

Le voci dell'inclusione: scoprirle e analizzarle con AI e analisi statistiche

The voices of inclusion: discovering and analyzing them with AI and statistical analysis

Dario Ianes^a

Sofia Cramerotti^b

Marco Rospocher^c

Marco Bombieri^d

Benedetta Zagni^e

^a Centro Studi Erickson – Trento, dario.ianes@fondazione Scuolaericerca.it

^b Centro Studi Erickson – Trento, sofia.cramerotti@erickson.it

^c Università degli Studi di Verona, marco.rospocher@univr.it

^d Università degli Studi di Verona, marco.bombieri_01@univr.it

^e Centro Studi Erickson – Trento, benedetta.zagni@fondazione Scuolaericerca.it

ABSTRACT

The analysis of inclusion sentiment represents a research area aimed at investigating emotions and representations related to inclusion. This study explores these sentiments through an integrated methodological approach: traditional quantitative analysis, sentiment analysis tools, and the use of artificial intelligence. The corpus consists of biographical data, items rated on a four-point scale, narrative texts, and lists of words for which free associations were requested. The data was collected through an online questionnaire. The objective is to understand representations of inclusion and the emotional polarity associated with different dimensions. The results highlight a prevalence of positive or neutral sentiments, alongside critical issues, outlining a significant area for reflection.

SINTESI

L'analisi delle voci dell'inclusione rappresenta un ambito di ricerca volto a indagare emozioni e rappresentazioni rispetto all'inclusione. Questo studio esplora tali voci attraverso un approccio metodologico integrato: analisi quantitative tradizionali, strumenti di *sentiment analysis* e uso dell'intelligenza artificiale. Il *corpus* è costituito da dati anagrafici, da *items* rispetto ai quali posizionarsi su una scala a quattro punti e da testi narrativi, nonché da liste di parole per le quali sono state chieste delle associazioni libere. I dati sono stati raccolti con un questionario online. L'obiettivo è comprendere le rappresentazioni dell'inclusione e la polarità emotiva associata a diverse dimensioni. I risultati evidenziano una prevalenza di *sentiment* positivi o neutri, accanto a nuclei di criticità, delineando uno spazio significativo di riflessione.

KEYWORDS: school inclusion, teachers, artificial intelligence, sentiment analysis

PAROLE CHIAVE: inclusione scolastica, docenti, intelligenza artificiale, *sentiment analysis*

Introduzione

Tra i campi di ricerca emergenti, quello dedicato all'analisi delle "voci dell'inclusione" si pone come *focus* quello di comprendere in profondità le percezioni, i sentimenti, le emozioni e le rappresentazioni espresse in modo particolare da insegnanti e altri professionisti della scuola riguardo all'inclusione scolastica di alunni/e con disabilità.

Il presente studio si propone di esplorare tali voci attraverso l'applicazione sia di metodologie quantitative più classiche di analisi statistiche, sia esplorando approcci propri del *Natural Language Processing* (NLP), con particolare attenzione alla *sentiment analysis* e all'uso dell'IA (intelligenza artificiale), al fine di individuare tendenze emotive, aree di criticità e opportunità di crescita nel campo dell'inclusione. Questi strumenti si sono rivelati preziosi, in quanto capaci di integrare la sensibilità interpretativa delle scienze umane con la potenza analitica delle tecnologie digitali.

Gli interrogativi che hanno spinto ad ascoltare le voci di chi, tutti i giorni a scuola, prova a costruire una piena inclusione scolastica, o, meglio ancora, una piena valorizzazione di tutte le differenze, sono stati: "Qual è il clima che si respira in materia di inclusione scolastica?"; "Quali sono le leve favorevoli a una piena inclusione scolastica?"; "Che cosa, invece, la ostacola?"; "Come la vivono le e gli insegnanti italiani?"; "Quanti insegnanti oggi hanno posizioni separatiste che minacciano la piena inclusione scolastica delle persone on disabilità?".

Partendo da questi interrogativi, la presente indagine si è posta i seguenti obiettivi:

- identificare fattori positivi e ostacoli della piena inclusione, per orientare scelte operative e miglioramento;
- rilevare i sentimenti e le emozioni associate ad alcuni elementi-chiave dell'inclusione scolastica;
- aggiornare i dati di precedenti ricerche (Ianes & Augello, 2019; Ianes et al., 2024) relativi a una serie di opinioni e percezioni su temi sensibili in materia di inclusione scolastica. Nello specifico, alla percentuale di persone favorevoli alle scuole e alle classi speciali, di chi ritiene che l'inclusione non sia la scelta migliore in condizioni di particolare complessità dell'alunno/a e di chi, dalla propria esperienza, l'ha vissuta come non sempre fattibile.

1. La ricerca

Il questionario è stato somministrato online (tramite *Qualtrics*®) e richiedeva circa 5–7 minuti per la compilazione. Era completamente anonimo, in conformità con i principi etici e di protezione dei dati personali.

Lo strumento, in linea con i 3 obiettivi dell'indagine, era articolato in 3 sezioni principali (si veda l'Appendice). Una prima sezione anagrafica e professionale, dedicata alla raccolta di informazioni di base, quali genere, età, livello di istruzione; ruolo professionale (per esempio, insegnante curricolare, insegnante di sostegno,

dirigente, educatore, eccetera); anni di esperienza lavorativa nella scuola; ambito disciplinare e ordine scolastico di insegnamento; regione di provenienza.

Una seconda sezione qualitativa, con domande aperte volte a raccogliere esperienze dirette. Una prima sottosezione ha indagato una situazione positiva di piena inclusione scolastica e una situazione problematica in cui ci sono stati ostacoli alla piena inclusione scolastica.

Più nello specifico, ci si è focalizzati su questi quesiti:

- “Ricorda una situazione in cui hai vissuto una piena inclusione a scuola. Che cosa ha funzionato bene?”;
- “Pensa alla tua specifica situazione dell'ultimo anno di scuola, che ostacoli hai incontrato per l'inclusione?”.

