, infine, proceduto ad una serie di Friedman test, uno per ogni cluster/gruppo tematico di domande, per valutare la presenza di eventuali differenze significative nelle risposte date dall'intero campione (N=64). Nel caso di risultati significativi ottenuti attraverso il Friedman test, sono stati effettuati dei test post-hoc (test di Wilcoxon) con correzione di Bonferroni. Nello specifico sono state verificate le eventuali differenze tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della capacità di gestione di materiali rappresentanti la disabilità (N=64) a seconda dei differenti tipi di disabilità presi in considerazione (i.e. fisica, intellettiva e spettro autismo), tra gli atteggiamenti nei confronti della valutazione del libro di testo (i.e. utilità didattica vs utilità educativa per gli insegnanti e per gli alunni), tra la percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo scolastico a seconda del tipo di disabilità, tra gli atteggiamenti nei confronti delle modalità di rappresentazione delle case editrici a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione, tra la possibilità di rispecchiamento nella rappresentazione all'interno

del libro di testo degli individui con disabilità a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione e tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle rappresentazione di differenti realtà sociali (i.e. differenti etnie e differenti religioni).

Tabella 5. *Variabili demografiche studio quantitativo*

Variabile	Gruppi	Numero
Sesso	Maschi	14
	Femmine	50
Età	20/35	37
	36/50	21
	51/65	
	Più di 65	1
Anni di servizio		31
	1/5	
	6/10	9
	11/15	10
	16/20	
	Più di 20	59
Ruolo professionale	Insegnante di classe	19

	Insegnante di sostegno	44
Grado di istruzione	Diploma	22
	Laurea abilitante	26
	Altra Laurea e dottorato	16
Specializzazione sostegno		20
	Si	
	No	44
Esperienza co-conduzione della classe	Si	42
	No	22

5.7 Descrizione del campione

Le variabili demografiche e delle caratteristiche degli insegnanti sono descritte nella tabella 5.

I partecipanti di sesso maschile sono il 21.9% mentre il 78.1% è di sesso femminile. Il 57% dei partecipanti ha un'età compresa nella fascia 20/35 anni, il 32.8% ha un'età compresa nella fascia 36/50, il 7.8% nella fascia 51/60 e 11% ha più di 60 anni. Quasi

la metà degli insegnanti (48.4%) svolge la professione di insegnante da 1 a 5 anni, il 14.1% da 6 a 10 anni di servizio, il 15.6% da 1 a 15 anni, il 7.8% da 16 a 20 anni e il 12.5 da più di 20 anni. Il 61% dei partecipanti ha un diploma, mentre il 37.6 ha la laurea abilitante e il

Il 31.3% ha la specializzazione per le attività del sostegno mentre 68.7% non ne è in possesso. Il 30.2% dei partecipanti lavora come insegnante di classe, mentre il 69.9% è insegnante di sostegno. Il 65.6% dei partecipanti ha avuto esperienze di co-teaching, mentre il 34.4% non ne ha mai fatto esperienza.

5.8 Analisi dei dati

Per quanto riguarda il sesso degli insegnanti, si è preferito non prendere in considerazione le significatività emerse attraverso il test di Kruskal-Wallis in quanto il numero dei partecipanti di sesso maschile è risultato troppo esiguo (14 soggetti), così come relativamente all'esperienza di co-teaching (anche in questo caso il numero di partecipanti che non hanno avuto esperienza di co-teaching è risultato troppo basso).

L'analisi dei dati attraverso il test non parametrico di Kruskal-Wallis non ha dato risultati significativi per quanto riguarda le variabili relative all'età, agli anni di insegnamento e al grado di istruzione.

5.8.1 Valutazione del libro di testo

Gli insegnanti ritengono che il libro di testo sia abbastanza utile sia dal punto di vista didattico per se stessi (item 1 del questionario; $M=4.47$, $DS=0,99$, il 32.8% è abbastanza d'accordo, il 37% è d'accordo e il 14% è totalmente d'accordo) e per gli alunni (item 2 del questionario; $M=4.17$, $DS=1,09$, il 39.1% è abbastanza d'accordo,

il 26% è d'accordo e il 10.9% è totalmente d'accordo) che dal punto di vista educativo per loro stessi (item 3 del questionario; $M=4.67$, $DS=1.02$, il 21.9% è abbastanza d'accordo, il 46.9% è d'accordo e il 18.8% è totalmente d'accordo) e per gli alunni (item 8 del questionario; $M=4.40$, $DS=0.99$, il 29.7% è abbastanza d'accordo, il 35.9% è d'accordo e il 10.9% è totalmente d'accordo). Gli insegnanti sono mediamente soddisfatti dei libri di testo scolastici che utilizzano (item 5 del questionario; $M=3.89$, $DS=1.14$, il 34.4% è abbastanza soddisfatto, il 25% è soddisfatto e il 6.3% è totalmente soddisfatto).

Il 42.2% degli insegnanti, inoltre, ritiene che le case editrici non inseriscano immagini e testi relativi alla disabilità fisica, mentre il 20.3% ritiene che le case editrici inseriscano a volte immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica (item 11 del questionario; $M=2.95$, $DS=1.47$); il 56% dichiara che le case editrici non inseriscono mai una rappresentazione relativa alla disabilità intellettiva (item 12 del questionario; $M=2.53$, $DS=1.30$).

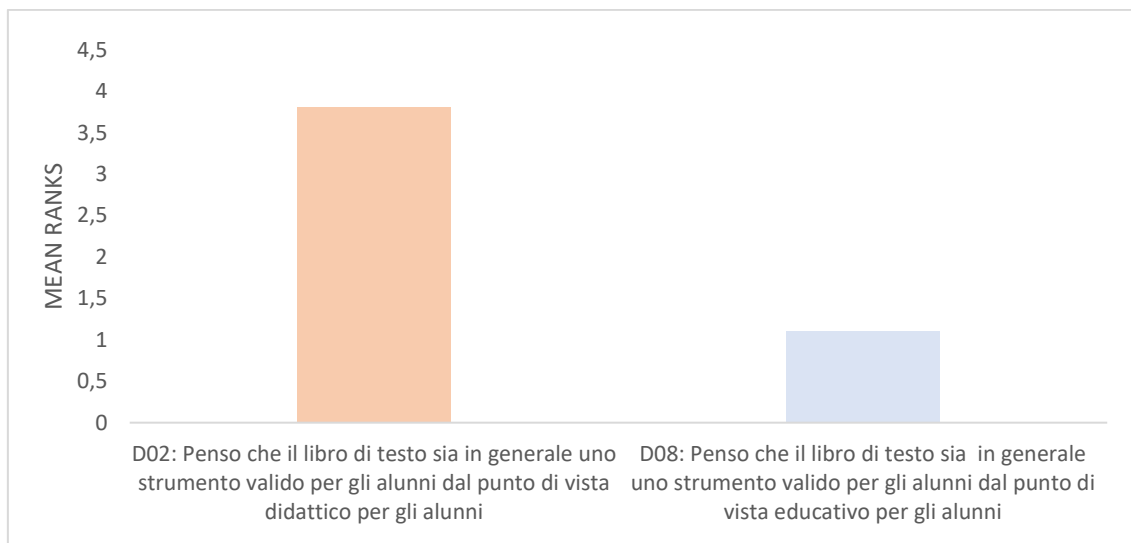
Gli insegnanti ritengono che gli alunni con disabilità fisica non possano rispecchiarsi nella rappresentazione all'interno del libro di testo (item 25 del questionario; $M=2.47$, $DS=1.38$, il 23% è in totale disaccordo, il 26.6% è in disaccordo, e il 23% è abbastanza in disaccordo), mentre il 47.7% ritiene che gli alunni con disabilità intellettiva non possano rispecchiarsi nella rappresentazione all'interno del libro di testo (item 26 del questionario; $M=2.57$, $DS=1.34$, il 28.1% è totalmente in disaccordo e il 29.7% è abbastanza in disaccordo).

Per gli insegnanti la rappresentazione nel libro di testo esclude alcune realtà sociali (item 29 del questionario; $M=4.45$, $DS=1.296$, il 28.1% è abbastanza d'accordo, il 26.6% è d'accordo e 25% è totalmente d'accordo).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa in alcuni items del gruppo tematico relativo alla valutazione nei confronti del libro di testo ($\chi^2(2) = 35.322, p < 0.005$). L'analisi post-hoc con il signed-rank test (Wilcoxon) è stata condotta applicando la correzione di Bonferroni che fissa la significatività a $p < 0.0083$.

Nello specifico si sono rilevate differenze significative (fig.17) tra la valutazione dell'utilità didattica e dell'utilità educativa del libro di testo per gli insegnanti ($Z = -2,806, p < 0.005$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra la valutazione dell'utilità didattica e l'utilità educativa per gli alunni ($Z = 8.230, p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra la valutazione dell'utilità didattica del libro di testo per gli insegnanti e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale dell'utilizzo del libro di testo ($Z = 5.377, p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra la valutazione dell'utilità didattica del libro di testo per gli alunni e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale nei confronti dell'utilizzo del libro di testo ($Z = 4,060, p < 0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo.

Figura 17. *Post-hoc Friedman test: significatività atteggiamento nei confronti del valore educativo/didattico del libro di testo*

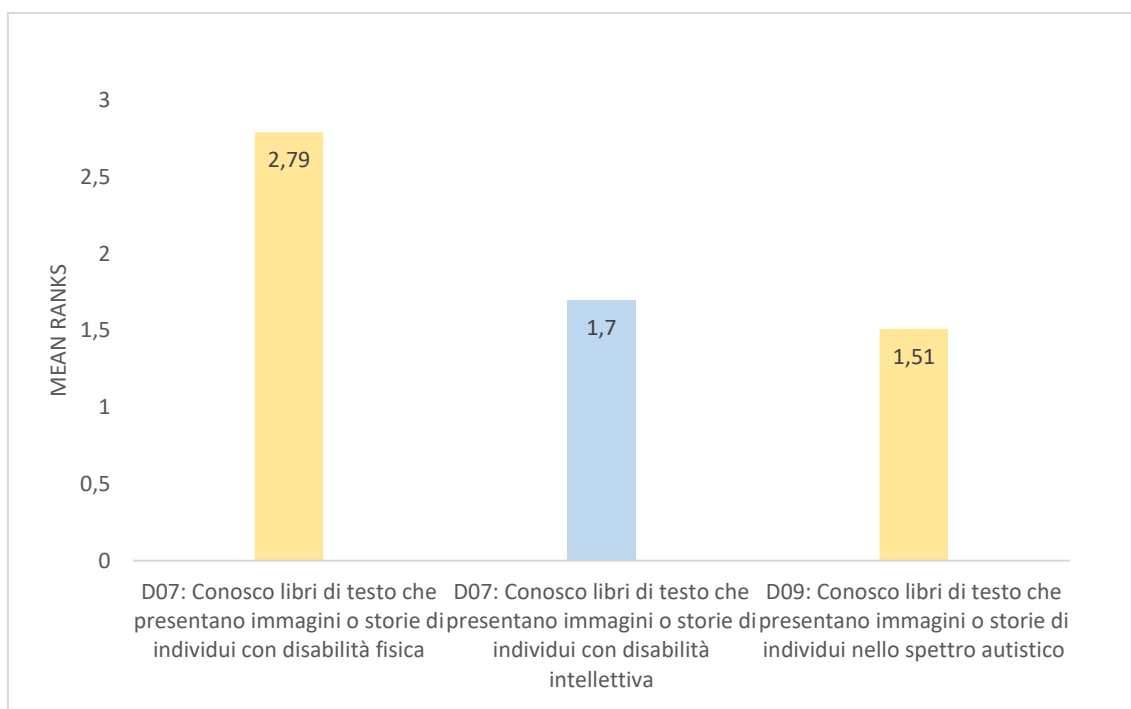


5.8.2 Frequenza rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo

Quasi il 60% degli insegnanti afferma di non conoscere o di non ricordare un libro di testo rappresentante la disabilità fisica attraverso immagini e testi (item 6 del questionario; $M=3,89$, $DS=1,14$) rispetto al 40% che risponde in maniera affermativa, mentre per quanto riguarda la disabilità intellettiva del 60% dichiara non aver mai o quasi mai conosciuto un libro di testo rappresentante la disabilità intellettiva rispetto al 37.9% che risponde in maniera affermativa (item 7 del questionario)

Per gli insegnanti le differenti etnie sono abbastanza rappresentate ($M=4,30$, $DS=1,55$), mentre sono scarsamente visibili le realtà dello svantaggio culturale ($M=2,69$, $DS=1,73$) delle differenti religioni ($M=2,84$; $DS=1,828$) e delle famiglie omogenitoriali ($M=1,52$, $DS=1,67$).

Figura 18. *Post-hoc Friedman test: significatività sulla percezione della frequenza di rappresentazione della disabilità nel libro di testo (studio americano)*



Si è rilevata una differenza significativa (fig.18) tra la percezione nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testi. Si sono rilevate differenze tra disabilità fisica e disabilità intellettiva ($Z=-6,227, p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica, tra disabilità intellettiva e spettro autistico ($Z=-6,248, p<0.00$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità intellettiva e tra disabilità fisica e spettro autistico ($Z=-6,255, p<0.00$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica.

5.8.3 Utilizzo e adattamento dei materiali

Il 40.6% degli insegnanti non ha mai modificato o ha raramente modificato il materiale scolastico includendo immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica, il 37.5% ha apportato modifiche in alcune occasioni, mentre il 21.9% ha spesso o sempre modificato il materiale scolastico includendo immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica. Per quanto riguarda la disabilità intellettiva il 43.8% non ha mai modificato il materiale scolastico introducendo immagini e testi relativi alla disabilità fisica, il 42.2% ha apportato modifiche in alcune occasioni, mentre il 14.1% ha spesso o sempre modificato il materiale educativo-didattico.

Gli insegnanti tendono ad affermare che sia compito dell'insegnante modificare il libro di testo introducendo immagini e storie rappresentanti la disabilità (item 39 del questionario; $M=4.08$, $DS=1.36$, il 26.6% è abbastanza d'accordo, il 20.3% è d'accordo e il 18.8% è totalmente d'accordo, mentre il 34% tende a rispondere negativamente) e di costruire il materiale insieme agli alunni per favorire una rappresentazione più inclusiva (item 32 del questionario; $M=5.16$, $DS=0.96$, il 25% è abbastanza d'accordo, il 20.3% è d'accordo e il 50% è totalmente d'accordo).

Gli insegnanti hanno un atteggiamento positivo nei confronti dell'utilizzo di un unico libro di testo (item 30 del questionario; $M=5.00$, $DS=1.14$, il 20.3% è abbastanza d'accordo, il 26.6% è d'accordo e il 43.8% è totalmente d'accordo) e allo stesso tempo credono che l'utilizzo di una molteplicità di materiali e libri di testo possa favorire una rappresentazione più inclusiva (item 31 del questionario; $M=4.89$, $DS=1.16$, il 25.6% è abbastanza d'accordo, il 31.3% è d'accordo e 40.6% è totalmente d'accordo).

5.8.4 Impatto della rappresentazione sull'inclusione

I docenti rivelano che la mancanza o la scarsità di immagini e testi rappresentanti la disabilità possa rappresentare un ostacolo per l'inclusione (M= 4.25, M=1,40, il 35.9% è abbastanza d'accordo, il 12.5% è d'accordo e il 26.6% è totalmente d'accordo) e che la realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata (item 40 del questionario; M=5.27, M=0,90, il 31.7% è d'accordo e il 50.8% è totalmente d'accordo).

L'esempio relativo alla presenza di fumetti rappresentanti immagini e storie con individui con disabilità risulta per gli insegnanti utile per favorire l'inclusione durante le attività didattiche (item 13 del questionario; M=4.13, DS=1,66, il 20.6% è abbastanza d'accordo, il 20.6% è d'accordo e il 27% è totalmente d'accordo).

Gli insegnanti, infine, ritengono che la disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata nei libri di testo (item 41 del questionario; M=5,27, DS=0,90, il 31.7% è d'accordo e il 50.8% è totalmente d'accordo).

5.8.5 Competenze pedagogiche e atteggiamenti nei confronti della rappresentazione

Gli insegnanti affermano di essere preparati a gestire libri e materiali rappresentanti la disabilità fisica (item 14 del questionario; M=4.91, DS=1,31, il 15.6% è abbastanza d'accordo, il 32.8% è abbastanza d'accordo e il 40.6% è totalmente d'accordo), intellettuale (item 15 del questionario; M=4.84, DS=1,27, il 14.1% è abbastanza d'accordo, il 32.8% è d'accordo e il 37.5% è totalmente d'accordo), la realtà dello spettro autistico (item 16 del questionario; M=4.83, DS=1,34, il 14.1% è abbastanza

d'accordo, il 32.8% è d'accordo e il 39.1% è totalmente d'accordo) ed anche altre realtà sociali come le differenti etnie (M=5.29, DS=0,869, il 41.3% è d'accordo e il 47.6% è totalmente d'accordo), le differenti religioni (item 33 del questionario; M=4.76, DS=1,25, il 40.3% è d'accordo e il 30.6% è totalmente d'accordo), lo svantaggio socio-culturale (item 35 del questionario; M=5.05, DS=1,07, il 43.8% è d'accordo e il 37.5% è totalmente d'accordo) e le famiglie omogenitoriali (item 36 del questionario; M=4.32, DS=1,45, il 23.8% è abbastanza d'accordo, il 22.2% è d'accordo e il 27% è totalmente d'accordo).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa negli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del disagio che gli alunni potrebbero manifestare in seguito alla presentazione di immagini e testi rappresentanti a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione $\chi^2(2) = 10,551$, $p < 0.014$. Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra disabilità intellettiva e fisica ($Z = -2.292$, $p = 0.02$) con una tendenza degli insegnanti a percepire un minore disagio degli alunni per quanto riguarda le immagini e i testi rappresentanti la disabilità fisica.

Si è rilevata una differenza significativa tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della competenza nella gestione rappresentando differenti realtà sociali a seconda del tipo di realtà sociale. $\chi^2(2) = 49,309$ $p < 0.000$. Nello specifico si sono rilevate differenze tra lo svantaggio socio-culturale e le differenti etnie ($Z = -2.066$, $p = 0.02$), tra la realtà delle famiglie omogenitoriali e le differenti etnie ($Z = -4,783$, $p = 0.00$): le differenti etnie sono maggiormente gestibili per gli insegnanti rispetto alla realtà delle famiglie omogenitoriali e allo svantaggio-socio-culturale.

Gli insegnanti dichiarano di non avere problemi nella gestione di materiale didattico rappresentante la disabilità fisica (M=5,09 DS=1,20, il 31.7% è d'accordo e il 47.6%

è totalmente d'accordo), intellettiva (M=5,11, DS=1,19, il 32.8% è d'accordo e il 46.9% è totalmente d'accordo) o la realtà dello spettro autistico (M=5,23, DS=1,09, il 30.2% è d'accordo e il 50.8% è totalmente d'accordo).

