

## EDUCARE NELLE DIFFERENZE PER UNA CULTURA PROSOCIALE

### *Educar nas Diferenças por uma cultura prossocial*

Lucia de Anna<sup>1</sup>

Università degli Studi di Roma “Foro Italico

Charles Gardou<sup>2</sup>

Università Lumière Lyon 2

Carlo Ricci<sup>3</sup>

Università Pontificia Salesiana

Robert Roche Olivar<sup>4</sup>

Universitat Autònoma de Barcelona

Grazia Lombardi<sup>5</sup>

Università degli Studi di Roma “Foro Italico”

**Abstract:** Questo articolo dopo una breve descrizione del concetto di “inclusione scolastica” e di “comportamento prosociale”, ha lo scopo di offrire degli importanti spunti di riflessione sulla valenza pedagogica e formativa di queste dimensioni psicosociali. Attraverso un excursus di studi dagli anni '60 ad oggi, l'articolo vuole esporre i benefici dell'inclusione scolastica, mettendo in evidenza come nei gruppi classe “eterogenei”, specie quelli in presenza di alunni con disabilità possano migliorare le competenze relazionali di tutti gli alunni. In particolare si fa riferimento ad un recente studio svolto a Roma, in Italia e nella città di Uberlândia, nello Stato di Minas Gerais, in Brasile (LOMBARDI, 2011). Nel gruppo di adolescenti brasiliani, della città di Uberlândia il gruppo sperimentale riporta dei valori significativi (P 0.008), ovvero sembrerebbe confermata l'ipotesi cioè che gli alunni che hanno avuto in classe compagni con disabilità si percepiscono più prosociali, in particolare con una maggiore frequenza nei comportamenti di aiuto.

**Parole chiave:** Inclusione. Comportamento prosociale. Disabilità. Integrazione scolastica. Culture.

**Resumo:** Este artigo, depois de uma breve descrição do conceito de “inclusão escolar” e do “comportamento prossocial”, visa oferecer importantes pontos de reflexão sobre o valor pedagógico e formativo dessas dimensões. Através de um *excursus* desde os anos de 1960 até hoje, o artigo se propõe a expor os benefícios da inclusão escolar, destacando como em classes “heterogêneas”, especialmente naquelas em que há a presença de alunos com deficiência, é possível melhorar as competências relacionais entre os colegas de classe. Em particular, faz-se

---

1 Lucia de Anna è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, delegato del Rettore per la disabilità e direttore del Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute dell'Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. E-mail: [lucia.deanna@uniroma4.it](mailto:lucia.deanna@uniroma4.it).

2 Charles Gardou è antropologo, professore presso l'Università Lumière Lyon 2, direttore dell'Istituto Francese per le Scienze e le Pratiche di Educazione e Formazione e presidente del Collettivo di Ricerca sulle situazioni di Handicap, l'Educazione e le Società. Email: [charles.gardou@univ-lyon2.fr](mailto:charles.gardou@univ-lyon2.fr).

3 Carlo Ricci è psicologo e psicoterapeuta. docente di Psicologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. È direttore dei corsi in Psicoterapia ad indirizzo Comportamentale e Cognitivista dell'Istituto Walden di Roma e Bari. E-mail: [carlri@tin.it](mailto:carlri@tin.it).

4 Robert Roche Olivar è professore emerito presso l'Universitat Autònoma de Barcelona, dove insegna Psicologia della coppia e della Famiglia; Ottimizzazione prosociale, Qualità della comunicazione e Prosocialidade. Dal 1982 è ricercatore di comportamenti sociali. E-mail: [robert.roche@uab.es](mailto:robert.roche@uab.es).

5 Grazia Lombardi è psicologa, psicoterapeuta e dottore di ricerca in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. Email: [ziraga@libero.it](mailto:ziraga@libero.it).

referência ao estudo recente realizado em Roma, na Itália, e na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, no Brasil (Lombardi, 2011). Entre os adolescentes brasileiros da cidade de Uberlândia, o grupo experimental registra valores significativos (P 0.008), ou seja, esse resultado confirmaria a hipótese de que os alunos que tiveram colegas com deficiência em classe se percebem mais pró-sociais e, especialmente, com maior frequência, em comportamentos de ajuda.

**Palavras-chave:** Inclusão. Comportamento pró-social. Deficiências. *Integrazione*/inclusão escolar. Culturas.

**Résumé:** Après une brève description de la notion d'“inclusion scolaire” et de “comportement prosocial”, cet article vise à offrir des informations importantes sur la valeur éducative et pédagogique de ces deux concepts. Grâce à une investigation partant des années 60 à nos jours, l'article expose les avantages de l'inclusion scolaire en mettant en évidence la façon dont les groupes classes hétérogènes, en particulier ceux avec la présence d' étudiants handicapés, peuvent améliorer les compétences relationnelles entre camarades. nous nous référons à une étude récente (Lombardi, 2011) réalisée en Italie (à Rome) et au Brésil (dans la ville de Uberlândia). Dans le groupe des adolescents brésiliens de la ville de Uberlândia, le groupe expérimental a révélé des valeurs significatives (P 0,008). Ce qui semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont eu des camarades de classe avec handicap se perçoivent plus prosocial avec une fréquence accrue dans les comportements d'aide.

**Mots clés:** inclusion. comportements prosocial. Handicap. *integrazione*/inclusion scolaire. cultures

**Abstract:** This article, after a brief description of the concept of “school inclusion” and “prosocial behavior”, is meant to offer some important insights on the educational and pedagogical value of these two dimensions. Through a brief history from the '60s to today, the article exposes the benefits of school inclusion, highlighting how the “heterogeneous” class groups, especially those including students with disabilities, can improve relational skills among classmates. In particular, reference is made to a recent study (Lombardi, 2011) carried out in Italy (in Rome) and in Brazil (in Uberlândia). In the group of Brazilian adolescents of Uberlândia, the experimental group reported significant values (P 0.008). This would seem to confirm the hypothesis that students who had classmates with disabilities perceive themselves more prosocial, particularly with increased frequency in the behavior of help.