La seconda sottosezione si è invece focalizzata su una associazione libera di aggettivi in relazione alla seguente lista di parole date e pensando alla propria personale esperienza di inclusione:

- aula di sostegno;
- PEI;
- insegnante di sostegno, co-docenza/collaborazione curricolare-sostegno;
- gruppo classe;
- personalizzazione didattica educatori/assistenti autonomia e comunicazione;
- famiglia dell'alunno/a con disabilità;
- progetto di vita;
- collaborazione coi servizi sanitari;
- autodeterminazione;
- GLO;
- valutazione (dell'alunno/a con disabilità);
- dirigente scolastico/a.

Infine, una terza sezione quantitativa, composta da 3 affermazioni a risposta chiusa (scala Likert a 4 punti, da “per niente d'accordo” a “completamente d'accordo”), mirate a rilevare il grado di accordo rispetto a 3 posizioni riguardanti l'inclusione scolastica:

- “modello a tre vie”, ossia l'opinione sull'opportunità di differenziare i contesti scolastici in base alla gravità della disabilità. “Sarebbe opportuno che gli alunni con disabilità, in base al grado della loro difficoltà, avessero la possibilità di essere inseriti in contesti scolastici diversi (per esempio, modello a tre vie): scuole solo per alunni con disabilità (casi di disabilità grave), classi per alunni con disabilità nelle scuole normali (casi di disabilità media), inclusione piena in classe (casi di disabilità lieve)”;
- “non migliore”, ovvero la percezione che in alcuni casi l'inclusione non sia la scelta più adeguata. “Le difficoltà quotidiane nel lavorare in classe con un alunno con grave disabilità mi portano a credere che in alcuni casi l'inclusione non sia la scelta migliore”;

- “non fattibile”, cioè la convinzione che una piena inclusione non sia sempre realizzabile nella pratica quotidiana vissuta direttamente. “Nel lavoro quotidiano con un alunno con disabilità grave, mi è capitato spesso di pensare che una vera inclusione non fosse fattibile”.

2. Il campione

Il questionario è stato compilato da 833 partecipanti, provenienti da tutte le regioni italiane e appartenenti a diversi ordini di scuola e a diverse aree disciplinari. Il campione è eterogeneo per ruolo, grado scolastico e ambito di insegnamento, offrendo un’ampia rappresentazione della realtà scolastica nazionale.

L’età media dei rispondenti è di 47 anni (deviazione standard = 9,15). Rispetto agli anni di esperienza, circa il 12% indica meno di 5 anni, il 31% tra 5 e 10 anni, il 26% tra 10 e 20 anni, il 31% più di 20 anni, mentre la categoria “nessuna esperienza” è residuale (0,4%). In altri termini, il campione comprende sia docenti con lunga anzianità di servizio (oltre 20 anni) sia una quota consistente di docenti con esperienza medio-bassa (5–10 anni), mentre i profili senza esperienza sono praticamente assenti. La quasi totalità dei partecipanti si identifica come donna (circa il 95%), mentre la componente maschile rappresenta una quota minoritaria.

Questa distribuzione rispecchia la composizione di genere tipica del personale docente italiano. Le e gli insegnanti di sostegno costituiscono il gruppo più numeroso (circa il 60%), seguiti dagli insegnanti curricolari (circa il 29%). Psicologi/pedagogisti, dirigenti, educatori e genitori sono presenti con percentuali decisamente più contenute (circa 2/3% per ciascuna categoria).

Tutti gli ordini sono rappresentati. La scuola primaria è l’ordine più numeroso (circa 45%), seguita dalla secondaria di II grado (circa 24%) e dalla secondaria di I grado (circa 21%), mentre la scuola dell’infanzia rappresenta circa il 10%. Rispetto all’ambito disciplinare, prevale l’area linguistica, seguita da quella matematico-scientifica, quindi artistico-espressiva, storico-geografica e sportivo-motoria. Tra i e le docenti della secondaria di II grado prevalgono i licei, seguiti dagli istituti professionali e dagli istituti tecnici, con una distribuzione coerente con la composizione del sistema scolastico.

Infine, la partecipazione è nazionale e leggermente concentrata nelle aree del Nord e del Centro. Le regioni più rappresentate sono Lombardia, Lazio, Veneto, Emilia-Romagna, Piemonte, seguite da Sicilia, Toscana e dalle restanti regioni con quote minori ma significative.

3. L’analisi dei dati

3.1. Analisi per l’obiettivo 2 della ricerca

Le risposte libere e le risposte per associazione sono state elaborate e analizzate mediante tecniche all’avanguardia nell’ambito dell’IA e strumenti *Python* appositamente sviluppati.

L'elaborazione di base è stata effettuata con *spaCy* (versione 3.8.7), che ha consentito di individuare i lemmi e le sequenze di parole (n-grammi) più frequenti nelle risposte. Gli n-grammi sono stati poi filtrati tramite un opportuno prompt nel modello di linguaggio commerciale *Gemini* (versione 2.5-flash) di Google, per ottenere solo sequenze di parole di senso compiuto. Lo stesso modello è stato impiegato per raggruppare i termini in *clusters* semantici coerenti, così da evidenziare i temi principali delle risposte.

Per identificare le parole che caratterizzano maggiormente le risposte a ciascuna delle domande libere, è stato impiegato il *G-score*, una misura statistica che evidenzia differenze di frequenza significative ($p\text{-value} < 0,05$) tra le parole delle risposte a domande diverse o tra risposte alla stessa domanda provenienti da profili professionali diversi dei partecipanti.

L'analisi automatica del *sentiment* e delle emozioni delle risposte per associazione è stata condotta con il modello di linguaggio pubblico Gemma (versione 3-27B) di Google. La classificazione del *sentiment* si basa sul modello circomplesso delle emozioni di Russell (1980), basato sulle dimensioni fondamentali di valenza e *arousal*.

Le differenze statisticamente significative dei punteggi di *sentiment* correlate al profilo professionale dei partecipanti sono state verificate con il *test t* di *Student* per campioni indipendenti ($p < 0,05$).