Per gli insegnanti è possibile rappresentare senza mettere in evidenza le difficoltà la disabilità fisica e la disabilità intellettiva (item 37 del questionario; M=4,41, DS=1,24, il 31.3% è abbastanza d'accordo, il 26.6% è d'accordo e il 21.9% è totalmente d'accordo) e la realtà dello spettro autistico (item 38 del questionario; M=4,27, DS=1,212, il 35.9% è abbastanza d'accordo, il 21.9% è d'accordo e il 18.8% è totalmente d'accordo).

5.8.6 Rapporto genitori

Gli insegnanti ritengono che il libro di testo sia uno strumento che debba soddisfare le aspettative dei genitori (item 4 del questionario; M=4,31, DS=1,14, il 18.8% è abbastanza d'accordo, il 37.5% è d'accordo e il 17.2% è totalmente d'accordo). Riguardo alle criticità derivanti dalle presenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno dei libri di testo gli insegnanti ritengono tendenzialmente di non preoccuparsi della reazione dei genitori (item 24 del questionario; M=4,81, DS=1,25, il 15.6% è abbastanza d'accordo, il 29.7% è d'accordo e il 37.5% è totalmente d'accordo)

5.8.7 Atteggiamenti nei confronti dei colleghi

Riguardo difficoltà che alcuni colleghi potrebbero avere nell'utilizzo di libri di testo rappresentanti la realtà della disabilità le risposte degli insegnanti si collocano nei punti

mediani della scala Likert (item 16 del questionario; $M=3,67$, $DS=1,45$, il 12.5% è totalmente in disaccordo, il 14.1% è in disaccordo, il 31.3% è abbastanza in disaccordo, il 23.4% è abbastanza d'accordo, il 7.8% è d'accordo e il 10.9% è totalmente d'accordo).

Gli insegnanti non ritengono di poter aver problemi con i colleghi in seguito alla eventuale decisione di introdurre immagini e testi rappresentanti la disabilità nei materiali educativo-didattici (item 20 del questionario; $M=5,23$, $DS=1,09$ dopo reverse coding, il 25% è d'accordo e il 56.3% è totalmente d'accordo).

5.8.8 Rapporto con gli alunni

Per quanto riguarda il disagio che gli alunni potrebbero manifestare in seguito alla presenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo, la maggior parte degli insegnanti ritiene che non ci sarebbero problemi o manifestazioni di disagio per quanto riguarda la rappresentazione della disabilità fisica (item 21 del questionario; $M=4,55$, $DS=1,23$ dopo reverse coding, il 21.9% è abbastanza d'accordo, il 32.8% è d'accordo e il 25% è totalmente d'accordo), della disabilità intellettiva (item 22 del questionario; $M=4,36$ $DS=1,31$, il 23.4% è abbastanza d'accordo, il 26.6% è d'accordo e il 23.4% è totalmente d'accordo) e dello spettro autistico (item 23 del questionario; $M=4,41$, $DS=1,28$ dopo reverse coding, il 23.4% è abbastanza d'accordo, il 28.1% è d'accordo e il 23.4% è totalmente d'accordo).

5.9 Confronto tra gruppi

Il test non-parametrico di Mann-Whitney, utilizzato per individuare differenze nelle risposte agli items del questionario in base alle variabili demografiche, ha rilevato una serie di risultati significativi (tabella 6).

Gli insegnanti specializzati tendono avere una percezione più negativa nei confronti dell'inserimento di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica da parte delle case editrici ($U=289$; $p<.05$) e hanno, inoltre, un atteggiamento più positivo nei confronti dell'assenza di disagio degli alunni in seguito alla fruizione di materiale rappresentante la disabilità fisica ($U=270.5$, $p<.02$), la disabilità intellettiva ($U=280.5$, $p<.03$) e lo spettro autistico ($U=274$, $p<.02$)

Per quanto riguarda la competenza di gestione di materiali rappresentanti la realtà dello spettro autistico gli insegnanti di sostegno manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della gestione di materiali rappresentanti la realtà dello spettro autistico ($U=241,5$, $p<0,09$) e tendono ad avere un atteggiamento più positivo nei confronti di una rappresentazione relativa allo spettro autistico che non ne evidenzi le difficoltà ($U=270,5$, $p<0,43$).

Tabella 6. *Items con differenze significative negli atteggiamenti in base al ruolo professionale insegnante di sostegno/insegnante di classe (studio 2)*

Items del questionario	Mann Whitney U	Significatività
12. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica	289	.05
23. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica può creare disagio agli alunni	270,5	.02
24. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva può creare disagio agli alunni	280,5	.03
25. La presenza nei libri di testo di immagini o testi con protagonisti individui con spettro autistico può creare disagio agli alunni	274	.02
40. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui nello spettro autistico	241.5	.00
42. E' possibile rappresentare attraverso immagini e testi individui nello spettro autistico all'interno del libro di testo senza parlare esplicitamente delle loro difficoltà	287.5	.04

CAPITOLO SESTO

La fase qualitativa dello studio americano (Studio 2)

6.1 Scopo e domande di ricerca

La seconda fase qualitativa del presente studio esplorativo-descrittivo ha avuto lo scopo di approfondire i risultati emersi nella precedente fase quantitativa al fine di analizzare le relazioni (similarità e differenze) tra dati quantitativi e dati qualitativi e di evidenziare eventuali nuovi nuclei tematici non inclusi all'interno del questionario:

1. Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo?
2. Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione generale all'interno del libro di testo?

6.2 Metodologia

La fase qualitativa è stata svolta nella città di Los Angeles. La scelta della città è stata motivata dall'esigenza di intervistare un campione proveniente da un unico contesto sociale che presentasse al suo interno differenze sociali, culturali ed economiche rilevanti.

Le interviste hanno coinvolto 5 insegnanti di sostegno e 5 insegnanti di classe della scuola primaria di età compresa tra i 23 e i 56 anni (2 insegnanti di sostegno in servizio nelle scuole speciali, 1 insegnante di sostegno in servizio nella *Charter School* e 2

insegnanti di sostegno nella scuola pubblica; 3 insegnanti di classe in servizio nella scuola pubblica, 1 in servizio nella *charter school* e 1 in servizio nella scuola speciale privata). Per il reclutamento degli insegnanti il ricercatore ha inviato ai Dirigenti Scolastici delle scuole di Los Angeles (pubbliche, private e *charter schools*) la presentazione della ricerca e l'invito alla partecipazione rivolto ai docenti. Molti insegnanti hanno manifestato interesse nei confronti della tematica, poco esplorata dalla ricerca statunitense, contattando direttamente il ricercatore.

Nella scelta dei partecipanti si è cercato di intervistare un campione eterogeneo dal punto di vista degli anni di servizio e del ruolo professionale (per il sesso è stata rispettata la predominanza della figura femminile nella scuola primaria) e della tipologia di scuola in cui hanno svolto il servizio. Le interviste in persona si sono svolte in un'aula dell'istituto scolastico in cui l'insegnante intervistato/a svolge il servizio e sono state registrate previa firma del consenso.

Successivamente tutte le interviste sono state trascritte integralmente in modo da creare i documenti sui quali svolgere l'analisi tematica da cui far emergere i nuclei di significato.

Tabella 7. *Variabili demografiche del campione qualitativo (studio 2)*

Insegnante	Sesso	Età	Ruolo	Anni di insegnamento
P.F	F	43	Insegnante di classe	13
F.S	F	29	Insegnante di sostegno	6
G.C	F	45	Insegnante di classe	11
G.M	F	59	Insegnante di classe	23
M.G.	M	42	Insegnante di sostegno	19
R.S.	F	33	Insegnante di classe	14
I.P.	F	46	Insegnante di classe	21
S.B	F	40	Insegnante di sostegno	26
S.L	M	30	Insegnante di sostegno	3
A.D.	F	26	Insegnante di sostegno	13

Per aumentare la trasparenza dell'analisi le trascrizioni codificate sono state lette e validate dagli intervistati che hanno confermato l'attendibilità dei loro pensieri (Robert et al, 2006). Prima di iniziare il processo di coding è stata svolta una lettura approfondita delle interviste per individuare relazioni con lo stato dell'arte (Richard, 2005).

(Per il processo di coding delle interviste si rimanda al cap. 3 relativo al primo studio italiano)

Tabella 8. *Costrutti e significati emersi dalle interviste (studio 2)*

Costrutto	Significato
Presenza/assenza immagini e testi relativi alla disabilità	Percezione degli insegnanti sulla visibilità dei differenti tipi di disabilità all'interno del libro di testo scolastico
Differenze nella rappresentazione	Atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle modalità rappresentative a seconda del tipo di disabilità
Motivazione assenza rappresentazione	Riflessioni degli insegnanti sulle ragioni della scarsa visibilità
Formazione degli insegnanti	Aspetti legati alla formazione e alla preparazione degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità
Impatto sull'inclusione	Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle ripercussioni positive o negative relative all'introduzione di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità.
Rappresentazione di altre realtà sociali	Percezione degli insegnanti sulla visibilità di altre realtà sociali
Valutazione del libro di testo scolastico	Giudizio degli insegnanti nei confronti della rappresentazione all'interno dei libri di testo
Libro di testo vs molteplici materiali educativo-didattici	Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'utilizzo di un solo libro di testo o di molteplici materiali educativo-didattici
Adattamento dei materiali	Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della costruzione e della modifica di materiali educativo-didattici

6.3 Analisi interviste

6.3.1 Frequenza rappresentazioni

Tutti gli insegnanti, riflettendo sulla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo affermano che raramente (questo avverbio è utilizzato dalla maggior parte degli intervistati) hanno incontrato durante la loro carriera immagini o testi rappresentanti di individui con bisogni speciali.

A: Sono un'insegnante di sostegno da tanti anni e penso dovrebbero essere più visibili.

S: Raramente... Nella realtà della scuola elementare

R: Non ne ho visti molti nella mia carriera di insegnante

Secondo due insegnanti, invece, la rappresentazione della disabilità appare inesistente:

F: Per quanto riguarda la rappresentazione di bambini con disabilità... non sono assolutamente visibili

S: In genere nel curriculum che usiamo non c'è una rappresentazione di questo tipo all'interno dei libri di testo.

Le tematiche legate alla realtà della disabilità fisica, nell'opinione di un docente, sono affrontate soltanto in occasione di eventi particolarmente eccezionali:

M: A meno che non si tratti di un particolare progetto o una particolare celebrazione. Può essere che se ci sono le Olimpiadi gli insegnanti possono dire: “Sì, parteciperà anche un atleta che ha una disabilità (per esempio non ha una gamba).. Da quello che ricordo ho visto che in alcune classi alcuni insegnanti hanno introdotto le Para Olimpiadi come argomento.

Nonostante la scarsa presenza di immagini e testi rappresentanti la realtà della disabilità alcuni insegnanti hanno la percezione che nel corso degli ultimi anni si sia registrato un tentativo da parte delle case editrici di introdurre tematiche relative al mondo degli *special needs* testi e immagini:

G: Penso che gli editori ora siano più attenti... Stanno iniziando ad includere più immagini di individui con special needs nei libri e nei materiali....

G: Ho visto ultimamente dei libri che presentano immagini e storie di individui con disabilità, ora si possono vedere di più ma direi negli ultimi cinque anni...

P: All’inizio della mia carriera no, non ho mai visto individui con bisogni speciali rappresentati... Forse ora penso si stia tentando di migliorare la rappresentazione rispetto ad alcuni anni fa.

I: *Sì, ho notato che si sta cercando di includere la disabilità all'interno dei libri di testo e dei materiali scolastici.*

6.3.2 Differenze nella rappresentazione

Quando gli insegnanti pensano al tipo di disabilità rappresentata il ricordo va sempre verso la rappresentazione della disabilità fisica e in generale verso l'immagine stereotipata dell'individuo sulla sedia a rotelle:

P: *Qualche volta ci sono immagini di bambini sulla sedia a rotelle, quindi disabilità fisica...*

G: *Una foto di uno studente sulla sedia a rotelle...*

G: *L'unica immagine che si può vedere è quella di persone sulla sedia a rotelle.*

La disabilità intellettiva e altri tipi di disabilità, invece, per gli insegnanti non sono mai rappresentati nei libri di testo attraverso immagini e testi:

M: *Penso che la disabilità intellettiva sia poco rappresentata.*

R: *Ci sono tante disabilità nascoste che non sembrano disabilità dall'esterno: come il deficit di attenzione o la dislessia...*

I: Nessuna foto o testi relativi a persone con sindrome di down o altre sindromi...

S: Ad esempio l'autismo non è molto rappresentato come dovrebbe essere...

Quando gli insegnanti riflettono sulle modalità di rappresentazione delle differenti disabilità dichiarano che la disabilità fisica è sicuramente più facile da rappresentare perché più visibile ed anche più facile da spiegare agli alunni, mentre per quanto riguarda le disabilità intellettive e comportamentali risulta molto complesso trovare una modalità rappresentativa appropriata:

S: La disabilità intellettiva è più difficile da presentare ai bambini.

S: La disabilità fisica è più facile da rappresentare, soprattutto alle elementari in cui si utilizza molto il supporto visivo. La disabilità fisica è anche più facile da capire rispetto a quella intellettiva.

F: Le disabilità intellettive sono più difficili da rappresentare... è più difficile anche programmare e prevedere quale possano essere i bisogni di studenti con tale difficoltà...

6.3.3 Valutazione del libro di testo

Il libro di testo è valutato da tutti gli insegnanti in maniera negativa: la sua rappresentazione è considerata parziale e non aderente all'attuale realtà sociale anche

se alcuni docenti percepiscono un leggero miglioramento nei confronti della rappresentazione inclusiva:

P: Forse limitato... Una rappresentazione limitata...

F: Per me sono generici.

G: Direi manchevoli.

M: Sono limitati ma credo stiano iniziando ad includere più diversità ma c'è ancora un grande margine di miglioramento.

S: Molti sono davvero datati...

Alcuni testi sono un po' datati, vecchi. E non ci sono persone con disabilità ma neanche molte persone di colore a dire il vero....

6.3.4 Rappresentazione di altre realtà sociali

Il libro di testo, secondo gli insegnanti intervistati, esclude anche altre realtà sociali dall'immaginario rappresentativo come la realtà della povertà e dello svantaggio socio-culturale che risulta scarsamente rappresentata nei libri di testo scolastici:

P: Penso che uno dei tabù più grandi sia quello degli homeless. Quindi lo svantaggio socio-culturale ma anche difficoltà mentali causate dal disagio socio-economico

F: Direi... Differenti stili di vita che le persone hanno e che non sono rappresentati.

Negli esempi proposti agli alunni durante le lezioni gli insegnanti utilizzano spesso un immaginario legato alla realtà quotidiana delle classi sociali più abbienti:

G: Penso che la povertà non sia molto rappresentata e che gli insegnanti non spendano tempo per parlarne. Nella scuola dove lavoro ci sono famiglie molto abbienti e si usano spesso esempi tipo in matematica in cui le persone spendono 20 o 30 dollari come se non fossero nulla ma che invece potrebbero sfamare un'intera famiglia per un a settimana... Credo sia terribile per studenti che vivono in povertà anche quando ad esempio vedono sempre persone che indossano magliette perfette, pantaloni perfetti e scarpe perfette...

G: Lo svantaggio socio-culturale è davvero un argomento delicato e nei testi non viene trattato questo tema...

La realtà del mondo LGBTQI per alcuni insegnanti non è mai rappresentata nei libri di testo scolastico:

M: Storie con bambini che hanno due madri o due padri non se ne vedono... Un tema davvero controverso... Anche se ovviamente ci sono studenti in tali situazioni familiari.

R: Tutta la realtà LGBTQ o i bambini con genitori dello stesso sesso sono poco rappresentati. Non si rappresentano queste realtà e questo è un problema... Sono molto più rappresentate le differenti etnie.

I: Le persone transessuali nei libri di testo sono praticamente inesistenti...

Anche le differenti etnie e le diverse religioni non godono di una grande visibilità:

S: I testi rappresentano poco le differenze etniche.

S: Forse penso le differenti culture, religioni come i Musulmani... Non si vedono rappresentazioni... Ci sono ebrei... ma Musulmani o altre persone di differenti religioni no... Anche se penso sarebbe meglio rappresentare una varietà di realtà...

Un'insegnante riassume i limiti rappresentativi del libro di testo scolastico affermando che in generale vi è una predominanza culturale associata al prestigio veicolato dalla cultura occidentale:

A: Mi sembra che i testi scolastici siano molto Europa-centrici, maschio-centrici ed eteronormativi orientati verso l'uomo europeo-americano eterosessuale e bianco.

6.3.5 Motivazioni assenza

Nel momento in cui gli insegnanti focalizzano l'attenzione sulla motivazione dell'assenza o della scarsità di immagini e testi relativi alla disabilità mettono in luce le motivazioni sociali:

Dipende... Dagli Stati, dalla cultura. Alcune culture non sono così aperte nei confronti delle persone con disabilità.

Non penso che l'America sia pronta.

Per un'insegnante, invece la scarsità di immagini è legata alla difficoltà nella scelta di immagini e di testi che creerebbe un atteggiamento di timore da parte delle case editrici sulle modalità di rappresentazione:

P: Credo che le persone siano poco informate e che gli editori non vogliano... è un argomento delicato... non vogliono parlare di disabilità fisica o intellettiva perché pensano che possa venir male interpretato il modo in cui rappresentano la disabilità e quindi temono di essere criticati per questo.

F: Per altri insegnanti, invece, il tema della rappresentazione della disabilità è considerato complesso e delicato; molte persone, compresi gli insegnanti, infatti, possono trovarsi a disagio di fronte alla presenza di immagini e testi relativi alla realtà degli special needs:

G: Credo dipenda dal fatto che le persone non sono in grado di affrontare questi argomenti... Non si sentono a loro agio...

G: Molte persone non vogliono parlare di disabilità perché si sentono a disagio perché è qualcosa che riguarda un numero limitato di persone, una minoranza...e molte volte gli insegnanti non sanno come insegnare alla maggioranza includendo allo stesso tempo la minoranza.

M: Lo stigma è rimasto attaccato alle persone con disabilità per anni... C'è molta ignoranza riguardo a tale realtà, molte persone non hanno una cultura su questo tema che tra l'altro potrebbe sollevare questioni complesse

Spesso le case editrici, per ragioni meramente economiche, cercano di proporre un libro con una rappresentazione standard che possa essere acquistato dal maggior numero di scuole:

R: Non so molto sull'editoria, ma so che si tratta di un business e quindi si vuole fare il meglio possibile per produrre un testo che possa essere accettato dalla maggioranza. Più scuole utilizzano un testo più ci sono compensi economici...