**Key words:** inclusion; prosocial behavior. *integrazione*/inclusive education. Disabilities. cultures.

## 1. Introduzione

Questo articolo mette in relazione due dimensioni peculiari sul piano sociale: “*l'inclusione scolastica*” e il “*comportamento prosociale*”. Per poter analizzare questa relazione è necessario approfondire concettualmente il significato di “inclusione” e illustrare più nello specifico cosa si intende per “comportamento prosociale”. Questa idea sull'evoluzione dei concetti che cambiano nel tempo e a seconda dei contesti culturali è rafforzata dalle parole di Gardou (2010) quando dice che

[...] nonostante le radici affondino nello stesso pianeta, le rappresentazioni della disabilità riflettono la rappresentazione dei diversi contesti per offrire una visione caleidoscopica della vita umana e della molteplicità dei suoi universi. Queste rappresentazioni hanno una storia ed una geografia, variano da una cultura all'altra e all'interno di una stessa società a seconda del periodo storico. [...] (*idem*, p.11).

## 2. “Un’educazione per tutti”

Un’*educazione per tutti* è uno slogan che risuona dai trascorsi della storia statunitense degli anni Sessanta, nello stesso periodo in cui Martin Luther King, nel suo celebre discorso del 28 agosto 1963, pronunciava le parole *I have a dream*. In quell’epoca negli Stati Uniti erano in atto lotte attraversate da forti sentimenti antisegregazionisti afro-discendenti, animate dai movimenti femministi, tra cui anche gruppi di studenti con disabilità, in un clima storico in cui movimenti di contestazione attraversarono quasi tutti i Paesi del mondo e sembrarono far vacillare governi e sistemi politici in nome di una trasformazione radicale della società.<sup>6</sup> Il processo per l’integrazione/inclusione scolastica sul piano internazionale però si differenzierà e assumerà una connotazione più specifica rispetto ai movimenti per l’uguaglianza dei diritti umani. Partirà da un valore sociale inequivocabile: il diritto di essere diversi. Occorre ricordare il principale impulso che è stato dato in questo periodo storico dall’Organizzazione delle Nazioni Unite. In questi anni infatti, c’erano stati una serie di impetuosi richiami ad abbandonare le scuole e le classi speciali, dopo una sintesi di evidenze empiriche che offrivano inequivocabili conclusioni su questa ragione (CHRISTOPOLOS & RENZ, 1969; LILLY, 1970), (GOLDSTEIN, 1967; GUSKIN & SPICKER, 1968; KIRK, 1964; SAFFORD & SAFFORD 1998;). Sul piano internazionale, il processo di trasformazione storica e sociale, dei contesti educativi e d’inclusione scolastica degli alunni con disabilità, è culminato con Education for All Handicapped Children Act nel 1975<sup>7</sup>, (DE ANNA, 1991; KENNETH A. KAVALE AND STEVEN R. FORNESS, 2000).

### 2.1 La deistituzionalizzazione in Italia

Anche in Italia questa visione andò in crisi alla fine degli anni Sessanta. E’ interessante ripensare alla scuola italiana di quell’epoca. Per Spavier (2013),

se la scuola è una micro-rappresentazione della società nella quale è inserita in un certo senso utilizza gli stessi meccanismi della società, sia in modo positivo che negativo. Pertanto la scuola può essere riproduttrice di un sistema di vita che esclude, ma può anche creare un’altra possibilità, può essere uno spazio di crescita e di libertà per ogni alunno individualmente e per quella società stessa. (*idem*, p. 130).

---

<sup>6</sup> Le proteste che hanno dominato il erano il prodotto di mutamenti sociali durante il ventennio successivo alla fine della Seconda guerra mondiale.

<sup>7</sup> Successivamente *Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]*, 1990, 1992, 1997.

Partendo da questo pensiero sulla scuola e riprendendo il contesto sociale italiano degli anni '60, attraverso il pensiero di Don Milani (1967) sul sistema scolastico vigente in quel periodo, è possibile apprendere che la scuola era prima di tutto un apparato dello stato guidato da un'ideologia dominante classista ed escludente, in particolare in relazione alle persone in svantaggiate. Con la Scuola di Barbiana, D. Milani dà un altro significato all'istruzione, trasformando lo spazio della scuola in un contesto di crescita e di libertà a partire dalla ridefinizione di pratica pedagogica a favore degli esclusi. Questo pensiero entra in sintonia con un movimento radicale che stava prendendo forma e che è culminato in una "deistituzionalizzazione", di cui l'integrazione scolastica delle persone con disabilità è il risultato (NOCERA, 2001, p. 29).

L'Italia inizierà questo percorso già tracciato dalla Legge n. 118 del 1971 (DE ANNA, 1991; 2014) e successivamente con l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali con la legge 517 del 1977, che segnerà la chiave di svolta di un processo radicale attraverso la piena integrazione degli alunni con disabilità di ogni "grado". La legge 517 corona un processo avviato precedentemente in via sperimentale con esiti positivi e completa una nuova visione della scuola in Italia. Questa legge ponendo l'accento su nuove modalità di valutazione ha come obiettivo quello di privilegiare un'educazione volta alla formazione della personalità degli alunni (DE ANNA, 1983). "Nel corso del tempo, infatti, quel che era sempre apparsa come una scelta *naturale* di separazione tra due categorie di alunni chiaramente distinguibili: gli allievi normali e quelli "speciali" è apparsa sempre meno giustificabile sul piano etico, educativo e relazionale" (DOVIGO, 2002). Successivamente il monito internazionale, rispetto ad un *Educazione per tutti?* già in *Tailandia* nel 1990, ritorna con la *Dichiarazione di Salamanca* nel 1994 in cui viene stabilito che ogni Paese deve costruire un sistema di qualità per tutti: adeguare le scuole alle caratteristiche, agli interessi e necessità dei suoi alunni, promuovendo l'inclusione scolastica di tutti nel sistema educativo.