3.2. Analisi per l'obiettivo 3 della ricerca

I dati quantitativi raccolti sulle 3 domande chiuse sono stati analizzati con il *software RStudio* (versione 4.2.2). L'analisi ha adottato un approccio descrittivo e inferenziale, con l'obiettivo di esplorare le relazioni tra le variabili demografiche e professionali dei partecipanti e le loro valutazioni rispetto alle 3 domande quantitative del questionario (chiamate, come sopra, "Tre vie", "Non migliore", "Non fattibile").

In una prima fase, sono state calcolate le statistiche descrittive di base per ciascuna variabile. Successivamente, per la parte inferenziale, sono stati condotti:

- test di correlazione di Pearson per verificare la presenza di relazioni lineari tra le variabili quantitative (per esempio, tra età, esperienza e le 3 dimensioni di percezione dell'inclusione);
- analisi della varianza (ANOVA) o regressioni lineari (in base alla tipologia di variabile) per confrontare i punteggi medi delle 3 variabili principali tra gruppi diversi, in particolare per grado scolastico, ambito disciplinare, età, anni di esperienza.

Tutte le analisi sono state condotte considerando un livello di significatività pari a $p < 0,05$. Questo approccio ha permesso di individuare non solo l'andamento generale delle risposte, ma anche eventuali differenze sistematiche legate al profilo professionale dei partecipanti.

4. I risultati

4.1. Obiettivo 1

- “Che cosa fa funzionare bene l’inclusione?”.

Le risposte aperte, piccoli racconti di esperienze positive e di successo, tratti dalla vita professionale degli e delle insegnanti che hanno risposto, sono stati analizzati per trovare dei gruppi significativi (*cluster*) di fattori che nella valutazione degli insegnanti sono fondamentali per una buona riuscita dell’inclusione.

Il primo *cluster* in ordine di importanza è l’ecosistema umano e relazionale, cioè l’insieme delle persone che costruiscono l’inclusione, gli insegnanti, gli alunni, le famiglie (spicca in questo *cluster* l’assenza del dirigente come figura significativa dei processi di inclusione). All’interno di esso, tra i fattori determinanti di una buona inclusione, prevalgono la collaborazione, la relazione positiva, la condivisione tra colleghi, il lavoro di squadra e la comunicazione, anche con le famiglie.

Risulta dunque una visione dell’inclusione come un fatto fondamentalmente relazionale, in cui l’interazione umana, a tutti i livelli, è la cosa più importante, declinata nelle dimensioni professionali (per esempio, la coprogettazione) e di supporto psicologico. Gli ultimi 2 *clusters* (al sesto e al settimo posto) indicano fattori completamente diversi, cioè le metodologie didattiche inclusive (per esempio, l’apprendimento cooperativo, il *peer tutoring*, la didattica per progetti) e, ultimo per importanza, l’insieme delle condizioni di funzionamento personale dell’alunno/a con disabilità (per esempio, il suo bisogno di supporti intensivi).

Nella valutazione di questi insegnanti, sembra dunque che le cose meno importanti per il buon successo dell’inclusione siano le metodologie didattiche inclusive e le caratteristiche della disabilità dell’alunno/a.

Questa attribuzione di scarsa importanza può essere interpretata in vari modi; ciò che è più evidente è che, nelle esperienze di successo, l’inclusione non viene vissuta come un fatto tecnico individuale, legato strettamente alla disabilità dell’alunno/a, bensì come un fatto costruito fondamentalmente sulle relazioni.

Se la sostanziale indifferenza alle condizioni di complessità degli alunni potesse essere considerata positivamente (“non importa quanto è grave”), la scarsa considerazione dell’importanza di adeguate metodologie didattiche efficaci sarebbe preoccupante.

- “Cosa ostacola l’inclusione?”.

Le risposte indicano una valutazione, in un certo senso, analoga, ma ovviamente a rovescio, rispetto a quella descritta per le cose che funzionano; infatti, il *cluster* di elementi ritenuti maggiormente ostacolanti raggruppa fattori umani e relazionali, in particolare la mancata collaborazione con i colleghi, con le famiglie e con/tra gli alunni/e.

Come prevedibile, vengono citate anche, tra le varie carenze di risorse, le poche ore dell'insegnante di sostegno, la mancanza di spazi adeguati, le barriere architettoniche e la burocrazia. La scarsa formazione viene citata debolmente, ma l'assenza più grave, tra gli ostacoli, è quella della mancanza di adeguate metodologie didattiche inclusive, come se non venisse percepita come un ostacolo non saper applicare tali metodologie.

Questa percezione fa il paio con quella di scarsa utilità delle metodologie stesse, come fattore utile o necessario per realizzare una buona inclusione. In modo molto simile, anche le condizioni personali di funzionamento dell'alunno/a con disabilità, come per esempio il suo bisogno di livelli alti di supporto o i suoi problemi comportamentali, non sono vissute come ostacoli all'inclusione e questa percezione, però, può essere vissuta come positiva.

4.2. Obiettivo 2

Le azioni e i comportamenti nella vita di tutti i giorni sono orientati anche dagli atteggiamenti, che sono un mix inestricabile di opinioni, credenze, emozioni e stati d'animo. Che colore emotivo suscitano, dunque, le 14 dimensioni dell'inclusione? Tra di esse, 12 sono colorate positivamente e solo 2 evocano vissuti negativi (Figura 1 e 2, Tabella 1 e 2). Con il punteggio più alto di *sentiment* positivo si trova il gruppo di classe, l'ecosistema dei compagni/e di classe, che si dimostra, anche in questa parte della ricerca, l'elemento chiave, il "più amato".

Nei primi 5 posti figurano dunque risorse umane e relative dinamiche positive, che comprendono anche la figura chiave dell'educatore/educatrice e dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione. Va segnalata positivamente la forte valenza emotiva del termine "autodeterminazione", probabilmente come segnale del desiderio che l'inclusione stimoli sempre maggiore libertà di scelta negli alunni/e, con consapevolezza e possibilità di seguire le proprie aspirazioni e desideri.