6.3.6 Impatto sull'inclusione

Tutti gli insegnanti ritengono che la presenza di immagini e testi all'interno dei libri di testo scolastici possa favorire una visione inclusiva in tutti gli studenti e contribuire ad esaltare la cultura delle differenze all'interno della classe e della società:

P: Far sapere agli studenti che ci sono altri bambini nel mondo con differenze fisiche e intellettive... che sono comunque bambini con interessi simili ai loro.

F: Assolutamente... Assolutamente... Non solo per gli studenti che hanno una disabilità, per farli uscire dalla bolla in cui spesso sono, ma anche per gli altri bambini... possono realizzare che le persone o gli studenti con disabilità sono ovunque.

G: Certo sarebbe un vantaggio, il vantaggio per i bambini... per avere più familiarità con la disabilità... Per essere più in grado di comprendere e accettare.

G: Assolutamente. Sarebbe fantastico, Gli altri studenti vedrebbero gli studenti con special needs in un modo differente.

La rappresentazione della disabilità potrebbe avere un effetto positivo sulla percezione degli alunni abituandoli ad una visibilità quotidiana in grado di contrastare le esclusioni che generano pregiudizi impliciti o espliciti:

M: Sì perché rende tutto più normale... Perché quando lo vedi davanti a te sei costantemente esposto. E alla fine non c'è più curiosità, non c'è più un tabù.

R: E' fondamentale presentare alla maggioranza degli studenti la realtà della minoranza perché bisogna cercare di fare il meglio per tutti gli studenti mostrando che la minoranza rende migliore la maggioranza.

I: Ci sono cose che comunemente condividiamo tipo gli argomenti delle discipline e quindi si possono includere immagini di tutti i bambini focalizzando l'attenzione sul fatto che siamo tutti esseri umani...

Per un'insegnante l'introduzione di immagini e testi di individui con bisogni speciali avrebbe una ricaduta positiva anche sugli insegnanti in quanto potrebbero avere a disposizione strumenti inclusivi utili per ampliare conoscenze e competenze:

S: Mi piacerebbe avere a disposizione testi che rappresentano quello che veramente è la realtà così da poterli utilizzare durante le lezioni.

6.3.7 Formazione insegnanti

L'importanza di una formazione che ponga l'accento sull'adattamento dei materiali in chiave inclusiva secondo la maggior parte degli insegnanti rappresenterebbe un'occasione importante per acquisire nuove competenze: un training mirato potrebbe agire positivamente sul timore di rappresentare la disabilità in maniera inappropriata e controproducente:

P: E' un problema di formazione... Gli insegnanti non frequentano corsi su come rappresentare la disabilità senza proporre una definizione medica... L'insegnante non

sa come presentare una rappresentazione della realtà degli special needs senza includere aspetti o punti di vista negativi...

F: E' necessaria una formazione. Perché se gli insegnanti non sono formati la rappresentazione potrebbe essere mal interpretata o non accurata.

Alcuni docenti, infatti, sono consapevoli di non possedere specifiche competenze su una tematica che molto raramente viene affrontata nella realtà scolastica:

G: Per esempio sulla rappresentazione della disabilità... Non si sa molto... Come creare una lezione...

G: Ci sono tanti insegnanti che non sono preparati e non hanno mai avuto un training per affrontare tematiche legate alla disabilità e alla sua rappresentazione.

6.3.8 Modifica materiali educativo-didattici

Molti insegnanti affermano di non aver mai modificato, adattato o creato materiali educativo-didattici inserendo immagini o testi relativi a persone con bisogni speciali. Nonostante ciò essi concordano nella reale possibilità di un approccio più inclusivo dal punto di vista rappresentativo:

P: Non mi è mai capitato di farlo... Ma sono sicuro che ci siano modi creativi per includere la rappresentazione della disabilità...

F: Non l'ho mai fatto... Ma credo sia possibile adattare la rappresentazione alle varie aree e discipline.

Due insegnanti dichiarano di non aver mai pensato al valore inclusivo delle immagini e dei testi rappresentanti la realtà della disabilità. Questa affermazione, tuttavia, genera una profonda riflessione sulle motivazioni sottese:

G: Onestamente non mi è mai venuto in mente. Includere immagini e testi di persone con special needs per dare loro visibilità all'interno della classe... E ora che ci penso... Mi dispiace davvero...

G: Ho dato per scontato che fossero inclusi ma non ho mai realizzato mentre creavo materiale educativo-didattico che dovevo pensare anche alla rappresentazione della disabilità...

La realtà scolastica, secondo un insegnante, non prende mai in considerazione il problema della visibilità all'interno dei materiali educativo-didattici:

M: Non ho mai conosciuto un insegnante negli ultimi sette anni che abbia letto storie di persone con disturbi di apprendimento o disabilità cercando di integrarli nella didattica.

Le motivazioni della mancata introduzione di materiali inclusivi riguardano la poca attenzione dedicata agli aspetti educativi durante la programmazione delle lezioni:

R: *Credo che molti insegnanti siano totalmente focalizzati sulla didattica. Cercano di insegnare seguendo le direttive standard sugli obiettivi che gli studenti devono raggiungere.*

Due insegnanti affermano di aver spesso presentato agli alunni delle storie con protagonisti persone con bisogni speciali non solo per includere uno studente presente nella loro classe ma anche per educare alla cultura delle differenze:

I: *Ho un libro che ho letto ai miei studenti lo scorso anno. Parlava di una ragazza con un lieve ritardo cognitivo. Era depressa e ansiosa...*

S: *Ho molti libri che ho letto ai bambini... Parlano di persone con disabilità fisica e intellettiva... Possono essere molto utili... Perché porti questi temi nelle vite dei bambini.*

6.3.9 Utilizzo di un solo libro di testo vs molteplici materiali

La maggior parte degli insegnanti pensa che sarebbe meglio utilizzare differenti libri di testo e materiali scolastici al fine di proporre una didattica multi-prospettica e una rappresentazione più aderente alla realtà e inclusiva:

P: *Penso che l'utilizzo di molteplici materiali possa dare più flessibilità agli insegnanti così da soddisfare i bisogni dei loro studenti.*

F: Credo sia davvero utile per gli studenti fare esperienza di differenti modi di apprendere... A volte studiare sullo stesso libro può essere molto noioso. Alcuni libri, poi, possono essere datati e diventa necessario trovare materiali più aggiornati che si possono utilizzare come materiale supplementare.

Per altri docenti è più utile adottare un libro di testo scolastico e parallelamente arricchire le attività educativo-didattiche con altri materiali da selezionare a seconda delle esigenze degli alunni:

G: Io preferisco utilizzare un libro di testo e poi aggiungere materiale (come fotocopie o video).

G: Il testo rappresenta le fondamenta... I materiali supplementari possono dare un contributo che va al di là del testo scolastico.

Un insegnante, invece, solleva il problema della natura strutturalmente limitata del libro di testo scolastico in quanto non in grado di contenere al suo interno la rappresentazione di tutte le realtà sociali:

M: Penso che dipenda da... Gli States sono così grandi che non puoi avere un libro che rappresenti ogni tipo di cultura, ogni tipo di realtà.

6.4 Interpretazione dei dati

Dai risultati del questionario emerge che gli insegnanti hanno conosciuto o utilizzato raramente testi scolastici rappresentanti la disabilità come confermano anche i dati delle interviste (*“Raramente... Nella realtà della scuola elementare; Non ne ho visti molti nella mia carriera di insegnante; In genere nel curriculum che usiamo non c'è una rappresentazione di questo tipo all'interno dei libri di testo”*; *“Per quanto riguarda la rappresentazione di bambini con disabilità... non sono assolutamente visibili”*). Conseguenzialmente gli insegnanti ritengono che la possibilità di rispecchiarsi nel libro di testo, seppur rara, possa essere più frequente per quanto riguarda gli alunni con disabilità fisica rispetto alla disabilità intellettiva e alla realtà dello spettro autistico.

Si registrano, tuttavia, differenze negli atteggiamenti a seconda del tipo di disabilità: i docenti, infatti, ricordano maggiormente testi scolastici rappresentanti la disabilità fisica rispetto alla disabilità intellettiva, mentre lo spettro autistico è percepito come la realtà meno rappresentata; le interviste supportano questa tendenza nel momento in cui gli insegnanti mettono in evidenza il fatto che la disabilità fisica, soprattutto attraverso le immagini, sia più facile da rappresentare (l'immagine stereotipata dell'individuo sulla sedia a rotelle è quella più frequente) e da spiegare agli alunni rispetto alla disabilità intellettiva e alla realtà dello spettro autistico (*“Qualche volta ci sono immagini di bambini sulla sedia a rotelle, quindi disabilità fisica”*; *“Una foto di uno studente sulla sedia a rotelle”*; *“La disabilità intellettiva è più difficile da presentare ai bambini”*).

La rappresentazione di altre realtà sociali a rischio di esclusione risulta per i docenti ancora molto carente come emerge dai risultati del questionario e dalle interviste: il

libro di testo, infatti, presenta una visione ancora troppo limitata della multiculturalità (*“Mi sembra che i testi scolastici siano molto Europa-centrici, maschio-centrici ed eteronormativi orientati verso l’uomo europeo-americano eterosessuale e bianco”*).

La rappresentazione dello svantaggio-socio-culturale (*“Lo svantaggio socio-culturale è davvero un argomento delicato e nei testi non viene mai trattato questo tema...”*), delle differenti religioni (*“Forse penso le differenti religioni come i Musulmani... Non si vedono rappresentazioni...”*) e delle famiglie omogenitoriali (*“Tutta la realtà LGBTQI o bambini con genitori dello stesso sesso sono davvero poco rappresentati. Non si rappresentano queste realtà e questo è un problema”*), invece, si rivela pressoché assente (come rivelano anche i dati del questionario) in quanto condizionata dai pregiudizi e dal conformismo della società, aspetto messo in rilievo dagli insegnanti intervistati (*“Lo stigma è rimasto attaccato alle persone con disabilità per anni... C’è molta ignoranza riguardo a tale realtà, molte persone non hanno una cultura su questo tema che tra l’altro potrebbe sollevare questioni complesse”*).

I dati delle interviste rivelano giudizi negativi nei confronti del libro di testo scolastico: la rappresentazione al suo interno è considerata non aderente alla realtà in quanto tendente ad escludere molte realtà sociali (*“Per me sono generici”*; *“Sono limitati ma credo stiano iniziando ad includere più diversità ma c’è ancora un grande margine di miglioramento”*); per tale motivo gli insegnanti non pensano che gli studenti con disabilità possano rispecchiarsi all’interno del libro di testo.

I risultati del questionario mettono in evidenza il *gap* sussistente tra la sfera didattica e la sfera educativa all’interno del testo scolastico: quest’ultimo, infatti, è tendenzialmente considerato utile dal punto di vista didattico per gli insegnanti e per gli alunni, mentre si registra un significativo atteggiamento più negativo nei confronti

della sua utilità educativa per gli insegnanti e per gli alunni in linea con la prospettiva didattico-centrica dei materiali educativo-didattici.

Consequenzialmente, gli insegnanti ritengono possibile una scuola senza libro di testo attraverso l'utilizzo di molteplici materiali (*“Penso che l'utilizzo di molteplici materiali possa dare più flessibilità agli insegnanti così da soddisfare i bisogni dei loro studenti”*), anche se in alcune interviste emerge la preferenza nei confronti di un unico libro di testo adottato (*“Io preferisco utilizzare un libro di testo e poi aggiungere materiale”; Il testo rappresenta le fondamenta... I materiali supplementari possono dare un contributo che va al di là del testo scolastico”*), pur non escludendo la possibilità di integrare l'offerta formativa con altri strumenti educativo-didattici).

Gli insegnanti hanno un atteggiamento positivo nei confronti dell'eventuale inclusione di immagini e testi rappresentanti la disabilità, ritengono che ciò possa favorire l'inclusione ed aiutare ad abbattere le esclusioni ancora presenti nella realtà scolastica (*“Far sapere agli studenti che ci sono altri bambini nel mondo con differenze fisiche e intellettive... che sono comunque bambini con interessi simili ai loro”; “Certo, sarebbe un vantaggio, il vantaggio per i bambini... per avere più familiarità con la disabilità... Per essere più in grado di comprendere e accettare”*).

I dati del questionario rivelano che i docenti si sentono preparati a gestire la lezione utilizzando materiali educativo-didattici inclusivi anche se in alcune interviste è sollevata la problematica della mancanza di formazione (*“Ci sono tanti insegnanti che non sono preparati e non hanno mai avuto un training per affrontare tematiche legate alla disabilità e alla sua rappresentazione”; “Per esempio sulla rappresentazione della disabilità... Non si sa molto”*).

Gli insegnanti, tuttavia, ritengono significativamente più facile per gli alunni fruire immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica rispetto alla disabilità intellettiva e alla realtà dello spettro autistico.

Riguardo la competenza nella gestione di materiali educativo-didattico i docenti ritengono di essere preparati e di non avere problemi con genitori e colleghi in seguito all'inserimento di materiale inclusivo.

Attraverso le interviste emergono le ragioni per cui gli insegnanti non includono materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità durante le lezioni nonostante siano favorevoli (come si evince dai dati del questionario) all'adattamento e alla modifica in chiave inclusiva (*"E' un problema di formazione... Gli insegnanti non frequentano corsi su come rappresentare la disabilità senza proporre una definizione medica... L'insegnante non sa come presentare una rappresentazione della realtà degli special needs senza includere aspetti o punti di vista negativi..."*; *"E' necessaria una formazione. Perché se gli insegnanti non sono formati la rappresentazione potrebbe essere mal interpretata o non accurata"*) e disattenzione nei confronti dell'immaginario rappresentativo (*"Credo che molti insegnanti siano totalmente focalizzati sulla didattica. Cercano di insegnare seguendo le direttive standard sugli obiettivi che gli studenti devono raggiungere"*).

Gli insegnanti di sostegno si rivelano più inclini rispetto agli insegnanti di classe a considerare la disabilità fisica, intellettiva e lo spettro autistico una realtà che potrebbe essere inserita all'interno dei libri di testo senza creare alcun problema agli alunni; in linea con questa tendenza, essi hanno un atteggiamento più positivo nei confronti delle competenze associate alla gestione di materiali che includono una rappresentazione

della realtà dell'autismo dichiarandosi, infine, maggiormente convinti della possibilità di una rappresentazione che non evidenzia le difficoltà.

I risultati qualitativi e quantitativi dimostrano che gli insegnanti, pur consapevoli della scarsità di immagini rappresentanti la disabilità e di altre realtà sociali e delle motivazioni sociali connesse, continuano ad utilizzare un testo che criticano fortemente in quanto escludente molte realtà sociali e carente dal punto di vista dei messaggi educativi. Nonostante i docenti si sentano preparati ad affrontare una nuova rappresentazione inclusiva, attraverso le interviste emergono problematiche inerenti la mancanza di formazione e la disattenzione che inibiscono la possibilità di inserire materiali educativo-didattico rappresentanti la disabilità.

I dati delle interviste descrivono in maniera più approfondita le eventuali difficoltà che gli insegnanti potrebbero incontrare nell'utilizzo di un testo che propone nuovo immaginario rappresentativo, mentre i risultati del questionario rivelano una tendenza più omogenea a manifestare atteggiamenti positivi.

Risulta interessante mettere in rilievo la maggior predisposizione in linea con le ricerche sugli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione (Giangreco et al., 1997; Wilkerson, 2012) degli insegnanti di sostegno nei confronti della competenza di gestione di materiale educativo-didattico relativo alla realtà dello spettro autistico e la minor preoccupazione riguardo al disagio degli alunni in seguito alla fruizione di materiale rappresentante la disabilità fisica, intellettiva e la realtà dello spettro autistico.

Gli atteggiamenti degli insegnanti appartenenti all'intero campione, infine, variano a seconda dei differenti tipi di disabilità, aspetto che conferma anche in questo caso i risultati emersi negli studi simili (Campbell & Gilmore, 2003, Koutrouba &

Vanvakari, 2006) con una gerarchia di maggior accettazione (disabilità fisica>disabilità intellettiva>spettro autistico).

Capitolo Settimo

Gli atteggiamenti degli insegnanti brasiliani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo (Studio 3)

7.1 Breve excursus dell'inclusione scolastica in Brasile

Nel 1988 dopo la fine della dittatura militare e l'affermarsi di una nuova Costituzione il ruolo dell'istruzione cominciò ad essere rivalutato: l'articolo 205 della Costituzione Brasiliana affermava, infatti, che "l'istruzione è un diritto di tutti", mentre l'articolo 206 affrontava i principi di uguaglianza e il diritto democratico alla formazione.

Grazie a questa nuova prospettiva la scuola non poteva più negare l'accesso agli studenti con bisogni speciali dichiarando di non avere risorse necessarie per promuovere l'inclusione.

Agli inizi degli anni '90 del secolo scorso iniziò a diffondersi la convinzione dell'importanza della pedagogia speciale e dei processi inclusivi, dibattito che culminò con la promulgazione della legge n. 9394 nella quale si affermava che "l'istruzione specializzata per studenti con disabilità e con gravi disturbi complessivi dello sviluppo deve avvenire preferibilmente nel sistema scolastico normale" (20 dicembre 1996).

Nonostante questa nuova prospettiva l'inclusione degli alunni con bisogni speciali in Brasile ha attraversato una fase molto critica dovuta soprattutto alla mancanza di qualifiche e di competenze degli insegnanti che non ha favorito il graduale processo di inserimento degli alunni con bisogni speciali. Per questo motivo, infatti, alla fine degli anni '90 furono create le scuole speciali affinché gli studenti considerati non in grado di essere inclusi nella scuola normale potessero accedere alla formazione.

Nel 2001 la Convenzione del Guatemala ha richiamato l'attenzione sull'inclusione degli alunni con disabilità ponendo l'accento sull'importanza di continuare a contrastare ogni tipo di discriminazione; questa prospettiva ha portato nel 2018 al rinnovamento della norma vigente che descrive le modalità in cui gli alunni con bisogni speciali devono essere sostenuti, le strategie educativo-didattiche che le istituzioni scolastiche sono chiamate ad attuare attraverso l'adattamento del curriculum e le pratiche inclusive per favorire i processi di apprendimento.

La situazione all'interno delle realtà scolastiche presenta ancora molte criticità dovute alla mancanza di risorse specializzate che impedisce la concretizzazione delle linee definite dalle leggi inclusive.

La formazione e la preparazione degli insegnanti, infine, rappresenta un problema mai risolto in Brasile, causato soprattutto dagli eccessivi costi dei corsi di specializzazione e dagli stipendi molto bassi degli insegnanti.