## 2.2 La trasformazione dei contesti educativi in Brasile

Anche in Brasile, nella prima decade degli anni '60 era in atto un grande momento di ripensamento dei sistemi educativi. Questo periodo è conosciuto come *Movimento di Educazione Popolare* (FARIA DE MIRANDA, 2000, p.236), in cui ebbero vita movimenti sociali delle persone con disabilità in lotta contro le egemonie che esercitavano il loro potere sulla loro condizione. Il movimento di "Cultura popolare" affidato al professore *Paulo Freire*. "Dare la parola al popolo" è

il richiamo storico di questo grande pedagogo che fa vibrare ancora i nostri animi. Il suo pensiero affonda le radici in quella che lui definisce la “cultura del silenzio” fatta di mutismo e non partecipazione delle masse brasiliane che è l’infausto retaggio culturale lasciato dal colonialismo portoghese. Il movimento di Paulo Freire fu stroncato dalla dittatura nel 1964. (BIMBI, 2002, p.12).

Nel 1980, ricominciò il nuovo processo di democratizzazione, mentre nella seconda metà del decennio 1990, sono cominciate le discussioni su un nuovo tipo di *Atendimento escolar*. La Legge n. 9394, del 20 dicembre 1996, denominata “*Lei de diretrizes e bases da educação nacional*” è considerata un simbolo importante anche dopo vari anni della sua promulgazione. Nelle scuole brasiliane convivono molteplici substrati culturali, differenti realtà etniche, rurali o urbane ed esiste un enorme differenza tra scuole pubbliche e private. In ambito educativo questi temi sono mete di continue rivendicazioni, come l’inserimento nel curriculum dei contenuti storici afro-brasiliani oggetto di una recente conquista legislativa varata nel 2003.

Il 20 novembre in Brasile si festeggia “Il giorno della coscienza negra”; per ricordare Zumbi, personaggio storico prima non contemplato nei testi scolastici, ma che ha avuto un’importanza determinante in Brasile nella lotta per la liberazione dalla schiavitù (SILVA, 2004, p. 73). Alla luce di tutto ciò indipendentemente dall’espressione “educazione inclusiva”, “per tutti”, o “multiculturale” pensare alle politiche pubbliche di inclusione scolastica oggi in Brasile significa pianificare le possibilità di accesso e inserimento sociale dei differenti gruppi marginalizzati, sia per situazione di povertà estrema, per il colore della pelle, etnia, per scelta politica, religiosa, orientamento sessuale, per condizione di disabilità.

### **3. I benefici dell’inclusione**

È evidente che

l’inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole “ordinarie” gradualmente, di per sé ha indicato una *presenza* ed ha evidenziato il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di *separazione fisica*. L’inserimento degli alunni con disabilità ha aperto una dinamica che non si è fermata e che ha avviato i processi di inclusione [...] (Canevaro, 2006, p. 60).

su vasta scala. L’esperienza diretta fuori dalle strutture speciali ha formato nuove competenze (CANEVARO, 2007).

A questo scopo un esteso corpo di ricerche negli ultimi quarant'anni, ha investigato gli effetti sociali dell'inclusione con uno sguardo però, incentrato soprattutto sugli studenti con disabilità. Alcune di queste ricerche hanno esaminato in tali classi sia lo sviluppo degli apprendimenti formali sia l'apprendimento di abilità sociali basiche di vita relazionale. Per esempio, l'insieme dei contatti dei ragazzi disabili con studenti senza disabilità ha mostrato un aumento delle abilità sociali e delle interazioni reciproche in questi studenti (COLE E MAYER, 1991) e lo sviluppo di relazioni amicali e supporto sociale nel lavoro di gruppo (FRYXELL, KENNEDY, 1995), e conseguentemente un miglioramento dei comportamenti in questi ragazzi. Alcuni dati positivi si trovano in Vianello (1999) e in Canevaro (1999). In alcuni studi dell'ultima decade degli anni novanta, dai risultati di alcune interviste sono scaturite dimensioni categorizzate nel miglioramento del concetto di sé, maggiore comprensione interpersonale, minor timore delle differenze umane, maggiore tolleranza (PECK, DONALDSON, PEZZOLI, 1992, p. 133). La comprensione interpersonale diventa una dimensione psicologica importante, perché sta alla base dello sviluppo di una buona competenza sociale. Il 66% degli alunni dichiara e dimostra di avere una maggiore comprensione interpersonale, a seguito di questa esperienza di integrazione. "Minore timore delle differenze umane", cioè minore ansia rispetto a persone che appaiono e si comportano in maniera un po' strana. "Maggiore tolleranza", cioè maggiore capacità di non arrabbiarsi, di non essere aggressivi davanti a situazioni difficili. "Maggiore riflessione di sviluppo e principi personali": il 48% degli alunni dichiara di aver fatto passi in avanti rispetto alle riflessioni di tipo personale, valoriale, etico. "Vissuto di genuina accettazione": il 48% di alunni dice di aver avuto in queste relazioni un vissuto di accettazione incondizionata, cioè di genuina partecipazione, una specie di amicizia "disinteressata". In più dobbiamo registrare i vantaggi anche a livello di apprendimento (IANES 1999a, p. 134).