In fondo alla classifica dei vissuti positivi, duole trovare il dirigente scolastico, ma è invece motivo di conforto il fatto che l'aula di sostegno sia vissuta negativamente, probabilmente per la sua valenza stigmatizzante e segregante.

Il vissuto più negativo è quello per la collaborazione con i servizi sanitari, un vissuto molto probabilmente di frustrazione, che potrebbe essere generato dalle scarse occasioni di collaborazione oppure dalla scarsa utilità scolastica dei contributi degli incontri con gli operatori dei servizi.

Se poi analizziamo anche i *sentiment* "neutri", espressi cioè con parole non colorate emotivamente, in un senso o nell'altro, va segnalato che le dimensioni che raccolgono più parole neutre sono "personalizzazione" e "PEI", termini che si prestano a molteplici interpretazioni, positive o negative. Invece, il fatto che la dimensione che raccoglie meno parole neutre è la "famiglia dell'alunno con disabilità" indica una forte polarizzazione del *sentiment*, fortunatamente in senso positivo (per essere più precisi, è vero anche che emerge in relazione ad aggettivi negativi, ma in percentuale nettamente minore, ovvero, 30% vs 57%).

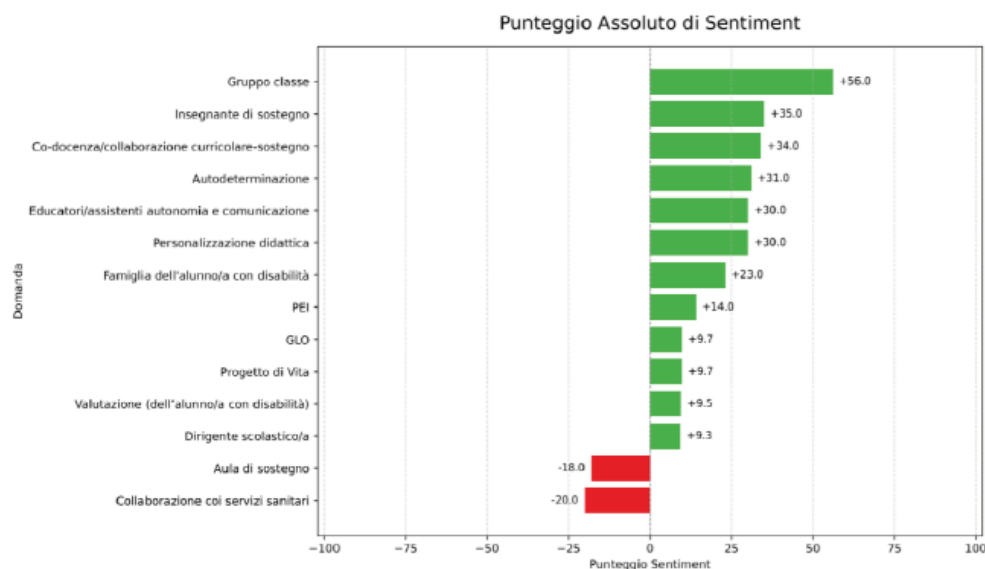


Figura 1 Sentiment associato agli elementi chiave dell'inclusione

FIGURA 1 – SENTIMENT ASSOCIATO AGLI ELEMENTI CHIAVE DELL'INCLUSIONE

Nella Figura 2 è possibile vedere un riepilogo di quanto è stato commentato. Nello specifico, il grafico mostra, per ciascun tema dell'inclusione, le percentuali di risposte con *sentiment* positivo (in verde), neutro (in blu) e negativo (in rosso). Le barre orizzontali indicano quindi quanto ciascun tema è percepito dai partecipanti in modo favorevole, neutro o critico.

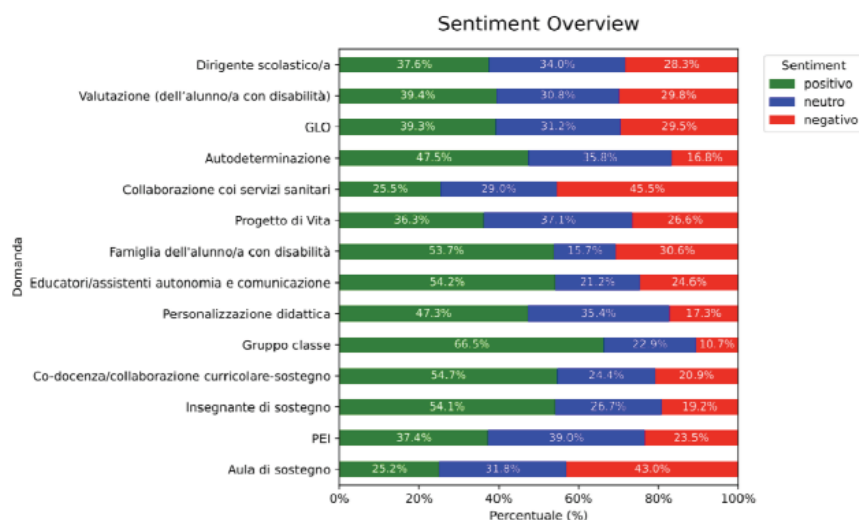


Figura 2 Sentiment associato agli elementi chiave dell'inclusione con percentuali

FIGURA 2 – SENTIMENT ASSOCIATO AGLI ELEMENTI CHIAVE DELL'INCLUSIONE CON PERCENTUALI

Infine, le tabelle mostrano quanto spesso alcune parole legate all'inclusione vengano associate ad aggettivi positivi o negativi nelle risposte degli insegnanti. Le percentuali indicano quante volte, nelle risposte degli insegnanti, una certa parola è stata accompagnata da aggettivi positivi o negativi. La prima evidenzia gli aspetti vissuti con emozioni positive (come il gruppo di classe e la collaborazione tra colleghi), mentre la seconda mostra quelli percepiti in modo più critico (come la collaborazione con i servizi sanitari o con l'aula di sostegno).