Attualmente, nonostante molti autori e ricercatori abbiano messo in luce l'importanza dell'inclusione scolastica (Alencar, 1993, Galat, Santos & Sousa, 2004), la legge riconosce agli alunni con bisogni speciali la possibilità di scegliere tra le due seguenti opzioni:

- L'inserimento nelle classi regolari
- L' "Atendimento educational" (scuole, classi e istituti speciali)

7.2 Gli atteggiamenti degli insegnanti brasiliani nei confronti dell'inclusione e delle rappresentazioni sociali relative alla disabilità

La ricerca brasiliana si è focalizzata sulle opinioni e sulla riflessione degli insegnanti relativamente all'inclusione scolastica.

Grazie all'implementazione di politiche atte a promuovere l'inclusione scolastica, infatti, il numero degli studenti con bisogni speciali nelle classi comuni è gradualmente aumentato negli ultimi anni e tale rivoluzione ha messo in luce limiti e contraddizioni legati alle sfide che gli insegnanti e gli alunni hanno dovuto affrontare.

I risultati emersi dimostrano che i docenti brasiliani ritengono siano necessari una maggiore formazione sulla didattica speciale e un costante supporto di personale specializzato (Matos & Mendes, 2015): la competenza nei confronti delle strategie educativo-didattiche risulta, infatti, fondamentale al fine di contrastare il perpetuarsi di una conoscenza generica e non funzionale ai bisogni degli studenti (Garcia, 2013).

I docenti, inoltre, sono consapevoli dell'inadeguatezza di una formazione specifica e interdisciplinare (Miranda de Mendonça & Gómez-Galán, 2016) che si ripercuote sulle pratiche educativo-didattiche. Tale criticità mette in evidenza il rilevante divario tra teoria e prassi (Cardoso Macedo Do Amaral Araujo, 2017) e la necessità di implementare spazi, risorse e materiali per promuovere un setting e un'offerta educativo-didattica inclusiva (De Vitta & Monteiro, 2010).

Le problematiche sollevate dagli insegnanti, dunque, rivelano l'urgenza di una riformulazione delle politiche inclusive nelle scuole comuni (Otalara & Dall'acqua, 2016).

Per quanto riguarda la rappresentazione sociali degli insegnanti il mondo della scuola brasiliana manifesta ancora un approccio terapeutico e assistenziale nei confronti della

disabilità con una consequenziale disattenzione nei confronti dei diritti degli studenti con disabilità (Barroso de Almeida Júnior, 2019).

Gli insegnanti tendono ad avere una concezione organicistica della disabilità fisica ed intellettuale (Gomes & Lhullier, 2017) che pone l'accento sulle difficoltà e non sulle potenzialità (Vargas & Portilho, 2019) e che non favorisce l'inserimento degli alunni con bisogni speciali nella società. Altri studi, infine, hanno rilevato la mancanza di preparazione nei confronti dei significati sottesi al concetto di inclusione (Arujo de Almeida & Miguez Naiff, 2011).

7.3 Scopo e domande di ricerca

Questo studio ha lo scopo di investigare quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti brasiliani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico.

1. Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo? (fase quantitativa e qualitativa)
2. Ci sono differenze significative nelle risposte agli items del questionario a seconda delle variabili demografiche prese in considerazione (sesso, età, anni di servizio, grado di istruzione, ruolo professionale, possesso dell'abilitazione per le attività di sostegno e esperienza di co-teaching)?

3. Ci sono differenze significative nelle risposte date dall'intero campione (N=87)? Nello specifico i nuclei indagati sono i seguenti: valutazione del libro di testo scolastico (ad es. utilità didattica del libro di testo scolastico vs utilità educativa), atteggiamenti nei confronti delle competenze personali nella gestione di materiali rappresentanti differenti tipi di disabilità (ad es. rappresentazione disabilità fisica vs rappresentazione disabilità intellettiva), frequenza immagini e testi rappresentanti la disabilità (ad esempio disabilità fisica vs disabilità intellettiva)

7.4 Metodologia: lo strumento quantitativo

Il questionario utilizzato nel primo studio italiano e nel secondo studio americano è stato tradotto in brasiliano con il supporto di esperti dell'Universidade Autonoma de Lisboa e con la collaborazione di una studentessa brasiliana del Dipartimento di Scienze Cognitive che ha contribuito all'analisi degli items e alla diffusione del questionario.

L'analisi della letteratura brasiliana presenta molte similarità con lo stato dell'arte italiano relativamente agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione: per questo motivo si è scelto di testare, a titolo esplorativo, il questionario italiano su un campione di insegnanti brasiliani

Il questionario è stato completato inizialmente da 10 insegnanti con i quali si è discusso sulla chiarezza e la comprensione degli items.

Come nel caso dello studio americano sono stati eliminati due items relativi alla realtà dei rom (grado di visibilità e competenza nella gestione di materiale della realtà dei

rom) non riferibili al contesto socio-culturale preso in esame: la realtà dei nativi brasiliani è stata inserita negli items in quanto considerata a rischio di esclusione dal punto di vista sociale e rappresentativo.

E' stato creato un link attraverso Google Form completato da 87 insegnanti (tra aprile 2009 e giugno 2009).

Il campione è stato reclutato attraverso l'invio di una mail con la presentazione della ricerca e il link del questionario.

Per quanto riguarda questo terzo studio (brasiliano) si è svolta soltanto la prima fase quantitativa, mentre la fase qualitativa (che completa il disegno sequenziale esplicativo di Creswell, 2013) è ancora in corso. Si è scelto comunque di riportare i primi dati emersi nella fase quantitativa.

Tabella 9. *Variabili demografiche del campione quantitativo (studio 3)*

Variabile	Gruppi	Numero
Sesso	Maschi	11
	Femmine	76
Età	20/35	25
	36/50	42
	51/65	18
	Più di 65	2

Anni di servizio	1/5	9
	6/10	14
	11/15	22
	16/20	31
Ruolo professionale	Insegnante di classe	69
	Insegnante di sostegno	15
Grado di istruzione	Diploma	17
	Laurea abilitante	37
	Altra Laurea e dottorato	39
Specializzazione sostegno	Si	17
	No	71
Esperienza co- conduzione della classe	Si	40

I dati del questionario sono stati codificati e sottoposti ad analisi statistica descrittiva mediante software SPSS (IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

- Per tutti i quesiti a risposta mediante la scala Likert si sono ottenute media e deviazione standard. Nonostante si tratti di variabili non ordinali si è deciso comunque di procedere con il calcolo della deviazione standard e della media in quanto prassi seguita in studi similari.
- Gli items del questionario sono stati codificati (1=totalmente in disaccordo, 2=in disaccordo, 3=abbastanza in disaccordo, 4=abbastanza d'accordo, 5=d'accordo, 6=totalmente d'accordo). Per quanto riguarda gli items indicanti un atteggiamento negativo è stato effettuato il reverse-coding in maniera tale che un punteggio alto indicasse sempre un atteggiamento positivo.
- I test non parametrici di Mann-Whitney e Kruskal-Wallis sono stati utilizzati al fine di rilevare eventuali differenze tra le risposte agli items e le variabili demografiche prese in considerazione.
- Si è, infine, proceduto ad una serie di Friedman test, uno per ogni cluster/gruppo tematico di domande, per valutare la presenza di eventuali differenze

significative nelle risposte date dall'intero campione (N=87). Nel caso di risultati significativi ottenuti attraverso il Friedman test, sono stati effettuati dei test post-hoc (test di Wilcoxon) con correzione di Bonferroni. Nello specifico sono state verificate le eventuali differenze tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della capacità di gestione di materiali rappresentanti la disabilità (N=64) a seconda dei differenti tipi di disabilità presi in considerazione (i.e. fisica, intellettiva e spettro autismo), tra gli atteggiamenti nei confronti della valutazione del libro di testo (i.e. utilità didattica vs utilità educativa per gli insegnanti e per gli alunni), tra la percezione della frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo scolastico a seconda del tipo di disabilità, tra gli atteggiamenti nei confronti delle modalità di rappresentazione delle case editrici a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione, tra la possibilità di rispecchiamento nella rappresentazione all'interno del libro di testo degli individui con disabilità a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione e tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle rappresentazioni di differenti realtà sociali (i.e. differenti etnie e differenti religioni).

7.5 Descrizione del campione

Le variabili demografiche e le caratteristiche degli insegnanti sono descritte nella tabella 9.

I partecipanti di sesso maschile sono il 12.5% mentre il 86.4% è di sesso femminile. Il 28.4% dei partecipanti ha un'età compresa nella fascia 20/35 anni, il 47.7% ha un'età compresa nella fascia 36/50, il 21.6% nella fascia 51/60 e 2.3% ha più di 60 anni. Il 10.3% dei partecipanti svolge la professione di insegnante da 1 a 5 anni, il 16.1% da 6 a 10 anni di servizio, il 25.3% da 10 a 15 anni, il 12.6% da 16 a 20 anni e il 35.6%

da più di 20 anni. Il 20.5% dei partecipanti ha un diploma, mentre il 51.8% ha la laurea abilitante e il 14.5% ha una laurea non abilitante.

Il 31.3% ha la specializzazione per le attività del sostegno mentre 68.7% non ne è in possesso. Il 82.1% dei partecipanti lavora come insegnante di classe, mentre il 15.9% è insegnante di sostegno. Il 46% dei partecipanti ha avuto esperienze di co-teaching, mentre il 54% non ne ha mai fatto esperienza.

7.6 Analisi dei dati

Per quanto riguarda il sesso degli insegnanti, si è preferito non prendere in considerazione le significatività emerse attraverso il test di Kruskal-Wallis in quanto il numero dei partecipanti di sesso maschile è risultato troppo esiguo (11 soggetti), così come relativamente all'esperienza di co-teaching (anche in questo caso il numero di partecipanti che non hanno avuto esperienza di co-teaching è risultato troppo basso).

L'analisi dei dati attraverso il test non parametrico di Kruskal-Wallis non ha dato risultati significativi per quanto riguarda le variabili relative all'età, agli anni di insegnamento e al grado di istruzione.

7.6.1 Valutazione del libro di testo

Gli insegnanti ritengono che il libro di testo sia abbastanza utile dal punto di vista didattico sia dal punto di vista didattico per loro stessi (item 1 del questionario; $M=4,70$, $DS=1,24$, il 28.4% è abbastanza d'accordo, il 21.6% è d'accordo e il 34.1% è totalmente d'accordo) e per gli alunni (item 2 del questionario; $M=4,64$, $DS=1,30$; il 21.6% è abbastanza d'accordo, il 23.9% è d'accordo e il 33% è totalmente d'accordo)

che dal punto di vista educativo per loro stessi (item 3 del questionario; $M=4,34$, $DS=1,411$, il 23.9% è abbastanza d'accordo, il 23.9% è d'accordo e il 25% è totalmente d'accordo) e per gli alunni (item 4 del questionario; $M=4,32$, $DS=1,350$; il 26.1% è abbastanza d'accordo, il 23.9% è d'accordo e il 26.1% è totalmente d'accordo).

Per quanto riguarda la soddisfazione generale nei confronti del libro di testo le risposte degli insegnanti si distribuiscono nei differenti gradi della scala Likert (item 6 del questionario; $M=3,58$, $DS=1,393$) dividendosi in atteggiamenti positivi e negativi: il 28.4% è abbastanza soddisfatto, il 23.9% è soddisfatto e il 4.5% è totalmente soddisfatto, mentre il 20.5% è abbastanza insoddisfatto, l'11.4% è insoddisfatto, l'11.4% è totalmente insoddisfatto).

Si è rilevata una differenza statisticamente significativa in alcuni items del gruppo tematico relativo alla valutazione nei confronti del libro di testo ($\chi^2(2) = 159,908$, $p < 0.000$).

Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra la valutazione dell'utilità didattica e dell'utilità educativa del libro di testo per gli insegnanti ($Z=3,270$ $p<0.001$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra l'utilità didattica, tra la valutazione dell'utilità didattica e l'utilità educativa per gli alunni ($Z=-2,675$, $p<0.007$), con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra l'utilità didattica, tra la valutazione dell'utilità didattica per gli insegnanti del libro di testo e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale dell'utilizzo del libro di testo ($Z=-6,009$, $p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti

dell'utilità didattica del libro di testo, tra l'utilità didattica, tra la valutazione dell'utilità didattica per gli alunni del libro di testo e l'atteggiamento nei confronti della soddisfazione generale nei confronti dell'utilizzo del libro di testo ($Z=5,957$, $p<0.000$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilità didattica del libro di testo, tra l'utilità didattica.

Gli insegnanti ritengono che le case editrici non inseriscano mai o raramente immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica (item 11 del questionario; $M=2,97$, $DS=1,53$), e la disabilità intellettiva (item 12 del questionario; $M=2,13$, $DS=1,29$).

Per quanto riguarda la possibilità di rispecchiamento all'interno del libro di testo scolastico i risultati si distribuiscono in maniera omogenea sulla scala Likert per quanto riguarda la disabilità fisica (item 26 del questionario ($M=3.52$, $DS=1.99$; il 27% è totalmente in disaccordo, mentre il 25% è totalmente d'accordo) e la disabilità intellettiva (item 26 del questionario: il 28% è totalmente in disaccordo e il 27.3% è totalmente d'accordo).

Per gli insegnanti la rappresentazione nel libro di testo esclude alcune realtà sociali (il 16.1% è abbastanza d'accordo, il 20.7% è d'accordo e il 27.6% è totalmente d'accordo).

7.6.2 Frequenza della rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno del libro di testo

Il 21,6% degli insegnanti conosce o ha utilizzato spesso libri di testo rappresentanti la disabilità fisica rispetto al 46.6% che risponde negativamente. Il 20.5% degli insegnanti, invece, non ricorda. Aumenta, invece, il numero degli insegnanti che non conosce o ha utilizzato testi rappresentati la disabilità intellettiva (63.7%) rispetto a quelli che hanno risposto in maniera affermativa (13,6%). Il 77.2% degli insegnanti,

infine, non conosce o non ha mai utilizzato libri di testo che rappresentino attraverso immagini e testi la realtà dello spettro autistico

Il grado di visibilità delle differenti etnie ($M=2.74$, $DS=1,80$) e delle differenti religioni ($M=1.69$, $DS=1.78$) e dello svantaggio socio-culturale ($M=1.97$, $DS=1,68$), secondo gli insegnanti è molto basso, mentre le famiglie omogenitoriali sono pressoché assenti ($M=0.79$, $DS=1.39$).

Si è rilevata una differenza significativa tra la percezione nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico a seconda del tipo di disabilità presa in considerazione (fisica, intellettiva e dello spettro autistico) Si ($\chi^2(2) = 159,908$, $p < 0.000$).

Nello specifico differenze significative si registrano tra disabilità fisica e disabilità intellettiva ($Z=4,023$, $p<0,000$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica, tra disabilità intellettiva e spettro autistico ($Z=-5,069$, $p<0,000$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica e tra disabilità fisica e rappresentazione dello spettro autistico ($Z=-2,869$, $p<0,004$) con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica.

Si sono rilevate differenze statisticamente significative tra percezione degli insegnanti nei confronti dell'inserimento da parte delle case editrici di testi e immagini rappresentanti la disabilità. Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra disabilità fisica e intellettiva $\chi^2(2) = 15,158$, $p < 0.000$ con una tendenza degli insegnanti a percepire una maggiore rappresentazione della disabilità fisica all'interno del libro di testo.

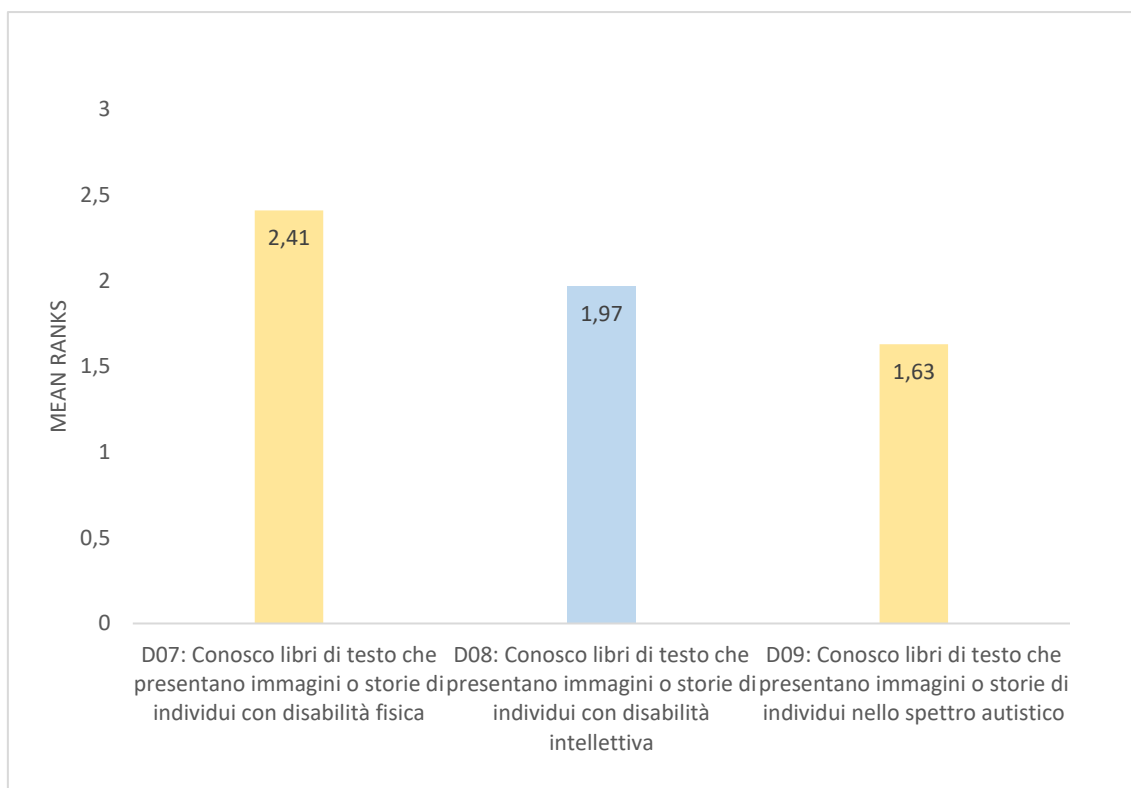
7.6.3 Utilizzo e adattamento dei materiali educativo-didattici

Per quanto riguarda la modifica dei materiali in chiave inclusiva le risposte si distribuiscono nei punti estremi della scala Likert (item 10 del questionario; $M=3.51$, $DS=2.12\%$, il 31.8% non dichiara di non aver mai modificato il materiale educativo didattico, mentre il 31.8% dichiara di averlo fatto sempre).