Per quanto riguarda i vissuti dei compagni di classe, altri dati positivi sugli esiti nella sfera dei rapporti interpersonali e delle relazioni sono riportati da Ianes (1999b). L'autore illustra i vantaggi che possono trarre i compagni di classe dalla convivenza con l'alunno con bisogni educativi speciali e i benefici interpersonali dell'integrazione, grazie agli interventi degli insegnanti. Si sofferma in particolare sulle strategie per migliorare le relazioni nel gruppo classe fra tutti gli alunni, evidenziando cinque ambiti di lavoro: il clima inclusivo, la sincera accettazione, le reti di amicizia, l'apprendimento cooperativo e la partecipazione degli alunni alle decisioni. Il tutto coadiuvato dal lavoro con i tutor (*ibidem*, p. 131). Ma una serie di conferme derivano inoltre dal fatto che le ricerche suggeriscono l'integrazione in classi di coetanei della stessa età cronologica, mentre l'integrazione di alunni per età mentale (più o meno supposta) non dà gli stessi risultati (TORTELLO, 1996, p.24).

La Jigsaw Classroom (classe puzzle) è il contesto di classe utilizzato per ridurre il pregiudizio e incrementare l'autostima dei bambini, collocandoli in piccoli gruppi disagregati e rendendoli l'uno dipendente dall'altro in quanto detentori di un "pezzo" di sapere. Solo attraverso la cooperazione è possibile apprendere. Questa strategia didattica non fa altro che smantellare la percezione dell'*in-group* verso l'*out-group*. Questo contesto di apprendimento in un contesto di prestazione di "favore" mette le persone in una condizione di predisposizione, inducendo all'aiuto. Inoltre funziona, perché stimola l'empatia. Altri studi di carattere qualitativo rilevano gli effetti positivi della presenza di ragazzi con disabilità gravi in classe, mettendo in evidenza i cambiamenti significativi nei compagni che hanno avuto la possibilità di rimanere più a lungo a contatto con loro, grazie alla possibilità di conoscere e capire meglio le loro reazioni. Tali cambiamenti riguardavano maggiori capacità di osservazione e attenzione alle modalità comunicative dell'altro, la possibilità di stringere rapporti empatici e amicali con ragazzi in condizione di disabilità grave e l'abbattimento delle angosce e delle paure (DE ANNA, 2003).

Inoltre una classe inclusiva offre molti importanti benefici per gli studenti che non vivono una condizione di disabilità, loro hanno la possibilità di apprendere molte nuove abilità, valori e attitudini relative alle differenze umane (ALPER, RYNDAK, 1992; KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1996; FARRELL, 2000). Il concetto che tutte le persone hanno dei punti deboli e tutti possono insegnare e apprendere tutto può aumentare negli studenti il valore dell'accettazione delle proprie abilità e difficoltà e aumenta la loro tolleranza alla diversità. Gli studenti apprendono come essere amici di studenti che sono molto diversi da loro (DOWNING ET AL, 1996; JANZEN, WILGOSH, E MCDONALDS, 1995).

Gli effetti sulle abilità sociali dei ragazzi includono un miglioramento dei loro atteggiamenti verso i loro pari con disabilità e migliori e sofisticate abilità interpersonali. Inoltre aumenta la maturità, la fiducia in se stessi e l'autostima (KISHI, E MEYER; 1994, PELTIER, 1997). Uno studio europeo ha dimostrato che gli studenti che sono stati educati in classi inclusive era più probabile che scegliessero professioni legate all'aiuto (lavori sociali, insegnamento medicina, rispetto a quelli che non avevano fatto questo tipo di esperienza a scuola (VIZZIELLO, BET, SANTONA, 1994).

Nello studio di un caso di relazioni di amicizia tra studenti con e senza disabilità (STAUB E COLL, 1994) sono stati identificati molti benefici per gli studenti senza disabilità. Questi studenti hanno riferito che attraverso questa esperienza di amicizia è migliorato il loro status sociale, perché hanno visto attraverso il clima della classe, grazie anche ai professori e ai genitori, che si trattava di persone gentili di cui prendersi cura. Gli studenti ad esempio che non erano dei

leader all'interno della loro classe hanno gioito dell'opportunità di beneficiare dell'essere visti come leader. Hanno percepito inoltre l'aumento della tolleranza, della pazienza e le abilità di comunicazione, come riuscire a esprimere meglio il proprio punto di vista. Quando è stato chiesto ai ragazzi di descrivere il tipo di amicizie, queste non sono state descritte come differenti rispetto ad altre. Piuttosto è stato descritto il divertimento con i loro amici con disabilità, ed erano descritti come "freschi", "divertenti". La fiducia, la cura e il sostegno sono stati bidirezionali, tali che gli studenti senza disabilità, che erano timidi, hanno trovato sicurezza nella compagnia dei loro colleghi con disabilità. Gli autori hanno concluso che l'amicizia può avere tre diverse componenti, il divertirsi con gli amici, essere utili gli uni per gli altri e la condivisione per un comune impegno per il bene. In un altro studio longitudinale (KISHI & MEYER, 1994), che ha esplorato le autovalutazioni degli studenti senza disabilità, molti benefici simili sono stati menzionati. Il campione era formato da partecipanti che avevano avuto molti contatti regolari con i loro pari con disabilità o che avevano avuto contatti occasionali o che non ne avevano mai avuti durante le scuola elementare. I risultati hanno rilevato in modo significativo atteggiamenti più positivi, compresa la maggiore volontà di avere persone con disabilità come vicini, amici o colleghi di lavoro, e livelli più elevati degli attuali rapporti sociali con persone con disabilità e più sostegno per la piena partecipazione nei primi contatti sociali delle persone con disabilità. C'è stato un forte effetto, relativo al concetto di sé e al gruppo che aveva avuto un contatto sociale, tanto che il contatto o l'esposizione a ragazzi con disabilità è stato associato a una maggiore accettazione nei ragazzi. Inoltre il gruppo che aveva avuto dei contatti aveva dei punteggi significativamente più elevati rispetto a variabili di aiuto, protezione e di autoaffermazione rispetto al gruppo di controllo.