Parola	% aggettivi POSITIVI associati
Gruppo classe	66%
Codocenza collaborazione curriculare-sostegno	54,72%
Educatori, assistenti autonomia e comunicazione	54,16%
Insegnante di sostegno	54,08%
Famiglia dell'alunno/a con disabilità	53,71%

Tabella 1 Parole associate ad aggettivi con connotazione POSITIVA

Parola	% aggettivi NEGATIVI associati
Collaborazione con i servizi sanitari	45,50%
Aula di sostegno	43,05%
Famiglia dell'alunno/a con disabilità	30,57%
Valutazione dell'alunno/a	29,83%
GLO	29,55%

Tabella 2 Parole associate ad aggettivi con connotazione NEGATIVA

TABELLA 1 E 2 – PAROLE ASSOCIATE AD AGGETTIVI CON CONNOTAZIONE POSITIVA E PAROLE ASSOCIATE AD AGGETTIVI CON CONNOTAZIONE NEGATIVA

4.3. Obiettivo 3

In linea con il terzo obiettivo di questa ricerca, sono state analizzate le risposte alle 3 domande relative a posizioni meno inclusive (l'inclusione non è la scelta migliore, non è fattibile e il modello a tre vie) per poter aggiornare i risultati raccolti in una precedente ricerca (Ianes et al., 2024).

Dall'analisi descrittiva emergono risultati abbastanza costanti sulle posizioni relative all'inclusione, come la scelta non migliore né fattibile, mentre si osserva un netto peggioramento del consenso alle scuole e alle classi speciali.

Nello specifico, di seguito i risultati emersi (Figura 3):

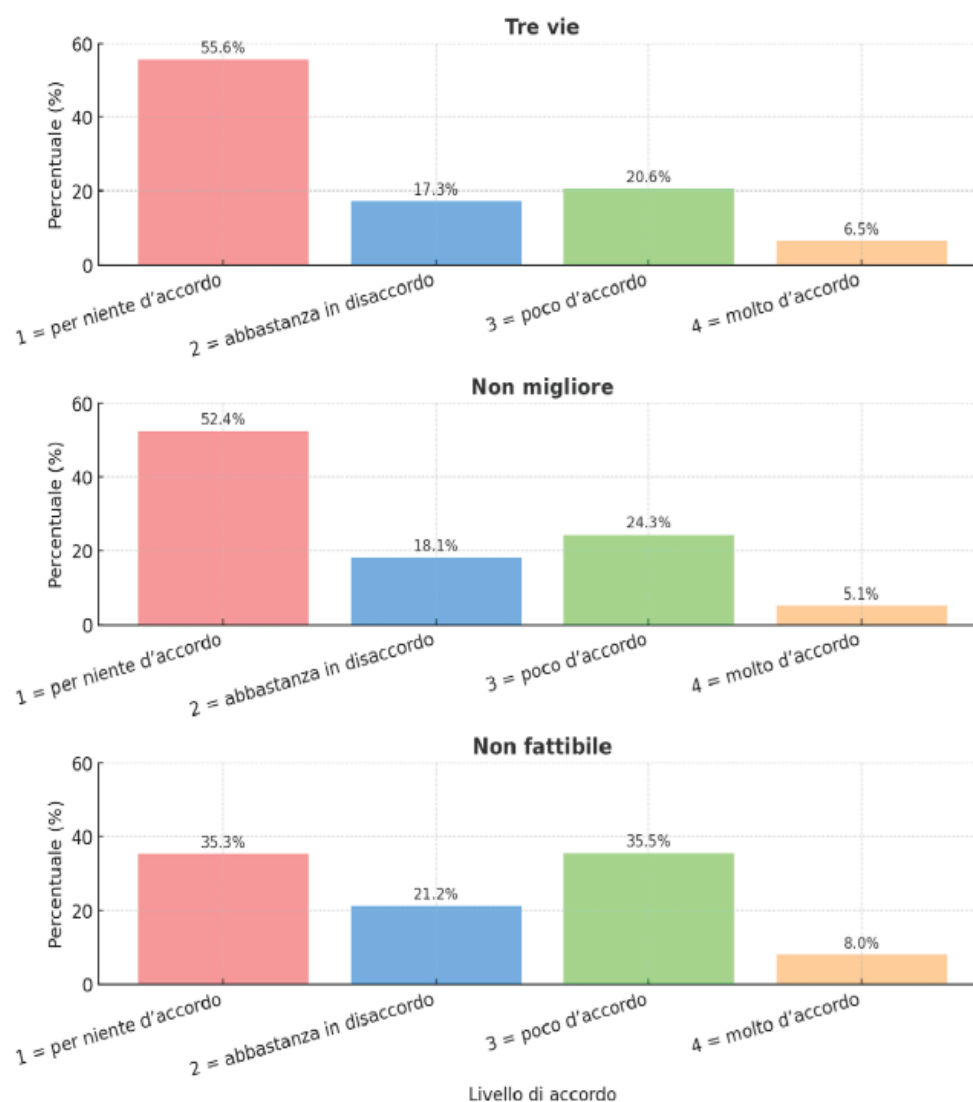


Figura 3 Istogrammi descrittivi sulle risposte alle domande Tre Vie, Non migliore, Non fattibile

FIGURA 3 – ISTOGRAMMI DESCRITTIVI SULLE RISPOSTE ALLE DOMANDE “TRE VIE”, “NON MIGLIORE”, “NON FATTIBILE”

- Modello a tre vie.

“Sarebbe opportuno che gli alunni con disabilità, in base al grado della loro difficoltà, avessero la possibilità di essere inseriti in contesti scolastici diversi (per esempio, modello a tre vie): scuole solo per alunni con disabilità (casi di disabilità grave), classi per alunni con disabilità nelle scuole normali (casi di disabilità media), inclusione piena in classe (casi di disabilità lieve)?”.

Rispetto alla ricerca di Ianes e colleghi del 2024, si registra un aumento del grado di accordo del 10,1%, con un 27,1% degli insegnanti del campione che è favorevole alla possibilità di costruire scuole e classi speciali.