Gli insegnanti tendono ad affermare che sia compito dell'insegnante modificare il libro di testo introducendo immagini e testi rappresentanti la disabilità (item 40 del questionario; $M=4,9$, $DS=1,55$, il 25% è abbastanza d'accordo, il 19.3% è d'accordo e il 22.7% è totalmente d'accordo, mentre il 32.9% manifesta un parere contrario) e di costruire il materiale insieme agli alunni per favorire una rappresentazione più inclusiva (item 31 del questionario; $M=5,42$, $DS=0,988$, il 21.6% è d'accordo e il 59.1% è totalmente d'accordo).

Gli insegnanti affermano che sia compito dell'insegnante modificare il libro di testo in chiave inclusiva (item 40 del questionario; $M=4.07$, $DS=1.55$, il 25% è abbastanza d'accordo, il 19.3% è d'accordo e il 22.7% è totalmente d'accordo). La maggior parte degli insegnanti ritiene possibile una didattica senza un unico libro di testo (item 30 del questionario; $M=4.13$, $DS=1.80$, il 13.6% è abbastanza d'accordo, il 17% è d'accordo e il 33% è totalmente d'accordo), credendo nell'utilizzo di molteplici materiali educativo-didattici per favorire l'inclusione (item 30 del questionario; $M=5.30$, $DS=1.03$; il 21.6% è d'accordo mentre il 59.1% è totalmente d'accordo).

Figura 19. *Post-hoc Friedman test: significatività conoscenza libri di testo con immagini e testi rappresentanti differenti tipi di disabilità*



7.6.4 Impatto della rappresentazione sull'inclusione

Gli insegnanti ritengono che la mancanza o la scarsità di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo possa rappresentare un ostacolo per l'inclusione (item 41 del questionario; $M=4,66$, $DS=1,47$, il 18.2% è abbastanza d'accordo, il 26.1% è d'accordo e il 37.5% è totalmente d'accordo) e che la realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata (item 42 del questionario; $M=4,73$, $DS=0,56$, il 15.9% è d'accordo e il 78.4% è totalmente d'accordo).

Gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi nei confronti della eventuale presenza di fumetti rappresentanti individui con disabilità all'interno del libro di testo per favorire

l'inclusione (item 13 del questionario; $M=4,93$, $M=1,57$, il 18.2% è d'accordo e il 56.8% è totalmente d'accordo).

7.6.5 Competenze pedagogiche

Gli insegnanti tendono ad affermare di essere preparati a gestire libri e materiali rappresentanti la disabilità fisica (item 14 del questionario; $M=4.76$, $DS=1,37$, il 18.2% è abbastanza d'accordo, il 17% è d'accordo e il 43.25 è totalmente d'accordo), la disabilità intellettiva (item 15 del questionario; $M=4.51$, $DS=1,44$, il 17% è abbastanza d'accordo, il 18.2% è d'accordo e il 36.4% è totalmente d'accordo, con un 20.5% abbastanza in disaccordo) e la realtà dello spettro autistico (item 16 del questionario; $M=4.15$, $DS=1,70$, il 19.3% è abbastanza d'accordo, il 14.8% è d'accordo e il 31.8% è totalmente d'accordo) ed anche altre realtà sociali come le differenti etnie (item 33 del questionario; $M=5.34$, $DS=1,036$, il 15.9% è d'accordo e il 62.5% è totalmente d'accordo), le differenti religioni (item 34 del questionario; $M=5.20$, $DS=1,186$, il 20.5% è d'accordo e il 56.8% è totalmente d'accordo), i nativi brasiliani (item 35 del questionario; $M= 5,28$, $DS=1,13$, il 20.5% è d'accordo e il 60.2% è totalmente d'accordo), lo svantaggio socio-culturale (item 36 del questionario; $M=5.48$, $DS=0,878$, il 18.2% è d'accordo e il 65.9% è totalmente d'accordo) e la rappresentazione dell'omogenitorialità (item 37 del questionario; $M=4,69$; $DS= 1.44$, il 20.5% è abbastanza d'accordo, il 17% è d'accordo e il 42% è totalmente d'accordo).

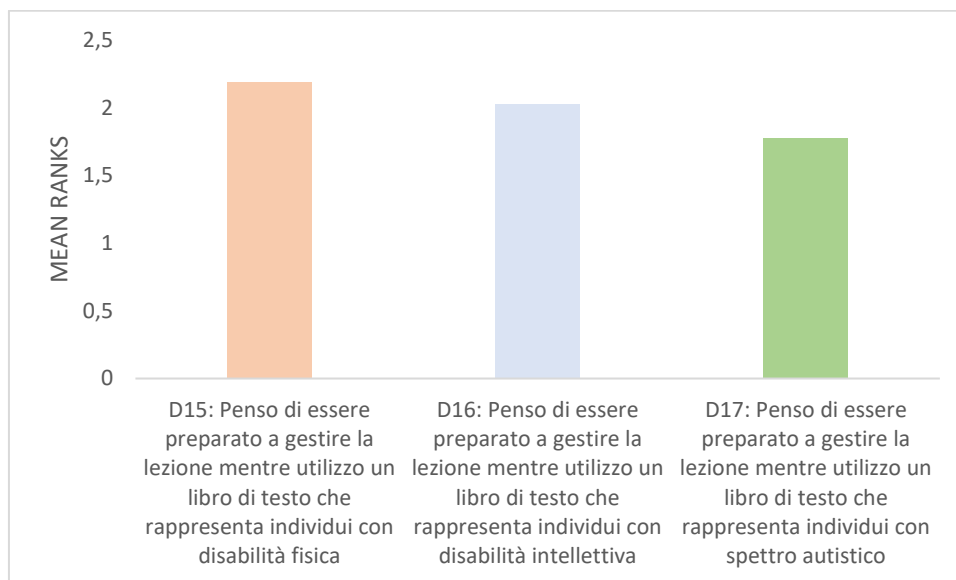
Si è rilevata una differenza statisticamente significativa (fig.19) nell'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della competenza nella gestione di materiale educativo

didattico rappresentante la disabilità all'interno del libro di testo a seconda del tipo di disabilità preso in considerazione $\chi^2(2) = 21,863, p < 0.000$.

Nello specifico si sono rilevate differenze significative tra la disabilità intellettiva e la disabilità fisica ($Z = -2,742, p = 0.006$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità fisica, tra lo spettro autistico e la disabilità intellettiva con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità intellettiva ($Z = -2,669, p < 0.008$) e tra lo spettro autistico e la disabilità fisica. $Z = (-4,123, p < 0.000)$ con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità fisica

Si è rilevata una differenza significativa tra gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle competenze nella gestione di materiali rappresentanti differenti realtà sociali a seconda del tipo di realtà sociale. $\chi^2(2) = 68,478 p < 0.000$. Nello specifico si sono rilevate differenze tra lo svantaggio socio-culturale e le differenti religioni ($Z = -2.917, p = 0.04$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione delle differenti religioni, tra svantaggio socio-culturale e nativi brasiliani ($Z=2,404 p<0,16$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione dei nativi brasiliani e tra la realtà LGBTQ e le differenti etnie ($Z = -3,858, p = 0.00$) con una tendenza degli insegnanti a manifestare atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione delle differenti etnie.

Figura 20. *Post-hoc Friedman test: significatività conoscenza libri di testo con immagini e testi rappresentanti differenti tipi di disabilità*



7.6.6 Rapporto con i genitori

Riguardo alle problematiche che gli insegnanti potrebbero riscontrare con i genitori degli alunni il campione tende a distribuirsi nei differenti gradi della scala Likert ($M=2,94$, $DS=1,544$) con oltre il 60% che dichiara di non preoccuparsi delle reazioni dei genitori e il 40% che tende invece ad avere un'opinione opposta).

Gli insegnanti, inoltre, non ritengono che il libro di testo sia uno strumento che debba piacere ai genitori (item 5 del questionario; $M=2.78$, $DS=1,55$, il 26.1% è totalmente in disaccordo il 20.5% è in disaccordo e il 22.7% è abbastanza in disaccordo).

7.6.7 Rapporto e percezioni colleghi

Gli insegnanti tendono ad affermare che alcuni colleghi potrebbero avere difficoltà nell'utilizzo di libri di testo rappresentanti la realtà della disabilità ($M=4,23$, $DS=1,635$, il 25% è abbastanza d'accordo, il 14.8% è d'accordo e il 31.8% è totalmente d'accordo). Riguardo gli eventuali problemi che gli insegnanti potrebbero avere con i colleghi in seguito alla eventuale decisione di introdurre immagini e testi nei materiali scolastici le risposte si distribuiscono in maniera omogenea nei differenti punti della scala Likert ($M=3,50$, $DS=1,72$).

7.6.8 Disagio alunni

Per quanto riguarda il disagio che gli alunni potrebbero manifestare in seguito alla presenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo la maggior parte ritiene che non ci sarebbero problemi o manifestazioni di disagio per quanto la rappresentazione della disabilità fisica (item 25 del questionario; $M=4,72$, $DS=1,43$ dopo reverse coding), della disabilità intellettiva (item 26 del questionario; $M=4,74$, $DS=1,41$ dopo reverse coding) e dello spettro autistico (item 27 del questionario; $M=4,06$ $DS=1,54$ dopo reverse coding).

Gli insegnanti non ritengono di poter avere problemi nella gestione di materiale didattico rappresentante la disabilità fisica ($M=1,92$, $DS=1,33$), intellettiva ($M=2,08$, $DS=1,457$) o la realtà dello spettro autistico ($M=2,24$, $DS=1,548$).

7.7 Confronto tra gruppi

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno tendono ad avere atteggiamenti più positivi nei confronti delle competenze relative all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità fisica ($U=331,500$, $p<0.032$), la disabilità intellettiva ($U=287.500$, $p<0.08$) e la realtà dello spettro autistico ($U=320,00$, $p<0.025$).

I docenti specializzati inoltre hanno un atteggiamento più positivo nei confronti del compito dell'insegnante di inserire immagini e testi rappresentanti la disabilità nei materiali didattici ($U=233.00$, $p<0.007$) e, infine, hanno un atteggiamento più positivo nei confronti della possibilità di una scuola senza un unico libro di testo adottato dagli insegnanti ($U=328.000$, $p=0.032$).

Tabella 10. *Differenze significative negli atteggiamenti in base al ruolo professionale*

Items del questionario	Mann-Whitney U	Significatività
15. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica	331,500	.032
16. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva	287,500	.008
17. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui nello spettro autistico	320,000	.025
30. E' possibile pensare ad una scuola senza un unico libro di testo adottato dagli insegnanti	328.000	.032
42. E' compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva all'interno dei testi scolastici attraverso la creazione di materiali che includono immagini e testi di individui con bisogni speciali	233.000	.007

7.8 Interpretazione dei dati

I risultati del questionario rivelano che metà del campione ha utilizzato testi scolastici rappresentanti la disabilità fisica rispetto alla parte restante che risponde in maniera negativa. Gli insegnanti invece dichiarano di non aver mai utilizzato o conosciuto libri di testo rappresentanti la disabilità intellettiva e la realtà dello spettro autistico e che le case editrici, tendono a non includere una rappresentazione inclusiva (con una tendenza significativa ad includere maggiormente la disabilità fisica).

Lo spettro autistico per gli insegnanti si profila come la realtà significativamente meno rappresentata: questa percezione rivela la presenza di una gerarchia di visibilità (disabilità fisica > disabilità intellettiva > spettro autistico) all'interno dei libri di testo scolastico. I risultati emersi dal questionario confermano che gli insegnanti ritengono che la disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno del libro di testo e che quest'ultimo sia uno strumento che esclude molte realtà sociali, non permettendo ai bambini con bisogni speciali di rispecchiarsi nei materiali didattici utilizzati durante le lezioni.

La rappresentazione di altre realtà sociali a rischio di esclusione per i docenti risulta, infatti, molto carente per quanto riguarda le differenti etnie, le differenti religioni e i nativi brasiliani, mentre la realtà dello svantaggio socio-culturale e delle famiglie omogenitoriali risultano significativamente meno rappresentate.

I docenti sembrano rendersi conto del gap sussistente tra la sfera didattica e la sfera educativa all'interno del testo scolastico il libro di testo, infatti, è considerato un valido supporto dal punto di vista didattico ed educativo per gli insegnanti e per gli alunni, con una significativa tendenza a considerare più valida la sfera didattica.

L'intero campione si dimostra favorevole all'abolizione di un unico libro di testo e all'utilizzo di molteplici materiali educativo-didattici al fine di favorire una rappresentazione più inclusiva e aderente alle differenti individualità presenti nella classe.

Nonostante la scarsità o l'assenza di rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo i docenti rivelano un atteggiamento positivo nei confronti dell'eventuale inclusione di immagini e testi rappresentanti la disabilità e pensano, inoltre, di essere preparati a gestire le lezioni utilizzando un libro di testo o un materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità ed altre realtà a rischio di esclusione (differenti etnie, differenti religioni, rom, svantaggio socio-culturale, famiglie omogenitoriali).

Gli insegnanti non credono che gli alunni, i loro genitori o altri colleghi possano manifestare disagio in seguito alla fruizione di materiale rappresentante la disabilità fisica, intellettiva e la realtà dello spettro autistico.

Il campione relativamente alla modifica del materiale didattico inclusiva si divide perfettamente a metà, mentre tutti gli insegnanti ritengono che sia loro compito supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva.

Gli insegnanti di sostegno manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della competenza personale nella gestione di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità fisica, intellettiva e la realtà dello spettro autistico. Essi, inoltre, mostrano una maggior predisposizione nei confronti dell'utilizzo di molteplici materiali educativo didattici e un'attitudine più positiva nei confronti della possibilità di un loro adattamento in chiave inclusiva confermando i risultati emersi in letteratura (Jobe & Rust, 1996; Ianes et al, 2010).

L'intero campione dichiara, infine, che la rappresentazione della disabilità fisica fruita durante le lezioni crea meno problemi rispetto alla presenza di immagini e di testi relativi alla disabilità intellettiva; la realtà dello spettro autistico è considerata, invece, la più problematica da gestire durante le attività didattiche; da ciò emerge un dato molto interessante: gli insegnanti hanno atteggiamenti differenti a seconda della gravità e del tipo di disabilità così come avviene per gli atteggiamenti nei confronti della rappresentazione della disabilità e dell'inclusione (Campbell & Gilmore, 2003; Vanvakari & Steliou, 2006).

Capitolo Ottavo

Analisi comparativa dei tre studi quantitativi (italiano, americano e brasiliano)

8.1 Iniziale analisi comparativa tra lo studio qualitativo italiano e lo studio qualitativo americano

In questo paragrafo si presenta l'iniziale analisi di comparazione tra dati qualitativi del primo studio italiano e i dati qualitativi del secondo studio americano.

Gli insegnanti italiani, in generale, sembrano essere meno abituati a parlare della rappresentazione all'interno dei libri di testo rispetto agli insegnanti americani. La motivazione potrebbe risiedere nella scarsità di ricerche relative al libro di testo e di studi recenti che presentano un approccio socio-culturale nel nostro Paese.

Le percezioni degli insegnanti relativamente alla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo italiani e statunitensi, tuttavia, risultano tendenzialmente molto simili: le analisi delle interviste, infatti rivelano che nella percezione degli insegnanti la rappresentazione della disabilità è assente oppure molto scarsa (la risposta "Assolutamente no" è ricorrente nelle parole degli insegnanti di entrambi i Paesi):

Insegnante italiani: *"Rarissimamente"; No, assolutamente. Non ci sono riferimenti a persone o bambini con bisogni speciali... Né immagini né riferimenti"*.

Insegnanti americani: *"Raramente nella realtà della scuola elementare"; Per quanto riguarda la rappresentazione degli individui con disabilità... non sono assolutamente visibili"*.

La disabilità fisica rappresenta la realtà che compare più spesso rispetto alla disabilità intellettiva e alla realtà dello spettro autistico (gli insegnanti californiani hanno notato un leggero miglioramento avvenuto negli ultimi cinque anni per quanto riguarda la visibilità della disabilità fisica):

Insegnanti italiani: *“Sì, mi è capitato... Ricordo un testo di prima elementare dove c'erano delle... C'era la rappresentazione di un bambino sulla sedia a rotelle; “Mi è capitato in poche occasioni di vedere dei testi, in particolare dei testi di narrativa, dove venivano affrontate alcune tematiche relative alla disabilità, in particolare disabilità fisiche”.*

Insegnanti americani: *“Qualche volta ci sono immagini di bambini sulla sedia a rotelle, quindi disabilità fisica”; “L'unica immagine che si può vedere è quella di persone sulla sedia a rotelle”,*

La percezione della rappresentazione di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo varia per gli insegnanti italiani e statunitensi a seconda del tipo di realtà: gli insegnanti italiani ritengono che per quanto riguarda le differenti etnie si siano registrati leggeri miglioramenti nella rappresentazione, mentre per quanto riguarda le differenti religioni, la realtà dei rom, la realtà dello svantaggio socio-culturale e la realtà LGBTQ la rappresentazione risulta scarsa o assente.

Gli insegnanti americani, pur avendo la percezione della maggior visibilità riguardante alcune etnie, sono consapevoli che la rappresentazione all'interno del libro di testo difficilmente possa includere tutte le varietà sociali presenti nel loro Paese.

Relativamente allo svantaggio socio-culturale, alle differenti religioni e alla realtà LGBTQ si registra un'analogha esclusione dall'immaginario rappresentativo influenzata maggiormente dai pregiudizi sociali:

Insegnanti italiani: *“Beh, i mondi della povertà sono veramente rappresentati in modo molto stilizzato e non danno proprio l’idea della realtà dei fatti”*; *“Intanto i rom e tutto ciò che ha a che fare con la diversità tra virgolette insomma, l’emarginazione, la gente che vive ai margini della società; “Non rappresentati gli omosessuali, non c’è mai scritto le mamme di Luca fanno questo... No.”*.

Insegnanti americani: *“Lo svantaggio socio-culturale è davvero un argomento delicato e nei testi non viene mai trattato questo tema”*; *“Penso che uno dei tabù più grandi sia quello degli homeless; “Storie con bambini con due madri o due padri non se ne vedono”*.

Le motivazioni della scarsa visibilità, sia per gli insegnanti italiani che per quelli statunitensi, risultano fortemente legate al conformismo sociale dei Paesi in cui vivono:

Insegnanti italiani: *“Perché in realtà in Italia, proprio in Italia, non c’è una vera sensibilità rispetto alla diversità; “Beh, credo che dipenda molto dalla cultura italiana: noi siamo una società molto ristretta”*.

Insegnanti americani: *“Non penso che l’America sia pronta”*, *“Lo stigma è rimasto attaccato alle persone con disabilità per molti anni”*.

Il libro di testo è considerato negativamente dal punto di vista educativo e rappresentativo dai docenti italiani e americani:

Insegnanti italiani: *“La realtà nei libri di testo dal punto di vista della rappresentazione è molto limitata; “Non sempre reale”*.