Gli autori hanno concluso che il contatto con ragazzi con disabilità contribuisce a costruire positivamente il proprio concetto di sé. È tristemente noto come ogni situazione segregante, dell'istituzionalizzazione o di insegnanti che portano sistematicamente fuori dall'aula i bambini, aumenti il rischio di psicopatologia. È stato dimostrato come, a parità di condizioni, una persona isolata in contesti speciali manifesti un incremento di comportamenti patologici, probabilmente a causa dell'inadeguatezza degli stimoli proposti da questi contesti e per effetto dell'imitazione. Prevenzione significa dunque massima integrazione possibile (LANCIONI, 2003, p. 201). Le ricerche indicano che le relazioni sono più frequenti, positive ed equilibrate quando i bambini vengono educati in un ambiente integrato (BRINKER E THORPRE, 1986; COLE E MEYER, 1991) e quando gli insegnanti creano opportunità di collaborazione (KATZ, MIRENDA, 2002, p. 211).

#### 4. Apprendimenti formali e intelligenza prosociale

Nella loro accezione di agenzie formative, le scuole dei diversi Paesi e in relazione ai diversi contesti culturali, oltre ad essere il veicolo di apprendimenti “formali” per l’espressione delle diverse intelligenze, sono diventate per molti autori, potenziali contesti per favorire negli studenti nuove competenze relazionali attraverso lo sviluppo di un’intelligenza prosociale. Ma cosa s’intende per intelligenza prosociale? “Il comportamento prosociale è un comportamento volontario inteso a beneficiare gli altri ed è ovviamente importante per la qualità delle relazioni tra gli individui e tra i gruppi” (EISENBERG, 2006, p. 646). La prosocialità, in senso lato, è caratterizzata dalle abilità di Aiuto, Condivisione, Empatia, Conferma dell’altro, Unità, Solidarietà (ROCHE, 2002). Con il termine prosocialità si riferiamo a tutti quei

[...] comportamenti che senza la ricerca di ricompense esterne o materiali, favoriscono altre persone, gruppi secondo il criterio di questi o fini sociali obiettivamente positivi aumentando la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità e solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l’identità, la creatività e l’iniziativa degli individui o dei gruppi implicati [...] (ROCHE, 1995, p. 16).

Perché partire proprio dal concetto d’inclusione e non dal concetto di prosocialità? Il fatto di poter interagire con persone escluse, ha permesso di conoscere in modo nuovo bambini che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. Se il pensiero prosociale nutre tra i suoi presupposti fondamentali quello di migliorare la qualità delle relazioni, della civiltà, della vita stessa (DE BENI, 2000, p.11), non può prescindere dalla creazione di una scuola in primo luogo inclusiva che permetta l’esperienza tra gruppi eterogenei e quindi il confronto tra tutte le differenze umane che siano esse di etnia, credo o una qualsiasi condizione di disabilità. Il modo in cui io mi rapporto agli altri è profondamente legato alle mie caratteristiche in fatto di genere, di appartenenza etnica, di classe sociale e via discorrendo. “La presenza di bambini con una particolare conformazione fisica (protrusione della lingua, attaccatura tipica del pollice) come nella sindrome di Down, per esempio, l’assenza in alcuni casi

del linguaggio e così via, ha provocato reazioni e domande nei compagni, negli insegnanti. [...] (CANEVARO, 2007). I bambini, abituati alla presenza di un compagno diverso, hanno pensato che fosse naturale così, perché il messaggio che il contesto gli ha rimandato implicitamente è che fosse normale stare insieme. “I bambini piuttosto hanno osservato, appreso, emulato il comportamento degli insegnanti verso la diversità” [...] (*idem*).

## 5. Lo studio in Italia e Brasile

Alla luce di questo filone di ricerche recenti studi affrontano un'importante questione: *la possibilità di avere in classe compagni con disabilità favorisce una maggiore predisposizione al comportamento prosociale* (Ricci, 2000, 2005)? Per rispondere a questo interrogativo è stato realizzato uno studio sperimentale, effettuato in Italia e in Brasile (Lombardi, 2011) che ha messo in relazione: **la variabile “inclusione”** e la variabile **“comportamento prosociale”**. Lo studio internazionale è stato effettuato con la stessa metodologia in entrambe i Paesi.

Presi in esame due gruppi di soggetti: **gruppo sperimentale** (integrato) e un **gruppo di controllo** (non integrato) è stato ipotizzato che vi fossero delle differenze tra i due gruppi, vale a dire che gli alunni che avevano vissuto in contesti integrati (per più di 3 anni) si percepissero significativamente come più prosociali.

**Tabella A.** (La tabella mostra una differenza significativa P 0.008 per i gruppi di studenti brasiliani)

ITALIA (Roma) P 0,058				BRASILE (Uberlândia) P 0,008*			
Gruppo di controllo	Media	Gruppo sperimentale	Media	Gruppo di controllo	Media	Gruppo sperimentale	Media
(n = 101)	53,6	(n = 79)	56,25	(n = 177)	51,89	(n = 167)	55,24



Nel gruppo di soggetti della città di Uberlandia il gruppo sperimentale riporta dei valori significativi con un valore di **P 0.008** ad un livello di probabilità **P <0.05** rispetto al gruppo di controllo, ovvero sembrerebbe confermata l'ipotesi cioè gli alunni che hanno avuto in classe compagni con disabilità si percepiscono più prosociali rispetto ai compagni che non hanno fatto questa esperienza.