Quindi, questa percentuale di insegnanti – in modo allarmante – ritiene che, in base al livello di gravità della disabilità (o al bisogno di supporto), questi studenti e queste studentesse andrebbero inseriti in scuole o classi speciali.

Questa posizione, probabilmente, si intreccia con il grosso tema degli e delle insegnanti di sostegno che, in molti casi, non essendo specializzati, non hanno gli strumenti adeguati al supporto specifico.

Si intreccia anche con il continuo *turnover*, che lascia le famiglie e la scuola nelle mani del destino per quale “insegnante avrai quest’anno”.

Si intreccia, infine, con la spesso poco presente collaborazione tra docente curricolare e di sostegno (ed educatori/educatrici) nella gestione del gruppo classe e, nello specifico, della persona con disabilità, in particolare nella sua partecipazione sociale e appartenenza al gruppo classe.

- L’inclusione non è la scelta migliore.

“Le difficoltà quotidiane nel lavorare in classe con un alunno con grave disabilità mi portano a credere che in alcuni casi l’inclusione non sia la scelta migliore”.

Rispetto alla ricerca di Ianes e colleghi del 2024, i risultati restano abbastanza stabili, con un lieve aumento del 2,4% nel grado di accordo che si attesta sul 29,4%. In generale, la maggior parte del campione è in disaccordo con l’affermazione, ma rimane un circa 30% di insegnanti per i quali, nella quotidianità, poi, la scelta della piena inclusione non è sempre la scelta migliore. Scendendo, quindi, nel piano più operativo e concreto delle difficoltà quotidiane, quasi un insegnante su tre non è del tutto convinto della piena inclusione.

- L’inclusione non è fattibile.

“Nel lavoro quotidiano con un alunno con disabilità grave, mi è capitato spesso di pensare che una vera inclusione non fosse fattibile”.

Rispetto alla ricerca di Ianes e colleghi del 2024, i risultati rimangono relativamente stabili, con una lieve diminuzione del grado di accordo pari a -3,5%. Permane, comunque, un 43,5% degli insegnanti d’accordo nel ritenere che, nella pratica quotidiana, l’inclusione non è del tutto realizzabile. Se nella domanda precedente si era scesi sul piano concreto, qui non si sfugge all’operatività del lavoro quotidiano con un alunno con disabilità grave (o con bisogno di supporto elevato). Emerge benissimo come, infatti, nel lavoro quotidiano, al di là dei valori personali (si può più o meno credere nell’inclusione), le difficoltà operative facciano pensare a quasi la metà del campione che la piena inclusione non sia sempre fattibile. Tornano qui, intrecciandosi, i temi sia della domanda precedente sia di quelli del modello a tre vie.

Si sono messe poi in relazione queste risposte (alle 3 domande) con le variabili demografiche del campione, per individuare eventuali differenze in base al ruolo (sostegno o curricolare), all’ambito di insegnamento, agli anni di esperienza e all’ordine scolastico.

Come primo *step*, sono state analizzate queste relazioni in modo esplorativo, tramite l’analisi correlazionale. Per esplorare le relazioni tra le 3 variabili principali (“Tre vie”, “Non migliore” e “Non fattibile”) e le caratteristiche individuali dei partecipanti, sono state calcolate le correlazioni di Pearson con l’età e gli anni di esperienza (Tabella 3 e Figura 4).

Variabili	Età (r)	Anni di esperienza (r)
Tre vie	.03	.08*
Non migliore	.01	.04
Non fattibile	-.06	-.08*

Nota. $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

Tabella 3 Correlazioni tra variabili demografiche e domande Tre Vie, Non migliore, Non fattibil

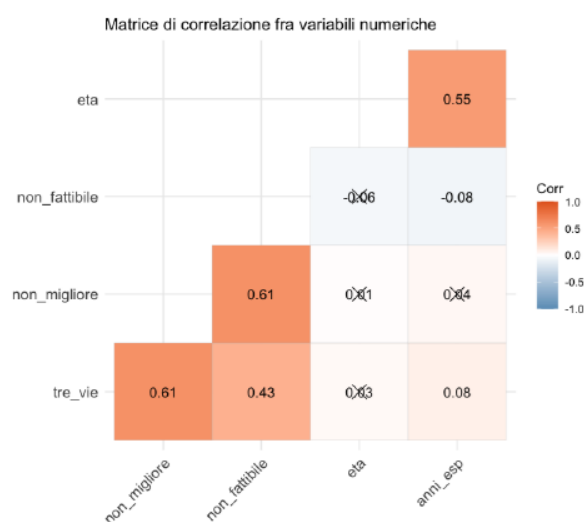


Figura 4 Analisi correlazionale tra variabili demografiche e domande quantitative

TABELLA 3 – CORRELAZIONI TRA VARIABILI DEMOGRAFICHE E DOMANDE “TRE VIE”, “NON MIGLIORE”, “NON FATTIBILE”

FIGURA 4 – ANALISI CORRELAZIONALE TRA VARIABILI DEMOGRAFICHE E DOMANDE QUANTITATIVE

Le correlazioni sono, nel complesso, molto deboli, a indicare che l’età e l’esperienza non influenzano in modo rilevante le valutazioni dei partecipanti.

Si osservano soltanto un paio di relazioni, lievi e significative: la prima, chi ha più anni di esperienza tende a propendere maggiormente per il modello a tre vie (classi e scuole speciali); la seconda, chi ha più anni di esperienza tende a essere meno d’accordo con l’idea che l’inclusione scolastica non sia sempre fattibile.

Si è poi provato a esplorare una relazione più forte tra le variabili con l’ANOVA. I risultati mostrano che non emergono differenze statisticamente significative nelle valutazioni delle 3 dimensioni considerate né in relazione all’età né agli anni di esperienza. In particolare, le ANOVA per età indicano valori di p pari a 0,81, 0,47

e 0,078, rispettivamente, per “Tre vie”, “Non migliore” e “Non fattibile”; mentre per gli anni di esperienza i valori di p risultano pari a 0,11, 0,56 e 0,26.