Insegnanti americani: *“Forse limitato, una rappresentazione limitata”*; *“Direi manchevoli”*

Gli insegnanti italiani e gli insegnanti statunitensi si dichiarano molto favorevoli ed entusiasti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo ritenendo che ciò possa promuovere l'inclusione all'interno della classe e della scuola.

Insegnanti italiani: *“Sì penso di sì, perché innanzitutto ci si prende anche confidenza e poi l'idea che vengono anche rappresentati... Quindi vuol dire che hanno diritto di essere visti, in qualche modo quindi penso che potrebbe essere molto utile e non vengono rimossi”*; *Sì sì... Anche I bambini ne trarrebbero vantaggio proprio perché il confronto con la diversità... Si cresce è indubbio questo e porta anche a un'apertura mentale diversa di cui l'Italia ha bisogno”*.

Insegnanti americani: *“Far sapere agli studenti che ci sono altri bambini nel mondo con differenze fisiche e intellettive... Che sono comunque bambini con interessi simili ai loro”*. *“Assolutamente... Assolutamente... Non solo per gli studenti che hanno una disabilità, per farli uscire dalla bolla in cui spesso sono, ma anche per gli altri bambini... possono realizzare che le persone o gli studenti con disabilità sono ovunque”*.

Gli insegnanti italiani e statunitensi dichiarano di modificare raramente i materiali educativo-didattici inserendo immagini e testi rappresentanti la disabilità per ragioni legati alla mancanza di competenza nel proporre una rappresentazione inclusiva e alla poca importanza data alla rappresentazione.

Insegnanti italiani: *“No, non l'ho mai pensato nemmeno io di utilizzare immagini con bambini che hanno difficoltà immagini relative... Insomma a persone con difficoltà;* *“No, mettendo immagini no... E questo, ecco, vedi... Una cosa su cui mi fai riflettere... Invece dovrebbe essere... Probabilmente io do, sbagliando, poca importanza*

all'immagine, proprio perché non sono brava a disegnare, do poca importanza all'immagine. Invece sarebbe una cosa che dovrei curare di più in generale... L'immagine, quindi, anche l'immagine con persone con bisogni speciali quello sì...”; “Mah, forse non sentirsi all’altezza, non sentirsi capaci di farlo”.

Insegnanti americani: *“Non mi è mai capitato di farlo, ma sono sicuro che ci siano dei modi creativi per includere la rappresentazione della disabilità”; “Onestamente non mi è mai venuto in mente. Includere immagini e testi di persone con special needs per dare loro visibilità all’interno della classe. E ora che ci penso mi spiace davvero”; “Credo che molti insegnanti siano focalizzati sulla didattica. Cercano di insegnare seguendo le direttive standard sugli obiettivi che gli studenti devono raggiungere”.*

Questa breve analisi comparativa mette in luce un aspetto rilevante: gli insegnanti hanno un approccio nei confronti della rappresentazione della disabilità all’interno dei libri di testo molto simile (le risposte sono spesso sovrapponibili) nonostante i differenti contesti politici, sociali e scolastici.

Le leggi inclusive italiane sembrano non aver avuto alcun tipo di impatto sulla rappresentazione all’interno dei libri di testo né aver contribuito ad accendere un nuovo dibattito su tale tematica e, allo stesso tempo, gli approcci socio-culturali nei confronti del libro di testo degli studi statunitensi, pur avendo agito in parte su una maggiore abitudine ad affrontare tematiche inerenti la rappresentazione della disabilità (si pensi alla rappresentazione della disabilità nei media negli Stati Uniti che ha una tradizione sicuramente più consolidata rispetto quella italiana), sembra avere avuto pochissimi effetti positivi sulla rappresentazione.

8.2 Un'analisi comparativa dei dati quantitativi (Studio 1, studio 2 e studio 3)

Attraverso l'analisi della varianza multivariata (Test MANOVA) si sono indagate a titolo esplorativo le differenze significative tra i campioni dei tre studi svolti sui nuclei tematici del questionario.

8.2.1 Valutazione del libro di testo scolastico

Si è registrata una differenza significativa nella valutazione del testo scolastico a seconda dei differenti gruppi di insegnanti (italiani, statunitensi e brasiliani) $F = (6,12) = 67,112$, $p < .001$; Wilk's $\Lambda = 0.222$, partial $\eta^2 = 0.529$.

Nello specifico i test post hoc corretti con metodo Tukey hanno rilevato differenze tra:

- Gli insegnanti italiani ($M = 4.207$, $DS = 0,78$) e gli insegnanti brasiliani ($M = 4.698$, $DS = 0,124$) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della validità didattica del libro di testo per gli insegnanti ($p < 0,003$) con un atteggiamento più negativo degli insegnanti italiani;
- Gli insegnanti italiani ($M = 4.083$, $DS = 0,82$) e insegnanti brasiliani ($M = 4.640$, $DS = 0,131$) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della validità didattica del libro di testo per gli alunni con un atteggiamento più negativo da parte dei docenti italiani;
- Gli insegnanti italiani ($M = 3.184$, $DS = 0,90$) e gli insegnanti brasiliani ($M = 4.337$, $DS = 0,143$) e tra insegnanti italiani ($M = 3.184$, $DS = 0,90$) statunitensi ($M = 4.672$, $DS = 0,165$);

- Gli insegnanti italiani (M=3.290, DS=0,88) e gli insegnanti brasiliani (M=4.419, DS=0,140) per quanto riguarda la validità educativa del libro di testo scolastico per gli alunni con un atteggiamento più negativo degli insegnanti italiani.

8.2.2 Disagio alunni e insegnanti

Si è registrata una differenza significativa per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti del disagio di insegnanti e alunni in seguito all'utilizzo di un libro di testo rappresentante la realtà dell'autismo a seconda dei differenti gruppi di insegnanti (italiani, statunitensi e brasiliani) $F(4,8)=4,612$, $p<.001$; Wilk's $\Lambda=0.904$, partial $\eta^2 =0.49$.

Nello specifico i test post hoc corretti con metodo Tukey hanno rilevato differenze tra:

- Gli insegnanti italiani (M=1,72, DS=0,90) e gli insegnanti brasiliani (M=2,235, DS=0,144) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti delle difficoltà di gestione di materiale rappresentante la realtà dell'autismo con atteggiamenti più positivi degli insegnanti italiani;
- gli insegnanti italiani (M=1.86, DS=0,22) e insegnanti statunitensi (M=2, 639, DS=0,55) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti dell'eventuale disagio degli alunni nella fruizione di materiali rappresentanti la realtà dell'autismo.

8.2.3 Eventuale disagio alunni nei confronti della rappresentazione dei differenti tipi di disabilità

Si è registrata una differenza significativa per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti dell'eventuale disagio degli alunni nei confronti della rappresentazione della

disabilità fisica e intellettiva all'interno del libro di testo a seconda dei differenti gruppi di insegnanti (italiani, statunitensi e brasiliani) $F=(4,8)=7,716, p<.001$; Wilk's $\Lambda=0.849$, partial $\eta^2 =0.79$.

Nello specifico i test post hoc corretti con metodo Tukey hanno rilevato differenze tra:

- gli insegnanti italiani ($M=1.89$, $DS=0,83$) e insegnanti statunitensi ($M=2,45$, $DS=0,52$) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti del disagio degli alunni nei confronti della rappresentazione della disabilità fisica;
- gli insegnanti italiani ($M=1.86$, $DS=0,84$) e gli insegnanti statunitensi ($M=2,64$, $DS=0,15$) per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti del disagio degli alunni nei confronti della rappresentazione della disabilità intellettiva.

8.2.4 Percezione rappresentazione di altre realtà sociali

Si è registrata una differenza significativa per quanto riguarda la percezione della rappresentazione di altre realtà sociali all'interno del libro di testo a seconda dei differenti gruppi di insegnanti (italiani, statunitensi e brasiliani) $F=(4,8)=14,855, p<.001$; Wilk's $\Lambda=0.737$, partial $\eta^2 =0.41$.

Nello specifico i test post hoc corretti con metodo Tukey hanno rilevato differenze tra:

- gli insegnanti italiani e insegnanti (M=2,74, DS=0,196) e insegnanti statunitensi (M=4,29, DS=0,227) per quanto riguarda la percezione della visibilità delle differenti etnie.

- tra insegnanti italiani ($M=0,516$, $DS=0,85$) e insegnanti statunitensi ($M=1.51$, $DS=0,15$) per quanto riguarda la percezione della visibilità delle famiglie omogenitoriali.

Non si sono registrate differenze significative tra gli insegnanti americani e gli insegnanti brasiliani.

8.3 Interpretazione dei dati

Gli insegnanti italiani hanno atteggiamenti più negativi nei confronti del valore didattico del libro di testo rispetto agli insegnanti brasiliani e del valore educativo del libro di testo rispetto ai docenti brasiliani e statunitensi, rivelando una maggiore consapevolezza dei limiti contenutistici e rappresentativi dei materiali educativo-didattici.

I docenti italiani, inoltre, sono più positivi nei confronti dell'eventuale disagio degli alunni in seguito alla fruizione di materiale rappresentante la realtà della disabilità fisica, intellettiva e dello spettro autistico.

Gli insegnanti americani rispetto agli insegnanti italiani hanno una percezione di maggior visibilità all'interno del libro di testo scolastico relativamente alla realtà delle differenti etnie e delle famiglie omogenitoriali.

Gli insegnanti italiani potrebbero avere un approccio più critico nei confronti del libro di testo in quanto più abituati ad un'eterogeneità all'interno delle loro classi dal punto di vista cognitivo, fisico e comportamentale. Questo aspetto può incidere anche sulla

minor preoccupazione nei confronti del disagio che gli alunni potrebbero manifestare in seguito alla fruizione di materiale rappresentante differenti tipi di disabilità poiché l'inclusione fisica in Italia rappresenta un dato di fatto.

Gli insegnanti statunitensi percepiscono una maggior visibilità all'interno del libro di testo per quanto riguarda le differenti etnie e le famiglie omogenitoriali: il carattere multietnico della società americana e i diritti estesi alla comunità LGBTQI (matrimonio egualitario e adozioni) possono incidere positivamente sulla percezione e, quindi, sulla rappresentazione (anche solo eventuale) delle due realtà sociali a rischio di esclusione.

Capitolo Nono

Conclusioni

9.1 Limiti della ricerca

L'esiguo numero di insegnanti che hanno partecipato alle fasi quantitative dei tre studi (italiano, americano e brasiliano) ha rappresentato un limite relativo alla rappresentatività del campione, così come il numero di partecipanti di sesso maschile (anche se la predominanza femminile ha rispecchiato la realtà degli insegnanti della scuola primaria). La standardizzazione del questionario, inoltre, avrebbe sicuramente garantito una maggiore affidabilità dello strumento che, tuttavia si è rivelato affidabile dal punto di vista della coerenza dei dati emersi (in seguito al confronto dello stato dell'arte).

La mancanza di tempo, infine, ha svolto un ruolo determinante per quanto riguarda la scelta del disegno esplicativo sequenziale (Creswell, 2013) applicato al secondo e al terzo studio. L'utilizzo del disegno esplorativo sequenziale avrebbe potuto favorire un'analisi più approfondita dei nuclei tematici relativi agli specifici contesti socio-culturali (americano e brasiliano).

9.2 Punti di forza della ricerca

Il punto di forza più rilevante della presente ricerca ha riguardato sicuramente la tematica affrontata: l'analisi degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione all'interno del libro di testo non ha mai trovato spazio negli studi italiani; i risultati emersi possono rappresentare, dunque, un punto di partenza per continuare a comprendere maggiormente il rapporto esistente tra attitudini degli

insegnanti e rappresentazione attraverso immagini e testi fruita nel corso delle attività didattiche.

La metodologia utilizzata, inoltre, ha rappresentato un altro importante vantaggio in quanto il metodo misto, soprattutto in mancanza di una vasta letteratura a cui fare riferimento, favorendo un approfondimento vasto e, allo stesso tempo, dettagliato dei risultati emersi. Il fecondo rapporto tra dati qualitativi e dati quantitativi ha prodotto risultati non solo generalizzabili (nel primo studio italiano) ma anche e soprattutto rilevanti dal punto di vista del loro valore contenutistico (nello studio italiano e nello studio americano).

Sia il disegno esplorativo sequenziale che il disegno esplicativo sequenziale, nonostante il loro differente approccio dal punto di vista della sequenzialità delle fasi, hanno dato la possibilità al ricercatore di integrare costantemente, durante l'interpretazione dei dati, i risultati emersi dalla fase qualitativa e dalla fase quantitativa.

La presente ricerca ha, inoltre, avuto un carattere fortemente trasformativo: attraverso le interviste e il questionario gli insegnanti hanno potuto riflettere sulla rappresentazione della disabilità attivando un percorso destinato ad avere effetti prima di tutto sulla loro consapevolezza *“Ho acceso la luce, non posso poi più spegnere e far finta di non vedere, ho visto come sono le cose... E quindi non posso più ignorare il fatto che sia importante”*) ma anche dalla somministrazione del questionario (molti insegnanti, dopo la compilazione, hanno contattato il ricercatore mostrando interesse per la tematica affrontata e ringraziando il ricercatore per aver stimolato la loro riflessione).

Il presente studio, infine, può contribuire a stimolare la riflessione relativamente ai seguenti aspetti:

- Sensibilizzare le case editrici e i curatori dei libri di testo scolastico nei confronti della rappresentazione inclusiva.
- Favorire la riflessione degli insegnanti sull'importanza dell'utilizzo di testi e immagini rappresentanti la disabilità al fine di promuovere la costruzione e l'adattamento dei materiali educativo-didattici (anche partendo dalla specificità di ogni individuo presente nella classe).
- Accendere il dibattito sulle modalità di rappresentazione della disabilità e di altre realtà a rischio di esclusione per riflettere sulla possibilità di una rappresentazione “neutra” non gravata da pregiudizi e prospettive limitanti (tesi della teoria dello sfondo iconico e testuale).
- Promuovere la possibilità di inserimento all'interno del libro di testo scolastico di storie e immagini già esistenti che trattano il tema della disabilità e di altre realtà a rischio esclusione.
- Riflettere sui limiti dell'adozione di un unico libro di testo scolastico non solo dal punto di vista didattico ma anche dal punto di vista della rappresentazione.

- Attivare corsi di aggiornamento/formazione per gli insegnanti sulla gestione e sulla costruzione di materiali educativo-didattici rappresentanti la disabilità e altre realtà a rischio di esclusione.

9.3 Sviluppi futuri

Il presente studio, nato dall'osservazione diretta di un'evidente citicità all'interno della realtà scolastica, suffragata dai risultati qualitativi e quantitativi, oltre a supportare la teoria dello sfondo inclusivo, potrebbe circolarmente stimolare i contesti educativi e la realtà accademica a condurre una ricerca-azione in cui osservare e investigare le interazioni tra alunni e insegnanti mentre fruiscono materiale-educativo-didattico rappresentante differenti tipi di disabilità. Il valore della ricerca trasformativa nell'ambito della pedagogia speciale, infatti, consiste nell'attuazione di interventi concreti, frutto della collaborazione tra ricercatori e insegnanti, attraverso i quali percorrere i processi di cambiamento in ambito inclusivo contrastando le micro-macro esclusioni rilevate.

9.4 Considerazioni finali

La presente ricerca ha messo in luce un aspetto fondamentale relativo alla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici: la necessità di continuare ad investigare questa tematica soprattutto partendo dagli atteggiamenti degli insegnanti i quali utilizzano quotidianamente il libro di testo come strumento educativo-didattico e, allo stesso tempo, come mediatore culturale e attivatore di discorsi e rappresentazioni sociali.

I risultati emersi dagli studi relativi agli atteggiamenti degli insegnanti italiani, statunitensi e degli insegnanti brasiliani, inoltre, dimostrano che sul tema della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici gli insegnanti tendono ad avere linee spiccatamente comuni, indipendentemente dai differenti contesti politici, sociali, culturali e scolastici.

L'abolizione delle scuole speciali nel nostro Paese, avvenuta più di quarant'anni fa, infatti, non ha avuto alcun effetto sulla rappresentazione della disabilità all'interno della realtà scolastica rispetto ad altri Paesi, come gli Stati Uniti e il Brasile, che stanno recentemente e gradualmente avviando il processo di inclusione.

Questo *trend* cross-culturale può essere facilmente messo in evidenza attraverso i seguenti punti:

- Percezione dell'assenza/scarsità di immagini e testi rappresentanti la disabilità (con una maggior visibilità, seppur rara, della disabilità fisica).
- Percezione dell'assenza/scarsità immagini e testi rappresentanti differenti etnie, differenti religioni, realtà dello svantaggio socio-culturale, dei rom e delle famiglie omogenitoriali con la percezione di un leggero miglioramento per quanto riguarda le differenti etnie
- Consapevolezza da parte degli insegnanti del rilevante squilibrio tra sfera didattica e sfera educativa all'interno del libro di testo scolastico: la rappresentazione al suo

interno continua a svolgere una mera la funzione di contorno rispetto agli argomenti disciplinari.

- Consequenziale valutazione negativa nei confronti del libro di testo che conferma la sua funzione di agente disabilitante in quanto gli individui con disabilità o appartenenti ad altre realtà a rischio di esclusione non hanno la possibilità di rispecchiarsi al suo interno.
- Utilizzo del libro di testo nonostante gli evidenti limiti educativi e rappresentativi di cui gli insegnanti sono consapevoli.
- Preferenza nell'utilizzo di molteplici materiali educativo-didattici e libri di testo per favorire un'inclusione rappresentativa.
- Atteggiamenti positivi nei confronti dell'eventuale inserimento di immagini e testi rappresentanti la disabilità all'interno del libro di testo scolastico
- Atteggiamenti positivi nei confronti delle personali competenze nella gestione di materiali educativo-didattici rappresentanti la disabilità
- Consapevolezza delle difficoltà che alcuni colleghi potrebbero riscontrare nell'utilizzo di un libro di testo rappresentante la disabilità

Attraverso le interviste gli insegnanti italiani e americani hanno evidenziato le seguenti problematiche legate alla rappresentazione (aspetto che mette in luce l'importanza di

partire dai pensieri degli insegnanti i quali, attraverso le interviste, hanno la possibilità di riflettere più approfonditamente sulle tematiche affrontate con la possibilità di tornare sugli argomenti già emersi):

- Mancanza di competenze e di formazione degli insegnanti relativamente alla rappresentazione e all'adattamento dei materiali
- Conformismo sociale e ideologia dominante che relegano la disabilità (e altre realtà sociali) ad una condizione di marginalità e di invisibilità.

