

## BUONE PRATICHE – BEST PRACTICES

### DISABILITÀ E INCLUSIONE NELL'IMMAGINARIO DI UN GRUPPO DI INSEGNANTI IN FORMAZIONE. UNA RICERCA SULLE RAPPRESENTAZIONI

*di Stefania Pinnelli e Andrea Fiorucci\**

Gli atteggiamenti verso la disabilità e l'inclusione sono il risultato delle rappresentazioni che le persone creano e condividono durante l'interazione sociale: sono un'interpretazione individuale di una credenza collettiva (Ramel, 2014; Salès-Wuillemin, 2006).

Partendo da questa prospettiva, l'articolo riporta i risultati di uno studio condotto tra il 2017 e il 2018 sulle rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione di un gruppo di insegnanti in formazione. Dagli aspetti evidenziati dalla ricerca, si ravvisa la necessità di continuare a insistere sullo studio delle rappresentazioni e degli atteggiamenti degli insegnanti, anche in vista della complessificazione degli scenari sociali e dell'approccio culturale alle differenze a scuola.

Attitudes towards disability and inclusion are the result of the representations that people create and share during social interaction: they are an individual interpretation of a collective belief (Ramel, 2014; Salès-Wuillemin, 2006).

Starting from this perspective, the paper shows the results of a study conducted between 2017 and 2018 on representations of disability and inclusion of a group of pre-service teachers. From

\* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 1 e 2, mentre ad Andrea Fiorucci i paragrafi 3, 4 (4.1, 4.2, 4.3), 5.

the aspects highlighted by the study, the need to continue to insist on the study of representations and attitudes of teachers emerges, also in view of the complexification of social scenarios and the cultural approach to differences at school.

### *1. Disabilità e inclusione: atteggiamenti e rappresentazioni dei docenti*

Gli atteggiamenti nei confronti di un oggetto di conoscenza/valutazione, in questo caso la disabilità e l'inclusione, sono una variazione individuale di una credenza collettiva (Salès-Wuillemin, 2006), sono il risultato cioè delle rappresentazioni che le persone creano e condividono durante l'interazione sociale (Ramel, 2014). Le rappresentazioni sociali sono sottosistemi in parte condizionati da più ampi sistemi ideologici, mentre gli atteggiamenti sono posti come singole modulazioni di un sistema di riferimento comune, e quindi cadono sotto un livello di analisi inferiore, un livello interindividuale (Doise, 1989; Rateau, 2000). Secondo Rouquette (1996), infatti, l'ideologia costituisce la matrice delle rappresentazioni, che a loro volta sono la matrice degli atteggiamenti.

Seppur con un oggetto di analisi molto ampio, la teoria delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 1961; 1984) offre un notevole apporto allo studio delle percezioni e degli atteggiamenti sulla disabilità, poiché permette di riflettere sulla dimensione sociale della conoscenza e sui processi d'interpretazione e co-costruzione a essa connessi. Le rappresentazioni, infatti, servono a interpretare, a «rendere familiare» (Moscovici, 1984) e socialmente condivisibile ciò che percepiamo e che appare ancora poco noto.

Come ogni oggetto di conoscenza, anche la disabilità diviene rappresentabile attraverso due processi: l'*ancoraggio*, che permette di comprendere ciò che non è familiare, mettendolo in rapporto con le categorie possedute, e l'*oggettivazione*, che traduce in immagini concetti difficilmente esperibili. Idee complesse e astratte vengono oggettivate attraverso la *personificazione*, uso di persone per rappresentare un'idea, la *figurazione*, uso d'immagini concrete e l'*ontologizzazione*, il ricorso a proprietà fisiche per rappresentare un'idea.

In questa direzione, diversi studi hanno analizzato il contributo delle rappresentazioni sociali della disabilità in ambito formativo (Consiglio, Guarnera & Magnano, 2015; Savarese, 2009; Vadalà, 2013), proponendo anche uno specifico affondo sulle rappresentazioni sociali degli insegnanti (Federici & Meloni, 2009; Ramel, 2014; Samsel & Perepa, 2013; Savarese & Cuoco, 2015; St-Onge & Lemyre, 2016). Tra le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione esiste, infatti, un legame molto stretto, reciprocamente condizionante (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009).