Rispetto alle variabili demografiche dell’ambito e dell’ordine scolastico, è stata condotta una regressione lineare. Le analisi di regressione indicano che le variabili ambito e ordine scolastico non influenzano in modo significativo le valutazioni fornite dai partecipanti, suggerendo che altri fattori — non testati in questa indagine — siano più determinanti nel modellare le percezioni rilevate.

Conclusioni

Nel complesso, la presente indagine evidenzia l’importanza dell’ascolto delle voci dell’inclusione, di chi la fa tutti i giorni a scuola e di chi è protagonista nei processi inclusivi, voci che documentano, anche in forma narrativa e descrittiva, la loro esperienza. In questo caso, però, si è riscontrato, rispetto a ricerche analoghe degli anni precedenti, un certo affaticamento nel coinvolgersi in azioni di monitoraggio come questa.

Per esempio, un indice di questa fatica è che sono state ricevute quasi 1600 risposte, di cui la metà è stata lasciata però incompleta, sebbene l’indagine fosse di rapida compilazione.

A ogni modo, la presente ricerca ha fornito una serie di conoscenze utili nell’esplorazione sempre più partecipata dei processi inclusivi.

In primo luogo, sembra evidente che una buona inclusione è ritenuta dipendere in larghissima parte dalla qualità umana delle relazioni, principalmente tra gli adulti (ma non solo).

In modo preoccupante, non sembrano essere ritenute necessarie condizioni favorevoli all’inclusione le metodologie didattiche inclusive. Sembra proprio che l’inclusione sia un fatto essenzialmente umano e relazionale e non anche una questione da affrontare con adeguate metodologie didattiche ed educative.

Infine, in modo positivo, emerge che le condizioni di funzionamento personale (necessità di supporti intensivi/gravità) non siano un fattore determinante per la qualità dell’inclusione. Si confermano, così, i dati raccolti nella precedente ricerca (Ianes et al., 2024), in cui i livelli di gravità non erano considerati un fattore positivo o un ostacolo a una buona inclusione (“L’inclusione è un valore indipendentemente dalla disabilità dell’alunno/a”).

Per quanto riguarda la percezione degli ostacoli all’inclusione, la situazione è simmetrica rispetto agli elementi positivi: cattive relazioni, scarsa collaborazione (anche con la famiglia) e altri fattori strutturali comuni (per esempio, poche ore di sostegno, eccetera) ostacolano i processi inclusivi.

Purtroppo, anche in questo ambito, il mancato uso di metodologie didattiche inclusive non viene considerato un ostacolo significativo.

In secondo luogo, esaminando le risposte emotive nei confronti degli elementi chiave per una buona inclusione, emerge con grande evidenza che il gruppo classe è percepito come il fattore più amato e più positivo.

Nei 4 posti successivi, se ne trovano 3 legati a persone con varie qualifiche e alla loro collaborazione (da segnalare il ruolo vissuto molto positivamente dell'educatore/educatrice e dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione). L'autodeterminazione dell'alunno/a con disabilità è vissuta in modo molto positivo in relazione ai processi inclusivi, segnalando un'attenzione particolare alla libertà di scelta e al protagonismo in relazione a desideri e aspirazioni.

Invece, i vissuti negativi si concentrano su una coppia di elementi: l'aula di sostegno, giustamente vissuta come stigmatizzante ed emarginante, e la collaborazione con i servizi sanitari, a causa della frustrazione cronica vissuta dalla scuola rispetto al supporto che tali servizi dovrebbero fornire.

Infine, confrontando i 3 dati raccolti nella ricerca precedente di Ianes e colleghi (2024) – “tre vie”, “non migliore”, “non fattibile” – si possono fare alcune ulteriori considerazioni. Molto preoccupante è l'aumento di 10,1 punti percentuali di persone che ritengono positivo un modello a tre vie, che prevede scuole speciali per alunni con disabilità grave (o necessità di supporto elevato), classi speciali in scuole “normali” per alunni con disabilità medie e inclusione nelle classi “normali” per le disabilità più lievi.

Abbastanza stabili, invece, le posizioni di chi ritiene di aver avuto nel proprio lavoro quotidiano esperienze fallimentari di buona inclusione (43%) e di chi ritiene (in lieve aumento) che l'inclusione, in alcuni casi, non sia la scelta migliore (29,4%). Nel 2023 c'era la preoccupazione che la forte discrepanza tra valori inclusivi ancora molto forti e le grandi difficoltà quotidiane di implementazione potesse, alla lunga, indebolire i valori stessi.

Con i dati di questo studio si può ipotizzare che si sia verificato effettivamente un indebolimento di valori che legittima sempre di più l'opinione che un sistema a tre vie sia una buona soluzione. È come se le difficoltà quotidiane erodessero progressivamente i valori la cui forza impediva di approvare, esplicitamente, un modello a tre vie.

Di fronte a tutto ciò, quali implicazioni pratiche sono necessarie per sostenere, sempre di più, pur nelle fatiche, una piena inclusione? Una prima implicazione riguarda direttamente il mondo della scuola: vanno rinforzate sistematicamente le competenze e, di conseguenza, l'uso delle metodologie didattiche inclusive come leva per rispondere ai bisogni delle classi eterogenee, indipendentemente dalla disabilità, fondando la propria pratica didattica sulle ormai numerose evidenze scientifiche.

Una seconda implicazione indicherebbe l'importanza di nutrire, curare e consolidare le relazioni e le alleanze educative che risultano essere l'*asset* principale della scuola.

Una terza, poi, riguarda i e le dirigenti, che dovrebbero impegnarsi di più per scalare il *ranking* delle emozioni vissute positivamente dagli e dalle insegnanti.

A cavallo tra il mondo della scuola e il mondo del terzo settore e delle comunità locali, è molto positivo il ruolo che viene attribuito alle figure educative. Questo è in linea con le numerose attuali sperimentazioni che vedono un cambio di paradigma, da un approccio assistenziale (1:1) a un approccio in cui la figura educativa orienta la propria attività in un'ottica di abilitazione dei contesti (come direbbe Andrea Canevaro).