Si possono, infine, mettere in risalto le tendenze cross-culturali emerse dall'analisi dei dati attraverso il test di Mann-Whitney del campione italiano, americano e brasiliano:

- gli insegnanti in possesso della specializzazione e gli insegnanti di sostegno manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo (come in letteratura italiana e internazionale), confermando l'importanza della formazione nell'ambito della pedagogia speciale al fine di favorire l'inclusione.

Attraverso il Friedman test, infine, è emersa la seguente tendenza cross-culturale:

- Differenze negli atteggiamenti a seconda dei tipi di disabilità (come in letteratura) con un'attitudine più positiva nei confronti della disabilità fisica rispetto alla disabilità intellettiva e alla realtà dello spettro autistico.

Questo studio ha dimostrato che gli insegnanti, se stimolati alla riflessione, oltre a rendersi conto dell'assenza o della scarsissima presenza di immagini e testi relativi alla disabilità (anche ad altre realtà sociali a rischio di esclusione), posso essere pronti per un cambiamento radicale dell'immaginario rappresentativo all'interno del libro di testo scolastico e dei materiali educativo-didattici. L'accettazione dello status quo è evidentemente influenzata dal sistema sociale in cui sono immersi, dalle ideologie culturali dominanti e dai consequenziali pregiudizi più o meno impliciti.

La dicotomia tra "l'essere insegnanti inclusivi" e continuare a validare uno strumento disabilitante come il libro di testo necessita di essere sanata attraverso una rivoluzione socio-culturale e antropologica grazie alla quale poter entrare nell'era dell'inclusione rappresentativa (fig.21).

Figura 21. *Aspettando la visibilità nei libri di testo e nei materiali didattici delle differenti differenze...*



Epilogo

“Se le persone non disabili non riconoscono la disabilità o ne riconoscono solo alcune forme specifiche, come possono riconoscere la nostra esperienza e i nostri corpi? Se non ‘appariamo’ come persone reali, con il bisogno di amore, affetto, amicizia e il diritto a una buona qualità della vita, come possono le persone non disabili dare un senso alle nostre vite?” (Morris, 1991, p.91).

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare alla Professoressa Venuti per aver creduto ad un progetto di ricerca che avevo in mente da tanti anni, al Dipartimento di Calstate LA e soprattutto alla Professoressa Lois Weinberg e alla Professoressa Anna Osipova per l'accoglienza e l'esperienza inclusiva, a Angela Pasqualotto per l'indispensabile supporto nell'analisi dei dati quantitativi, a Ana Caroline Pontes per la collaborazione nello studio brasiliano, alla studentessa Maria Ferrari per il supporto nell'analisi qualitativa dello studio americano e a tutti gli insegnanti che ho intervistato (in Italia e negli Stati Uniti) e che hanno compilato il questionario.. A Becky Moore (per essere stata il mio angelo della California), a Mary Falvey e Richard Rosenberg per il proficuo confronto sui temi legati all'inclusione, a Jessica Patapoff e a Ashley Wilson per gli indimenticabili cinque mesi passati insieme a Los Angeles, a Marisa Morreale per il costante supporto e a Annie Hernandez per l'affetto dimostrato e l'aiuto nella ricerca degli insegnanti da intervistare.

A mio padre (presente nell'assenza), a mia madre (radice di cultura dalla quale è iniziato tutto il mio percorso), ad Alberto e Connie (costanti punti di riferimento affettivo), a Michele per la trama emotiva ed esistenziale dei discorsi (d'arte e di

ricerca non solo accademica) che oramai da più di tre anni arricchiscono l'anima e il pensiero, a Chiara per la bellezza autentica del confronto, dell'ascolto e delle storie condivise, a Patrizia per aver dato vita attraverso i suoi splendidi disegni alle mie visioni e per l'incondizionato affetto, a Mariana per aver sempre creduto in me e a Gianni perché nell'immenso cimitero di ideali continuiamo a tentare continue rinascite dopo quasi vent'anni.

Bibliografia

Ainscow M., (2005). *From special Education to Effective Schools for All*. Keynote Presentation at the international Special Conference, Glasgow, Scotland, 1-4 August (consultato il 24/05/2019)

Aksamit, D., Morris, M. & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students, *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.

Alencar, E. (1993). Um retrato da educação especial no Brasil [A presentation of special education in Brazil]. *Em Aberto*, 13(60), 5-10.

Alfaro, V., Kupczynski, L., Mundi, M.A. (2015). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitude towards students with disabilities among elementary, middle and high school teachers in rural Texas schools, *Journal of Instructional Pedagogies*, 16(1), 1-8.

Alghazo E. M., Dodeen H., Algaryouti I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37, 515-522

Almeida, S.A., Naiff L.A., (2011). Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério, *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 29-38.

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361–386.

Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4–11.

Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

Apple, M., & Christian-Smith, L. (2017). *The Politics of the textbook*. Abingdon, UK: Routledge.

Ashby, C., (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education, *Research and Practice For Persons with Severe Disabilities*, 37(2) 89-99.

Azevedo, F. A. (1953). *Cultura Brasileira*, 3a. Edição, Tomo III. São Paulo Editora Melhoramentos.

Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino

- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representation of disabled people*, London: BCODP.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for antidiscrimination legislation*, London, Hurst and Co in association with Borris, CODP.
- Barr, J.J., (2013) Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.
- Barroso de Almeida J.R, C., (2019). A materialidade dos discursos sobre a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, *Estação Científica (UNIFAP)*, 9(1), 9-19.
- Bennett, C., (1932). An inquiry into the genesis of poor reading, *Teachers college Contribution to Education*, 755.
- Besegni, E. (1985). *Specchi della diversità*, Torino: Mondadori.
- Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze. Le Lettere.
- Bocci, F. (2013). Non dimenticare il passato, *Cooperazione Educativa*, 62, 2, pp. 41-47.
- Bocci, F. (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione in Disability Studies e inclusione*, (a cura di Medeghini et al.), Trento: Erickson.
- Bogdan R., & Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento: Erickson.
- Brisenden. S. (1989). *A charter for personal care*, Progress, vol. 16.
- Burke K. & Sutherland C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125 (2), 163-172.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Camedda, D., & Santi, M., (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusive e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, pp. 141-149.
- Campbell J., Gilmore L. & Cuskelly M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

- Canevaro A. (1986). *Handicap e identità*. Bologna: Cappelli.
- Canevaro A., Gaudreau J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La rivoluzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.
- Canevaro A., (2008). (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo L., & Dario Ianes (a cura di) (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Ed. Università.
- Canevaro A., Ianes, D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson
- Canevaro A., & Ianes D. (2015) (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2014) (a cura di), *L'integrazione prima delle leggi*, <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o> (consultato il 28/04/2018)
- Cardoso Macedo Do Amaral Araujo, P., (2017). Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar, *Educação artes e Inclusão*, 13(3), 99-119.
- Cavallini et. al, (1976). *Contro i libri malfatti – Dal rifiuto del libro di testo alla creazioni delle biblioteche di lavoro*. Movimento di Cooperazione educativa, Milano: Emme Edizioni.
- Codrington, J., & Fairchild H. (2012). *Special education and the mis-education of African American Children: A call to action*. The Association of Black Psychologists Washington, DC.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London & New York: Routledge.
- Cook B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cornoldi, C., Terreni, A., & Scruggs, T.E. (1998). Teachers' attitudes in Italy after twenty years of *Inclusion, Remedial and Special Education*, 19, 254-258.
- Cottini L. (2005). *Progress. Un software per la progettazione curricolare nelle situazioni di disabilità*. Brescia: Vannini.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crawford, K. (2004). Inter Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. *Paper presented at the Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference*, Hong Kong, Institute of Education. 21st-23rd April 2004.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, L.V. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2013). *Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study*. Group Discussion on 2013-11-14. DBER Speaker Series. [online] Available from: <http://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48> [Accessed 19/01/2017].
- Creswell, J.W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research: meaning and perspective in research process*, Sage Publications.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2014). *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, in Medeghini et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile, Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29–31.
- Davis, L.G. (1995). *The disability Studies Reader*, London, Routledge.
- 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.
- De Luca G., Zappella M. (2014). *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975)*. Colloquio a cura di M. Deluca, Carocci, Roma.
- De Vitta, F.C.F., De Vitta, A. & Monteiro, A. S. R, Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência, (2010). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 16(3), 415-428.
- Deckman, S.L., Fulmer, E. F., Kirby, K., Hoover, K., & Mackall A. S. (2018). Numbers are Just Not Enough: A Critical Analysis of Race, Gender, and Sexuality in Elementary and Middle School Health Textbooks, *Educational Studies*, 54(3), 285-302.
- Deschamps J.-C., & Clémence A. (2000). *L'explication quotidienne: perspectives psychologiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- Dovigo, F. (2008). "L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola" in Booth T. & Ainscow M., *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, (Bristol, CSIE), Erickson, Trento.
- Dubois, W.E.B. (1935). *Black reconstruction in America: an essay toward a history of the part which black folk played in the attempt to reconstruct democracy in America, 1860-1880*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Dunn, L.M., (1963). *Exceptional children in the schools*, Florida: Harcourt College Publisher.
- Eagly A.H., & Chaiken S. (1998). Attitude structure and function. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Eco, U. (1972). *I pampini bugiardi, Indagine sui libri di testo al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Rimini: Guaraldi Editore S.A.S.
- Evrpidou, D. & Çavuşoğlu, Ç. (2015). English Language Teachers' Attitudes Towards the Incorporation of Gay- and Lesbian-Related Topics in the Classroom: the Case of Greek Cypriot EFL Teachers. *Sexuality Research & Social Policy*, 12 (1), 70-80.
- Filax, G., Sumara, D. Davis, B., Shogan, D. (2005). Queer theory/lesbian and gay approaches. In: Somekh, B. & Lewin, C. (eds.), *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage, pp. 80-88.
- Filosofi, F. (2018). *Utopia e prefigurazione della realtà: lo sfondo inclusivo in Lontani da dove?* (a cura di Ianes, D. & Canevaro, A.) Trento: Erickson.
- Finkelstein, V. (2004). *Representing disability*, in Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas, C., *Disabling barriers, enabling environments*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fiorucci, A. (2014). *Gli Atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, II, n. 1.
- Fleischer, D. & Zames, F. (2001). *The disability rights movement: From charity to confrontation*. Philadelphia: Temple University Press.
- Forlin C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- 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, pp. 314-331.

- 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.
- Foucault, M. (1977). *Metafisica del potere*, Torino: Einaudi.
- Franci T. (2011) *Contro il libro di testo, Per una scuola a misura d'uomo e per una nuova misura dell'uomo*, Novi Ligure: Punto e a capo.
- Freytag, C. (2001). *Teacher efficacy and inclusion: The impact of preservice experiences on beliefs*. Articolo presentato durante il Convegno Annual del Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- Gallino, T.G. (1973) Stereotipi sessuali nei libri di testo, *Scuola e città*, 4, pp.144-147.
- Garcia, R. M. C. (2013). Special education policy in an inclusive perspective and teacher training in Brasil. *Brasilian Journal of Education*, 18(52), 101, 119.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Croninger, C., Edelman, S., & Shattman R. (1993). “I’ve counted Jon”: trasformational experience of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Luiselli, T.E, & Macfarland, S.Z. (1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistent Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Gianini Belotti, E., (1973). *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli,
- Glat, R., Santos, M., Sousa, L., & Xavier, K. (2004). Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas (ISBN 85-373-0068-3). Recife, PE: Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
- Goldstein, H., Moss, J., & Jordan, L.J. (1965). The efficacy of special class training in the development of mentally retarded children. *Cooperative Research Project No. 169*. Washington, DC, U.S. Office of Education.
- Gomes, R.B. & Lhullier, C., (2017). Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação, *Psicologia da educação*, 44(1), 93-102.
- Goodley D., (2014). *Dis/Ability Studies. Theorising Disablism and Ableism*, New York, Routledge.
- Grandi, W. (2012). *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*, «RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA», 7, pp. 157 - 168
- Grandi, W. (2012). *Una poetica per l'inclusione della disabilità*, «STUDI SULLA FORMAZIONE», 2012, 1, pp. 173 – 179.

- Hamilton-Jones, B. M. & Vail, C.O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Hardin, B., & Hardin M. (2004). Distorted pictures: images of disability in physical education, *Adapted physical activity quarterly*, 21(4), 399-413.
- Hewstone, M. (1985). On common sense and social representation, *British Journal of psychology*, 24, pp. 95-97.
- Hodkinson A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: the influence of electronic media in the primary school. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12, 4.
- Hodkinson, A. et al (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and in England, *Education*, 3-13.
- HSRC – Human Science Research Council of South Africa (2005). Available at: www.hsrc.ac.za/media (accesso il 29/01/2019).
- Husserl, (2002). *Idee per una fenomenologia e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi.
- Ianes D., (2018). *E' questa l'integrazione che volevamo?*, in *Lontani da dove? Passato e presente dell'inclusione scolastica in Italia* (a cura di Ianes, D. & Canevaro, A.), Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento, Erickson.
- Ianes, D. (2004). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2005). *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V., (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Janney R., & Snell M. E. (1996). *Le interazioni con i compagni: strategie per facilitare l'integrazione*. *Difficoltà di Apprendimento*, 2, 3, 301-15.
- Jobe D., Rust J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117, 148-154.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. (2004). *Education Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- 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.

- Ligorio, M.B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche e culturali*, Roma: Carocci.
- Loewen, J. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Touchstone.
- Macherey P. (1992), *Towards a Natural History of Norms*. In T.J Armstrong (a cura di) *Michel Foucault: Philosopher*, New York, Harvester Wheatsheaf, pp. 176-179.
- Marcial Ribeiro, P. (1990). Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas. *Coleção Textos*, Vol. 4. Araraquara, UNESP.
- Masotti, G. (1999). *Nessuna pietà: Artisti, politici, imprenditori, sportivi e giornalisti riflettono sulla rappresentazione della disabilità e dell'esclusione sociale attraverso i mezzi di comunicazione*, Roma: Officina della Carta.
- Matos S. N, & Mendes, E.G. (2015). Teacher demands resulting from school inclusion, *Rev. bras. educ. spec.*, 21 (1) 9-22.
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., Shaw, S. F. (2004). Universal Design and Its Applications in Educational Environments Remedial and Special Education.2006; 27: 166-175.
- Medeghini, R. (1995). *Idee di differenze*, Brescia, Vannini.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (a cura di) (2011). L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica, Milano, Franco Angeli.
- Meekosha H. & Shuttleworth R., (2009). What's so "Critical" about Critical Disability Studies, *Australian Journal of Human Rights*, 15, 1, pp. 44-75.
- Mercer., J.R. (1973). *Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*, Los Angeles, University California Press.
- Mertens, D. (2010) Transformative mixed method research, *SAGE Journal*, 16 (6)
- Mertens, D. M. (2007) Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212–225.
- Michalko R. (2002). *The difference that disability makes*, Philadelphia, Temple University.
- Miranda de Mendonça, E., & Gómez-Galán, J. (2016). Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil, *International Journal of Educational Excellence*, 2(2), 51-64.
- Morgan, D.L. (1998). "Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Applications to Health Research", *Qualitative Health Research*, vol. 8, no. 3, pp. 362-376.
- Morris, J. (1991). *Pride and Prejudice: Transforming attitudes to disability*, London: The Women's press LTD.

- Morse, J.M. (1991) Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation”, *Nursing Research*, 40, 2, pp. 120-123.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Milano: Carocci
- Morvan, J.S. (1988). *Representations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*, Parigi: PUF.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University, 289-309.
- 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.
- Ninnes, P. (2002). Discursive space(s) in science curriculum materials in Canada, Australia and Aotearou/ New Zealand, *Journal of Curriculum Studies*, 34(5), 557-580.
- Nocera S. (2007), «L'importanza della Legge quadro n. 104/92 sui diritti delle persone con disabilità», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 6 (1), pp. 86-90.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability*, Basingstoke: MacMillan.
- Oliver, M., (1990). *Politics of disablement*, London: MacMillan.
- Osgood, R.L. (2008). *The history of special education: A struggle for equality in American public schools*, London, Praeger.
- Otalara, A.P. & Dall'acqua, M. J. C. (2016) Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2) 2, 1048-1058.
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Paiva, V. P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira*, São Paulo: Edições Loyola.
- Pavone M., (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori.
- Provenzo E. F. Jr., Shaver, A.N., & Bello, M. (2010) *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, Routledge: New York.
- Raimo, C., (2017). *La scuola e l'uguaglianza che non c'è. Tutti banchi sono uguali*, Torino: Einaudi.
- Ramel S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.

- Ribeiro, M. L. S. (1981). *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 3a. Edição. São Paulo: Editora Moraes.
- Rosenau, N. A. (2000). *Membership at risk: Representation of Disability in popular Counselor Education Textbook*, Western Michigan University: Schools works.wmich.edu
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. (Yales studies in attitude and communication). Yale, University Press.
- Sandelowski, M. (2003). *Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies*. In: Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 321-350.
- Savia, G. (2016). (a cura di) *Universal Design for Learning, La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Spini, S., (1971). *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*, Brescia: La scuola.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società*, Trento: Erickson.
- Shildrick, M. (2012). Critical Disability Studies: *Rethinking the Convention for the Age of Postmodernity*. In Watson, N., Roulstone, A. & Thomas C., (a cura di), *Routledge Handbook of Disability Studies*, Londra e New York, Routledge, pp.30-41.
- Slee R., Allan J. (2011). *Excluding the Included: A Recognition of Inclusive Education*. *International Studio*, "Sociology of Education, 11, 2, pp. 173-191.
- Sleeter, E. C., & Grant, A. C. (1991). *Race, class, gender, and disability in current textbooks*. In M. Apple & L. Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 79–110). New York: Routledge.
- Smith JD, (1985). *Minds made feeble: The myth and legacy of the Kallikaks*. Rockville, Maryland, Aspen Systems Corporation: A study in the representation and misrepresentation of students with disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 91-104.
- Stainback W., Stainback S. (1990), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook, *Journal of Curriculum Studies*, 26:1, 1-29.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). *Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion*. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23.
- Teff-Seker, Y. (2012). Peace, Tolerance and the Palestinian «Other» in Israeli Textbooks. *An analysis of state and state-religious Israeli textbooks for grades 1-12*,

2009-2012. *Jerusalem: Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in Education*

Trincherò, R., (2004). *I metodi della ricerca qualitativa*, Roma, Laterza.

Turnbull, A. P., (2013). *Exceptional lives: Special Education in Today's Schools*. New York City, USA: Pearson.

Vadalà, G., (2011). *La rappresentazione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali* in Medeghini R., & Fornasa, W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psico-pedagogica*, Milano, Franco Angeli.

Vadalà, G., (2015). Discorsi e cultura della disabilità nella cultura italiana, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2.

Varga, A., & Moalli E. (2001). *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.

Voeltz L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.

Voltz D.L., Brazil N., Ford A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention, School and Clinic*, 37(1), 23-30.