Popolazione Italia

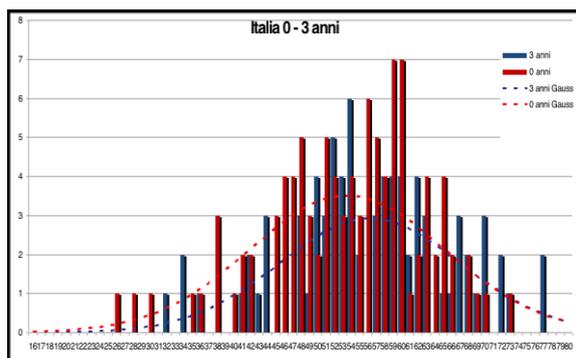


Grafico n. 1

Differenze tra i due gruppi di studenti italiani

Popolazione Brasile

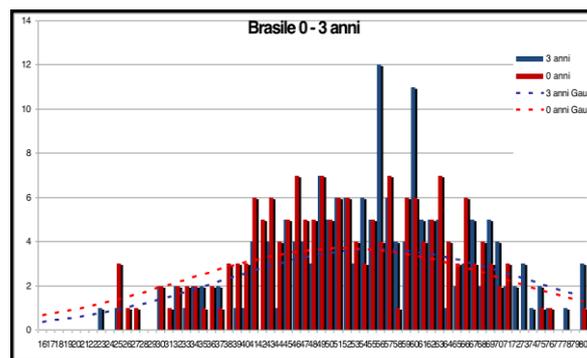


Grafico n. 2

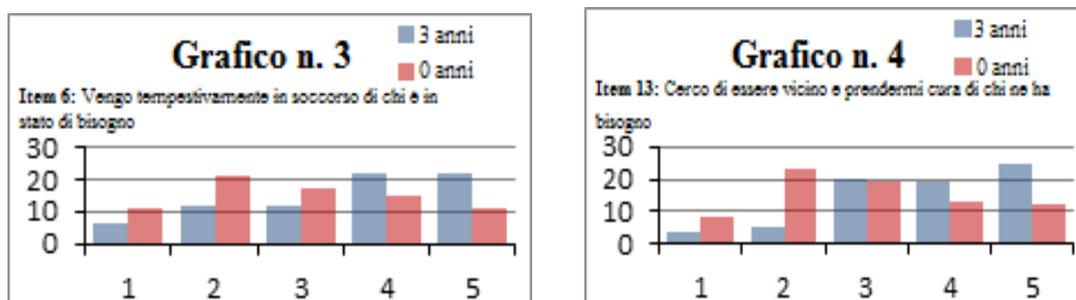
Differenze tra i due gruppi di studenti brasiliani

Nel gruppo di studenti italiani, dall'analisi delle medie emerge che la tendenza al comportamento prosociale sembra aumentare nei gruppi integrati, tuttavia la differenza tra i due gruppi (sperimentale e di controllo) non risulta significativa  $P > 0.058$ . Gli studenti italiani si autovalutano in generale abbastanza prosociali sia che abbiano fatto esperienza in gruppi integrati, sia che non abbiano fatto questa esperienza, anche perché partono da livelli di prosocialità più alti. Bisogna altresì, tenere presente i ritmi dei diversi Paesi nell'assimilazione dei processi di inclusione in classe: l'esperienza, la legislazione vigente, le variabili culturali, gli indicatori di processo, gli approcci pedagogici. In Italia questi processi sono iniziati in modo radicale trent'anni fa, mentre in Brasile si avviano in modo più graduale e l'esperienza inclusiva per gli studenti brasiliani è relativamente più recente. L'analisi dei dati per gli alunni di Uberlandia in generale, porta ad interpretare la differenza significativa dei risultati, ad alcune strategie messe in atto dagli insegnanti in una "condizione di bisogno". Infatti gli insegnanti non potendo in una classe numerosa di 30-35 alunni, da soli, seguire i ragazzi con disabilità sul piano didattico, chiedono ai compagni di aiutarli. Tale modalità sembra essere comune in Brasile come confermato da alcuni dati in letteratura (CAIADO, 2003).

Un aspetto estremamente interessante è il fatto che lo studio metta in evidenza come la **variabile "inclusione"** possa davvero modificare i contesti e beneficiare tutti gli alunni specie

nel momento in cui viene attivata la “risorsa compagni” coinvolta nelle dinamiche di aiuto tra pari. Questo dato sembra essere confermato anche da un’analisi più dettagliata del raggruppamento degli items dei che rilevano le dimensioni dell’*aiuto*, l’*empatia* e la *condivisione*. Sembrerebbe che tutti gli items relativi alla dimensione: **Aiuto** – “*Vengo tempestivamente in soccorso di chi è in stato di bisogno*”; “*Mi attivo spontaneamente al fine di impedire che altre persone si trovino in difficoltà*”; “*Cerco di essere vicino e prendermi cura di chi ne ha bisogno*”; “*Aiuto volentieri i miei compagni nello svolgimento delle loro attività*”; “*Cerco di aiutare gli altri*”; “*Sono disponibile per attività di volontariato a favore dei bisognosi*” influiscano nella differenziazione dei due gruppi con un valore significativo, **P 0.003** ad un livello di probabilità **P < 0.05**, vale a dire che gli alunni dei gruppi integrati si percepiscono come alunni che aiutano maggiormente rispetto agli alunni dei gruppi non integrati.