Come ultima implicazione, forse la più ostica, perché si colloca a un livello sistemico e organizzativo, c'è l'apertura a figure tecniche di supporto provenienti dall'ambito privato/non profit per poter sopperire all'assenza del servizio pubblico, con la massima consapevolezza dei rischi di privatizzazione e disuguaglianza nell'accesso a queste risorse.

Chiudendo con una implicazione di carattere culturale e politico, che va ben oltre il mondo della scuola, bisogna essere molto consapevoli che tra gli e le insegnanti più di 1 su 4 è favorevole a classi e scuole speciali.

Limiti

Pur offrendo un quadro utile e aggiornato, questa indagine presenta alcuni limiti metodologici. Il campione non è probabilistico, ma composto su base volontaria all'interno di chi segue e conosce Erickson.

Quindi, risulta, da un lato, sbilanciato sull'opinione (tendenzialmente più favorevole a una scuola inclusiva) e, dall'altro, sbilanciato per genere e ruolo, con una prevalenza di insegnanti di sostegno e curricolari. Inoltre, alcune categorie e regioni sono meno rappresentate, il che riduce la generalizzabilità dei risultati.

Un altro aspetto importante è che i dati si basano su autovalutazioni, che possono essere influenzate da percezioni soggettive o da desiderabilità sociale. Poi, la natura trasversale dell'indagine non consente di stabilire relazioni di causa-effetto, ma solo di ipotizzare associazioni.

Nonostante ciò, la numerosità del campione e la chiarezza dei risultati offrono una base solida per ulteriori approfondimenti e per la progettazione di studi futuri più mirati.

Appendice

Qui di seguito viene riportato il testo del questionario.

Appendice

BLOCCO DI DOMANDE PREDEFINITO

Partecipa all'indagine «**LE VOCI DELL'INCLUSIONE**».
Per compilare il questionario ti serviranno circa 5/7 minuti.
I dati raccolti saranno completamente anonimi.

Se preferisci usare la tua voce, puoi usare anche la **dettatura vocale** che trascriverà le risposte.

Nota: Per una maggiore fluidità di lettura è stato scelto di usare il maschile universale. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze al maschile sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.

In quale genere ti identifichi?

- Maschio
- Femmina
- Genere non-binario / Terzo genere
- Preferisco non rispondere

Quanti anni hai (in numero)?

Qual è il tuo livello di istruzione?

- Diploma
- Laurea triennale
- Laurea magistrale
- Master, dottorato o altra specializzazione post laurea

Quale ruolo rivesti nei confronti della scuola?

- Insegnante curricolare
- Insegnante di sostegno
- Genitore
- Educatore
- Psicologo/pedagogista
- Dirigente scolastico
- Assistenti all'autonomia e alla comunicazione
- Altro

Da quanti anni lavori a scuola?

- Meno di 5 anni
- Da 5 a 10 anni
- Da 10 a 20 anni
- Più di 20 anni
- Nessuna esperienza

Di quale/i ambito/i disciplinare/i ti occupi?

- Area linguistica
- Area artistico-espressiva
- Area storico-geografica
- Area matematico-scientifica
- Area sportivo-motoria

In quale grado scolastico insegni?

- Nido
- Infanzia
- Primaria
- Secondaria di I grado
- Secondaria di II grado

In quale scuola secondaria di II grado insegni?

- Liceo
- Istituto tecnico
- Istituto professionale

In quale regione italiana lavori e vivi?

- Abruzzo
- Basilicata
- Calabria
- Campania
- Emilia-Romagna
- Friuli-Venezia Giulia
- Lazio
- Liguria
- Lombardia
- Marche
- Molise
- Piemonte
- Puglia
- Sardegna
- Sicilia
- Toscana
- Trentino
- Alto Adige
- Umbria
- Valle d'Aosta
- Veneto

Questionario

Ricorda una situazione in cui hai vissuto una piena inclusione a scuola. Che cosa ha funzionato bene?

Pensa alla tua specifica situazione dell'ultimo anno di scuola, che ostacoli hai incontrato per l'inclusione?

Pensando alla tua esperienza di inclusione, scrivi la prima parola (preferibilmente un **aggettivo**) che ti viene in mente se leggi:

PEI

Co-docenza/collaborazione curricolare-sostegno

Autodeterminazione

Famiglia dell'alunno/a con disabilità

Progetto di Vita

Educatori/assistenti autonomia e comunicazione

Dirigente scolastico/a

Gruppo classe

GLO

Personalizzazione didattica

Collaborazione coi servizisanzitari

Insegnante di sostegno

Aula di sostegno

Valutazione (dell'alunno/a con disabilità)

Quantitative

1. Sarebbe opportuno che gli alunni con disabilità, in base al grado della loro difficoltà, avessero la possibilità di essere inseriti in contesti scolastici diversi (es. modello a tre vie): scuole solo per alunni con disabilità (casi di disabilità grave), classi per alunni con disabilità nelle scuole normali (casi di disabilità media), inclusione piena in classe (casi di disabilità lieve).

Per niente
d'accordo

Abbastanza
in disaccordo

Un po'
d'accordo

Completamente
d'accordo

2. Le difficoltà quotidiane nel lavorare in classe con un alunno con grave disabilità, mi portano a credere che in alcuni casi l'inclusione non sia la scelta migliore.

Per niente
d'accordo

Abbastanza
in disaccordo

Un po'
d'accordo

Completamente
d'accordo

3. Nel lavoro quotidiano con un alunno con disabilità grave, mi è capitato spesso di pensare che una vera inclusione non fosse fattibile.

Per niente
d'accordo

Abbastanza
in disaccordo

Un po'
d'accordo

Completamente
d'accordo

Bibliografia

IANES, D., & AUGELLO, G. (2019). *Gli Inclusio-scettici*. Erickson.

IANES, D., ZAGNI, B., ZAMBOTTI, F., FRANCH, S., & CRAMEROTTI S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 33–54. DOI: 10.14605/ISS2312402

RUSSELL, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0077714>