Vygotsky; L.S. (1987) *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume 1, Thinking and speech*. New York: Plenum Press.

Wilkerson, S.E., (2012). Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism, *Electronic Thesis and Dissertations*, (accesso effettuato il 10/08/2019) paper 1571.

Zambelli F., & Bonni R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q Sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 3, 351-366.

Zhang, D. & Katsiyannis, A. (2002). Minority Representation in Special Education: A Persistent Challenge. *Remedial and Special Education*, 23(3), 180-187.

Appendice 1

Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo

Sei invitato a partecipare ad una ricerca condotta dal ricercatore Fabio Filosofi (Università degli Studi di Trento - Odflab, Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione). Grazie a questo studio ci auguriamo di conoscere in maniera più approfondita gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità nei libri di testo e nei materiali scolastici. Il questionario è diviso in tre parti e consta di 53 domande relative al tema sopraindicato e i tempi per la compilazione sono di circa 15 minuti. La compilazione del questionario e del test è volontaria e anonima e le informazioni ottenute saranno usate ai soli fini accademici. Non è richiesta nessuna informazione personale. Tutti i dati saranno conservati in un computer protetto da password. I dati saranno conservati fino alla fine di questo studio (prevista per la fine del 2020) dopodiché saranno cancellati definitivamente.

Per qualsiasi ulteriore informazione sulla presente ricerca contattare il ricercatore Fabio Filosofi (fabio.filosofi@unitn.it)

* Required

Questa è la prima parte del questionario. La prima parte del questionario riguarda le opinioni sul libro di testo adottato dagli insegnanti e utilizzato nel corso dell'anno scolastico.

1. 1. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista didattico *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

2. 2. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista didattico *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

3. 3. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

4. 4. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista educativo *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

5. 5. Penso che il libro di testo debba piacere anche ai genitori degli/delle alunni/alunne *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

6. 6. In generale sono soddisfatto/a del libro di testo che utilizzo *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

7. 7. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità fisica *

Mark only one oval.

- si
- no
- non ricordo

8. 8. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità intellettiva *

Mark only one oval.

- si
- no
- non ricordo

9. 9. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui nello spettro autistico *

Mark only one oval.

- Si
- No
- Non ricordo

10. **10. Ho modificato il materiale didattico per uno specifico gruppo classe includendo immagini o storie di individui con disabilità fisica o intellettiva ***

Mark only one oval.

- mai
 raramente
 a volte
 spesso
 sempre

11. **11. Ho utilizzato un libro di testo con immagini e storie rappresentanti individui con bisogni speciali ***

Mark only one oval.

- mai
 raramente
 a volte
 spesso
 sempre

Questa è la seconda parte del questionario. La seconda parte riguarda gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo adottati dagli insegnanti e utilizzati durante le lezioni

12. **12. Un libro di testo in cui all'interno sono incluse anche immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

13. **13. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

14. **14. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità intellettiva ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

15. **15. Una storia con supereroi in cui alcuni protagonisti hanno bisogni speciali inserita in un libro di testo scolastico può favorire l'inclusione ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

16. **16. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

17. **17. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

18. **18. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui nello spettro autistico ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

19. **19. Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni speciali ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

20. **20. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

21. **21. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva all'interno dei libri di testo potrebbe crearvi problemi durante le lezioni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

22. **22. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico all'interno dei libri di testo potrebbe crearvi problemi durante le lezioni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

23. **23. Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

24. **24. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica può creare disagio agli alunni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

25. **25. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva può creare disagio agli alunni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

26. **26. La presenza nei libri di testo di immagini o testi con protagonisti individui con spettro autistico può creare disagio agli alunni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

27. **27. La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

28. **28. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità fisica possono rispecchiarsi ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

29. **29. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità intellettiva possono rispecchiarsi ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

30. **30. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini nello spettro autistico possono rispecchiarsi ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

31. **31. Il libro di testo dal punto di vista della rappresentazione esclude alcune realtà sociali ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

32. **32. E' possibile pensare ad una scuola senza un unico libro di testo adottato dagli insegnanti ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

33. **33. L'utilizzo di differenti libri di testo e di altri materiali scolastici nel corso dell'anno scolastico può favorire una rappresentazione più inclusiva e onnicomprensiva ***
 Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

34. **34. Creare insieme agli/alle alunni/alunne materiali scolastici in cui siano inseriti immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione ***
 Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

35. **35. Qual è il grado di inclusione dei seguenti gruppi sociali all'interno del libro scolastico? (0 non rappresentate, 6 molto rappresentate) ***
 Mark only one oval per row.

	0	1	2	3	4	5	6
Differenti etnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Differenti religioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svantaggio socio-culturale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Famiglie omogenitoriali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **36. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti etnie ***
 Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

37. **37. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di diverse religioni ***
 Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

38. **38. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui rom ***
 Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

39. **39. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta un contesto di svantaggio culturale ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

40. **40. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta famiglie con genitori dello stesso sesso ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

41. **41. E' possibile rappresentare con immagini e testi individui con bisogni speciali senza parlare esplicitamente della loro difficoltà ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

42. **42. E' possibile rappresentare attraverso immagini e testi individui nello spettro autistico all'interno del libro di testo senza parlare esplicitamente delle loro difficoltà ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

43. **43. E' compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva all'interno dei testi scolastici attraverso la creazione di materiali che includono immagini e testi di individui con bisogni speciali ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

44. **44. L'assenza di immagini o testi persone con bisogni speciali nei libri di testo può rappresentare un ostacolo per l'inclusione scolastica ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

45. 45. La realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno dei libri di testo **Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	6	
Totalmente in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente d'accordo

Questa è l'ultima parte del questionario relativa ai dati demografici utili ai fini statistici**46. 46. Sesso ****Mark only one oval.*

- Femminile
 Maschile
 Altro
 Other: _____

47. 47. Età **Mark only one oval.*

- 20/35
 36/50
 51/65
 oltre i 65

48. 48. Anni di servizio come insegnante (ruolo e pre-ruolo) **Mark only one oval.*

- 1/5
 6/10
 11/15
 16/20
 più di 20

49. 49. Ruolo professionale **Mark only one oval.*

- Insegnante di classe
 Insegnante di sostegno
 Educatrice/educatore
 Other: _____

50. 50. Grado di istruzione **Mark only one oval.*

- Diploma magistrale
- Laurea in Scienze della Formazione Primaria
- Altro:
- Other: _____

51. 51. Specializzazione attività di sostegno **Mark only one oval.*

- si
- no

52. 52. Ho avuto esperienze di co-conduzione della classe **Mark only one oval.*

- Sì
- No

Appendice 2-Studio 1, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario

Tabella 11 Media e Deviazione standard questionario Studio 1 (italiano) Scala Likert

<i>Items</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
34. Creare insieme agli/alle alunni/alunne materiali scolastici in cui siano inseriti immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione	5.48	0.94
21. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva all'interno dei libri di testo potrebbe crearci problemi durante le lezioni	5.39	1.15
33. L'utilizzo di differenti libri di testo e di altri materiali scolastici nel corso dell'anno scolastico può favorire una rappresentazione più inclusiva e onnicomprensiva	5.39	0,99
22. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico all'interno dei libri di testo potrebbe crearci problemi durante le lezioni	5.33	1.21
36. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti etnie	5.29	0.88
23. Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi	5.28	1.27
39. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta un contesto di svantaggio socio-culturale	5.29	0.90

37. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti religioni	5.20	0.96
27. La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni	5.13	1.14
26. La presenza nei libri di testo di immagini o testi con protagonisti individui con spettro autistico può creare disagio agli alunni	5.13	1.13
25. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva può creare disagio agli alunni	5.11	1.12
12. Un libro di testo in cui all'interno sono incluse anche immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione	5.10	0.72
45. La realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno dei libri di testo	5.10	0.07
16. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica	5.01	0.70
15. Una storia con supereroi in cui alcuni protagonisti hanno bisogni speciali inserita in un libro di testo scolastico può favorire l'inclusione	4.98	0.87
18. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui nello spettro autistico	4.97	1.20
17. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva	4.89	1.13

32. E' possibile pensare ad una scuola senza un unico libro di testo adottato dagli insegnanti	4.89	1.49
43. E' compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva all'interno dei testi scolastici attraverso la creazione di materiali che includono immagini e testi di individui con bisogni speciali	4.88	0,87
31. Il libro di testo dal punto di vista della rappresentazione esclude alcune realtà sociali	4.88	1.34
24. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	4.73	1,47
19. Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni speciali	4.71	1.26
38. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta la realtà dei rom	4.68	1.30
41. E' possibile rappresentare con immagini e testi individui con bisogni speciali senza parlare esplicitamente della loro difficoltà	4.47	1.37
1. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista didattico	4.21	1.15
42. E' possibile rappresentare attraverso immagini e testi individui nello spettro autistico all'interno del libro di testo senza parlare esplicitamente delle loro difficoltà	4.25	1.48
44. L'assenza di immagini o testi persone con bisogni speciali nei	4.09	0,10

libri di testo può rappresentare un ostacolo per l'inclusione scolastica		
2. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista didattico	4.08	1.21
40. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta famiglie con genitori dello stesso sesso	3.82	1.64
6. In generale sono soddisfatto/a del libro di testo che utilizzo	3.72	1.30
28. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità fisica possono rispecchiarsi	3.34	1.69
4. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista educativo	3.29	1.36
3. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo	3.18	1.36
29. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità intellettiva possono rispecchiarsi	3.14	1.74
13. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica	2.88	1.45
5. Penso che il libro di testo debba piacere anche ai genitori degli/delle alunni/alunne	2.66	1.45
20. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	2.63	1.51

30. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini nello spettro autistico possono rispecchiarsi	2,57	1.38
14. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità intellettiva	2.33	1.39

Tabella 12. *Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)-Frequenza rappresentazione*

<i>Items</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
7. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità fisica	2.20	0.51
11. Ho utilizzato un libro di testo con immagini e storie rappresentanti individui con bisogni speciali	1.36	0.77
10. Ho modificato il materiale didattico per uno specifico gruppo classe includendo immagini o storie di individui con disabilità fisica o intellettiva	1.25	0.35
9. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui nello spettro autistico	1.00	0,41
8. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità intellettiva	1.00	0,41

Tabella 13. *Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)- Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione*

<i>Items</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
--------------	----------	-----------

35a. Grado di inclusione differenti etnie all'interno del libro di testo scolastico	3.13	1.29
35b. Grado di inclusione differenti religioni all'interno del libro di testo scolastico	2.68	1.19
35c. Grado di inclusione dello svantaggio socioculturale all'interno del libro di testo scolastico	1.56	0.10
35d. Grado di inclusione degli individui rom all'interno del libro di testo scolastico	0.82	0.95
35e. Grado di inclusione differenti etnie all'interno del libro di testo scolastico	0.52	0.71

Appendice 3- Studio 2, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario

Tabella 14. *Media e deviazione standard items questionario Studio 2 (americano)*

Items	M	DS
32. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti etnie	5.29	8.69
41. La realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno dei libri di testo	5.27	0,90
20. Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi	5.23	1.09
19. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	5.11	1.19
30. Creare insieme agli/alle alunni/alunne materiali scolastici in cui siano inseriti immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione	5.16	9.63
17. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	5.08	1.20
18. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	5.06	1.18
34. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che	5.05	1.07

rappresenta la realtà dello svantaggio socio-culturale		
28. Penso sia utile adottare un unico libro di testo	5.00	1.14
2. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista didattico	4.17	1.09
14. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica	4.91	1.31
31. L'utilizzo di differenti libri di testo e di altri materiali scolastici nel corso dell'anno scolastico può favorire una rappresentazione più inclusiva e onnicomprensiva	4.89	1.16
15. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva	4.83	1.27
24. La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni	4.81	1.25
33. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti religioni	4.76	1.25
3. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo	4.67	1.02
21. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica può creare disagio agli alunni	4.55	1.23

1. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista didattico	4.47	0.99
37. E' possibile rappresentare con immagini e testi individui con bisogni speciali senza parlare esplicitamente della loro difficoltà	4.41	1.24
23. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico può creare disagio agli alunni	4.41	1.28
27. Il libro di testo dal punto di vista della rappresentazione esclude alcune realtà sociali	4.45	1.29
22. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva può creare disagio agli alunni	4.36	1.31
35. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta la realtà delle famiglie omogenitoriali	4.32	1.45
4. Penso che il libro di testo debba piacere anche ai genitori degli/delle alunni/alunne	4.31	1.30
40. L'assenza di immagini o testi persone con bisogni speciali nei libri di testo può rappresentare un ostacolo per l'inclusione scolastica	4.25	1.40
13. Una storia con supereroi in cui alcuni protagonisti hanno bisogni speciali inserita in un libro di testo scolastico può favorire l'inclusione	4.13	1.66
39. E' compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una	4.08	1.36

rappresentazione inclusiva all'interno dei testi scolastici attraverso la creazione di materiali che includono immagini e testi di individui con bisogni speciali		
8. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista educativo	3.98	9.68
5. In generale sono soddisfatto/a del libro di testo che utilizzo	3.89	1.14
16. Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni speciali	3.67	1.40
6. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità fisica	3.20	1.11
11. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica	2.95	1.47
12. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità intellettiva	2.53	1.30
26. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità intellettiva possono rispecchiarsi	2.47	1.34

Tabella 15. Media e deviazione standard items questionario Studio 1 (italiano)-Frequenza rappresentazione

Items	M	DS
6. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie	3.20	1.11

di individui con disabilità fisica		
7. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità intellettiva	1.50	1.16
10. Ho modificato il materiale didattico per uno specifico gruppo classe includendo immagini o storie di individui con disabilità fisica o intellettiva	1.59	1.26
9. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui nello spettro autistico	1.08	0,57

Tabella 16. *Media e deviazione standard items questionario Studio 2(americano)-Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione*

Items	M	DS
31a. Grado di inclusione differenti etnie all'interno del libro di testo scolastico	4.30	1.55
31a. Grado di inclusione differenti religioni all'interno del libro di testo scolastico	2.84	1.82
31a. Grado di inclusione dello svantaggio-soio-culturale	2.69	1.23
31a. Grado di inclusione famiglie omogenitoriali	1.52	1.67

Appendice 4- Studio 3, fase quantitativa: media e deviazione standard items questionario

Tabella 17. *Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)*

Items	M	DS
-------	---	----

36. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta la realtà dello svantaggio socio-culturale	5.48	0.87
31. Creare insieme agli/alle alunni/alunne materiali scolastici in cui siano inseriti immagini e storie di individui con bisogni speciali può favorire l'inclusione	5.42	0.988
33. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui di differenti etnie	5.34	1.03
35. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta la realtà dei nativi brasiliani	5.28	1.13
30. L'utilizzo di differenti libri di testo e di altri materiali scolastici nel corso dell'anno scolastico può favorire una rappresentazione più inclusiva e onnicomprensiva	5.30	1.03
34. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che	5.20	1.18

rappresenta individui di
differenti religioni

18. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	5.08	1.34
19. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità intellettiva all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	4.92	1.46
13. Una storia con supereroi in cui alcuni protagonisti hanno bisogni speciali inserita in un libro di testo scolastico può favorire l'inclusione	4.93	1.57
24. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico può creare disagio agli alunni	4.79	1.34
14. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità fisica	4.76	1.37
20. La presenza di immagini o testi rappresentanti individui nello spettro autistico all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni	4.76	1.55
23. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con	4.74	1.41

disabilità intellettiva può creare disagio agli alunni	4.73	0.56
42. La realtà della disabilità dovrebbe essere maggiormente rappresentata all'interno dei libri di testo		
22. La presenza nei libri di testo di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica può creare disagio agli alunni	4.72	1.43
1. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista didattico	4.70	1.24
37. Penso di essere preparato/a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta la realtà delle famiglie omogenitoriali	4.69	1.44
41. L'assenza di immagini o testi persone con bisogni speciali nei libri di testo può rappresentare un ostacolo per l'inclusione scolastica	4.66	1.47
2. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per gli alunni dal punto di vista didattico	4.64	1.30
15. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con disabilità intellettiva	4.51	1.47

4. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo	4.42	1.35
3. Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido per l'insegnante dal punto di vista educativo	4.34	1.41
29. E' possibile pensare ad una scuola senza libro di testo	4.13	1.80
16. Penso di essere preparato/ a gestire la lezione mentre utilizzo un libro di testo che rappresenta individui con individui nello spettro autistico	4.15	1.70
28. Il libro di testo dal punto di vista della rappresentazione esclude alcune realtà sociali	4.09	1.68
40. E' compito dell'insegnante supplire alla mancanza di una rappresentazione inclusiva all'interno dei testi scolastici attraverso la creazione di materiali che includono immagini e testi di individui con bisogni speciali	4.07	1.55
25. La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni	4.06	1.54
38. E' possibile rappresentare con immagini e testi individui con bisogni speciali senza parlare esplicitamente della loro difficoltà	4.03	1.61
	3.71	1.65

39. E' possibile rappresentare con immagini e testi individui nello spettro autistico senza parlare esplicitamente della loro difficoltà	3.58	1.39
6. In generale sono soddisfatto/a del libro di testo che utilizzo	3.52	1.99
26. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità fisica possono rispecchiarsi		
21. Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi	3.50	1.73
27. Il libro di testo scolastico rappresenta in genere una realtà sociale inclusiva in cui i bambini con disabilità intellettiva possono rispecchiarsi	3.49	2.03
11. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica	2.97	1.53
5. Penso che il libro di testo debba piacere anche ai genitori degli/delle alunni/alunne	2.78	1.55
17. Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni speciali	2.77	1.64

12. Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità intellettiva	2.13	1.29
--	------	------

Tabella 18. *Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)-Frequenza rappresentazione*

Items	M	DS
10. Ho modificato il materiale didattico per uno specifico gruppo classe includendo immagini o storie di individui con disabilità fisica o intellettiva	3.51	2.12
7. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità fisica	3.34	1.91
8. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui con disabilità intellettiva	2.36	1.60
9. Conosco libri di testo che presentano immagini o storie di individui nello spettro autistico	2.36	1.60

Tabella 19. *Media e deviazione standard items questionario Studio 3 (brasiliano)- Grado di visibilità altre realtà sociali a rischio di esclusione*

Items	M	DS
32a. Grado di inclusione differenti etnie all'interno del libro di testo scolastico	2.74	1.80
32b. Grado delle differenti religioni all'interno del libro di testo scolastico	1.69	1.78
32c. Grado di inclusione dello svantaggio socio-culturale all'interno del libro di testo scolastico	1.97	1.68

32d. Grado di inclusione delle famiglie omogenitoriali all'interno del libro di testo scolastico	0.79	1.39
---	------	------