Infine se scendiamo ancora più nel dettaglio dei singoli items, il gruppo alunni “integrato” risponde più frequentemente alle domande “*Vengo tempestivamente in soccorso di chi è in stato di bisogno*” e “*Cerco di essere vicino e prendermi cura di chi ne ha bisogno*” è significativo, con un valore di **P 0.000** ad un livello di probabilità **P < 0.05**. Di seguito, i grafici n. 3 e n. 4 mostrano la differenza significativa **P 0.000** tra i due gruppi rispetto a questi item.



La differenza di auto-percezione significativa tra i due gruppi di studenti brasiliani mette in evidenza come la “risorsa compagni” e quindi le condotte di aiuto, solidarietà, prendersi cura, lo scambio, l’empatia alimentino in modo determinante questi processi. Un secondo studio di carattere qualitativo mette in evidenza le relazioni tra i compagni attraverso il racconto di n = 20 professori (n = 2 brasiliani, n = 8 italiani e n = 10 spagnoli), confermando l’importanza del *ruolo del professore* come mediatore determinante nell’orientare i processi di inclusione nella classe. Si può concludere affermando che i processi di integrazione/ inclusione scolastica e quindi la proposta di una classe eterogenea, apporta benefici per tutti gli studenti. Questo studio apre a degli importanti spunti di riflessione su come sia fondamentale ottimizzare le risorse. In Italia un aspetto critico di questi processi si rintraccia in un rischio spesso percorribile nel momento in cui non vi è un adeguata distribuzione delle risorse presenti. Infatti in alcuni casi, vi è una troppo

netta separazione dei ruoli e delle competenze tra i due insegnanti presenti in classe (di sostegno e curriculare), l'insegnante di sostegno nella pratica, finisce per diventare l'insegnante dell'alunno con disabilità, nonostante la Legge per l'integrazione del 1975, preveda che l'insegnante specializzato sia un sostegno alla classe e non al singolo alunno. Pertanto questa dinamica finisce per produrre una delega agli insegnanti «di sostegno» ai quali, in alcuni casi vengono richieste prestazioni puramente tecnico-assistenziali senza un reale coinvolgimento collegiale nella didattica della classe e viceversa uno scarso coinvolgimento degli insegnanti curricolari nei processi d'inclusione. Questo rischio si presenta anche per gli operatori addetti esclusivamente a chi presenta «bisogni speciali», senza alcuna possibilità reale di integrarsi nelle attività comuni a tutti (CANEVARO, 2007). In Brasile, invece non è presente l'insegnante di sostegno e questo talvolta potrebbe sovraccaricare l'insegnante che deve fronteggiare una classe di 30-35 alunni. Pertanto mentre questo favorisce l'attuazione di meccanismi di cooperazioni tra i compagni, rischia di diventare in alcuni casi una delega di alcuni processi in cui è necessario che vi sia una mediazione più approfondita degli insegnanti.

Per concludere, a partire dalla imprescindibile presenza delle persone con disabilità in classe, è possibile costruire un clima inclusivo grazie alla mediazione dei professori, a condizione però che vi sia una più equa distribuzione delle risorse dei professori (meglio se due) e dei compagni, nonché indirettamente di tutte le figure esterne (famiglia, operatori) in una progettazione iniziale che sappia coinvolgere nello stesso modo tutti gli attori implicati evitando di creare squilibri o deleghe inefficaci. Per contro, c'è inclusione quando l'organizzazione sociale è flessibile e cambia il suo funzionamento. Ciò che conta è l'azione sul contesto, e significa, in concreto, per ciascuno: “Ciò che rende la tua unicità (il background culturale, il sesso, il potenziale, le difficoltà, ecc) non può privarti del tuo diritto di accedere al patrimonio comune di tutti i beni sociali: l'istruzione, il lavoro, il tempo libero, ecc. Non sono l'esclusività di nessuno”. No, l'inclusione non è una necessità relativa alla disabilità: è un investimento complessivo e comporta un processo di profondo cambiamento culturale. La diversità è “tutti” (GARDOU, p. 62). “Non vi sono vite “minuscole” o vite “maiuscole”” (*ibidem*, p. 84). Si tratta di ricostruire la cultura, niente di meno: una cultura dell'unità nella diversità e la scuola ne costituisce il piedistallo (GARDOU, 2006; 2011).

## 6. Bibliografia

- ALPER, S.; RYNDACK, D.L. Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92, 373-387. 1992.
- BIMBI, L. *Prefazio*. In: FREIRE, P. La pedagogia degli oppressi. Trad. de L. Bimbi. Milano: Mondadori, 1971.
- BRINKER, R. P.; THORPE, M. E. Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional Children*, 51, 168-175. 1986.
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CANEVARO, A. (org.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson, 2007.
- CANEVARO, A. *La relazione di aiuto*. Roma: Carrocci, 1999.
- . *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson, 2006.
- . *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson, 2006.
- CHRISTOPOULOS, F; RENZ, P. A critical examination of special education programs. *Journal of special education*, v. 3, p. 371-379, 1969.
- COLE, D. A.; MEYER, L. H. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351. 1991.
- DE ANNA, L. *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*. Roma: Tempinovi, 1983.
- . *La scuola e i disabili*. Roma: Edizioni L'Ed, 1991.
- . *Un enfant gravement handicapé à l'école. L'intégration dans le contexte italien*. In: BELMONT, B.; VERILLON, A. Diversité et handicap à l'école. Paris: INRP et CTNERHI, 2003. p. 37-59.
- . *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma: Carocci, 2014.
- DE BENI, M. *Educare all'altruismo*. Trento: Erickson, 2000.
- DOVIGO, F. *Etnopedagogia*. Milano: Franco Angeli, 2002.
- DOWNING, J. E.; MORRISON, A. P.; BERECIN-RASCON, M. A. Including elementary school students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms: Process and Outcomes. *Developmental Disabilities Bulletin*, 24, p. 20-45. 1996.

EISENBERG, N. Empathy-related responding and prosocial behaviour. *Novartis Foundation Symposium*, 278, 71-80, 2006.

FREIRE, P. *La pedagogia degli oppressi*. Trad. de Linda Bimbi. Torino: EGA, 2002.

FARIA DE MIRANDA, M. *A construção do pensamento pedagógico em um quintal da globalização*. "Olhar de Professor", v. 9, n. 2, p. 239, 2000.

FARRELL, P. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 4, p. 153-162, 2000.

FRYXELL, D.; KENNEDY, C. Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269, 1995.

GOLDSTEIN, A. S. *The Insanity Defense*. New Haven: Yale University Press, 1967.

GUSKIN, S. L.; SPICKER, H. H. Educational research in mental retardation. In: ELLIS, N. R. (Ed.). *International review of research in mental retardation*, v. 3, p. 217-278, 1968.

GARDOU, C. *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Per una nuova cultura della disabilità. Trento: Erickson, 2006.

———. *Le handicap au risque des cultures: Variations anthropologiques*. Toulouse: Erès, 2010, p. 11.

———. *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse: Erès, 2012.

IANES, D.; TORTELLO, M. *Disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. Trento: Erickson, 1999a.

———; ———. *Handicap e risorse per l'integrazione*. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva. Trento: Erickson, 1999b.

JANZEN, L., WILGOSH, L., MCDONALD, L. Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, n. 23, p. 40-57. 1995.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Rationale for inclusive schooling*. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusion: A guide for educators*. London: Paul H. Brookes, 1996, p. 3-16.

KATZ J.; MIRENDA P. Including Students with developments disabilities in General Education Classrooms: Social Benefits. *International Journal of Special Education*, v. 17, n.2, p. 211, 2002.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion

- Debate. *Remedial and Special Education*, v. 5, p. 21-279, 2000.
- KIRK, S. A. *Research in Education*. In: STEVENS, H. A.; HEBER, R. (orgs.). *Mental Retardation*. Chicago: University of Chicago Press, Mental, 1964.
- KISHI, G. S., MEYER, L. H. What children report and remember: A six-year follow up of the effects of social contact between peers with and without disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277-289, 1994.
- LANCIONI, G. *Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. In: CANEVARO, A.; IANES, D. *Diversabilità*. Trento: Erickson, 2003, p. 201.
- LOMBARDI, G. *La scuola inclusiva come fattore di promozione del comportamento prosociale: uno sguardo trasversale tra il viaggio e la ricerca*. Tese (Dottorato in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione). Dipartimento di Scienze della Formazione per le Attività Motorie e dello Sport. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico", 2011.
- MILANI, L. *Lettera ad una professoressa*. FIRENZE: Libera Editrice Fiorentina, 1967.
- NOCERA, S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson, 2001.
- OLTRE I CONFINI E LE BARRIERE: CULTURE, DISABILITÀ E INCLUSIONE IN UNA PROSPETTIVA PROSOCIALE, 1, 2011, FOGGIA. GARDOU, C. *La scolarisation des enfants en situation de handicap: quels grands enjeux pour nos pays?* Atti del Convegno Oltre i Confini e le Barriere: Culture, Disabilità e Inclusione in una Prospettiva Prosociale. Foggia: 2011.
- PECK, C. A.; DONALDSON, J.; PEZZOLI, M. Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 15, n. 4, p. 241-249, 1990.
- PELTIER, G. L. The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234-238. 1997.
- RICCI, C. *Verso una teoria della prosocialità limitata*. In: ROCHE, R. *Prosocialità*. Roma: Bulzoni Editore, 1997, p. 176.
- . *L'integrazione della persona con handicap grave*. *Handicap grave*, v. 1, gennaio: Erickson, 2000.
- . *Valorizzare le differenze individuali*. Trento: Erickson, Trento, 2005.
- ROCHE, R. (Org.) *La condotta prosociale*. Basi teoriche e metodologiche d'intervento. *Terapia del Comportamento*, vol. monografico. Roma: Bulzoni, 1997.
- ROCHE, R. *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma di

Barcelona, 1995.

———. L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali. *Nuova Umanità*, 1,121, p. 29-48,1999.

———. *L'intelligenza prosociale*. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni. Trento: Erickson. 2002.

SAFFORD, P. L.; SAFFORD, E. J. Visions of the special class. *Remedial and Special Education*, 19, 229-238, 1998.

SANTOS, M. P. Inclusion and/or Integration: The debate is still on in Brazil. **Disability & Society**, v. 16, n. 6, p. 893-897, 2001.

SILVA, M. V. *Enfoque do negro no currículo escolar*: algumas possibilidades de ressignificação. In: SILVA, M. V. ; CUNHA, M. D. (Orgs.). Políticas e práticas docentes: alternativas em construção. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 65-77.

SPAVIER, A. *Educare tra le diversità*: i processi inclusivi del bambino immigrato con disabilità nella Scuola Primaria. Tese (Dottorato in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione). Dipartimento di Scienze della Formazione per le Attività Motorie e dello Sport. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico", 2013, p. 130.

STAUB, D.; SCHWARTZ, I. S.; GALLUCCI, C.; PECK, C. A. Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, p. 314-325. 1994.

TORTELLO, M., *Integrazione degli handicappati*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.

VIANELLO, R. *Fare scuola nelle classi integrate*. In: IANES, D.; TORTELLO, M. (orgs.). La qualità dell'integrazione scolastica. Trento: Erickson, 1999, p. 51-57.

VIZZIELLO, G. F.; BET, M.; SANDONA, G. How classmates interact with an autistic child in a mainstream class. *European Journal of Special Needs Education*, 9, p. 246-260. 1994.