Su questo tema, fa senz'altro da apripista l'efficace sistematizzazione delle immagini e delle relative rappresentazioni della disabilità operata da Morvan (1988), a valle di un'esperienza di ricerca che ha coinvolto operatori sociali e insegnanti. Richiamate successivamente da Mercier (1999) e da molti altri studiosi, le immagini che sottendono le rappresentazioni sociali della disabilità sono:

- *l'immagine semiologica*, rappresentazioni guidate da principi classificatori finalizzati a raggruppare le tipologie di disabilità (la parte per il tutto);
- *l'immagine relazionale*, che si focalizza sulla dialettica accoglienza-rifiuto;
- *l'immagine secondaria*, che accomuna la disabilità con delle protesi tecniche o umane;
- *l'immagine affettiva*, che riduce la disabilità a degli effetti di sofferenza;
- *l'immagine della figura da sostenere*, che infantilizza la persona disabile.

Come confermano altri studi più recenti, le rappresentazioni dei docenti in formazione appaiono molto vicine al senso comune, perlopiù stereotipate e prototipiche (Fiorucci, 2018; Ramel, 2014), e spesso influenzate dalla paura della stessa disabilità (Disanto, 2015). La pratica didattico-educativa è infatti largamente influenzata dalle opinioni che il docente ha della natura della disabilità (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

A una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Ryan, 2009), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011).

In linea con questi aspetti, andrebbe considerato anche il ruolo decisivo svolto dall'esperienza del contatto con persone disabili, un'altra importante variabile che condiziona positivamente gli atteggiamenti e le rappresentazioni degli insegnanti (Burke & Sutherland, 2004; Falanga, de Caroli & Sagone, 2011; Fiorucci, 2018; Wong, 2008).

Su un piano più generale, gli studi in ambito internazionale evidenziano una crescente propensione a riconoscere alle persone con disabilità il diritto a essere educate in contesti comuni (Forlin, 2011; Sharma, Forlin & Loreman, 2008), considerando così l'integrazione scolastica italiana un modello virtuoso verso cui tendere (Kanter, Damiani & Ferri, 2014).

In Italia, invece, le ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti (per una rassegna si veda, Ianes, 2016; Vianello & Di Nuovo, 2015) confermano che l'efficacia dell'inclusione risiede soprattutto negli elementi sociali, piuttosto che su un reale miglioramento di sviluppo della persona con disabilità nel contesto scuola (Ianes, Demo & Zambotti, 2011). Inoltre, anche se per gli insegnanti l'inclusione appare un diritto inalienabile e un progetto di giustizia sociale irrinunciabile che interessa e coinvolge tutti, il progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Medeghini, 2007), non fa altro che rendere ancora più agevole e pericoloso il processo di stigmatizzazione, che riduce la complessità della persona "con" disabilità alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Associazione TreeLLE, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Fiorucci, 2016).

È a partire dagli aspetti evidenziati, anche in vista della complessificazione degli scenari sociali e dello stesso approccio culturale alle differenze, che si propone uno studio sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti in formazione.

## *2. La ricerca: obiettivi e ipotesi*

Tra le variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti la letteratura indica come prioritaria la formazione iniziale del docente, quella definita *pre-service* (Chong, Forlin & Au, 2007; Lambe & Bones, 2007). La formazione influenza l'efficacia didattica e la relazione educativa nonché la propensione a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (Sharma, 2012).

A fronte di quanto sinora descritto, si presenta una ricerca sulle rappresentazioni della disabilità di un gruppo di insegnanti in formazione afferenti al *corso di specializzazione per le attività di sostegno* (CS) e al *corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria* (SFP) presso l'Università del Salento (Lecce).

Svolta tra la fine del 2017 e l'inizio del 2018, l'indagine fa parte di una più ampia compagine di lavoro sui *modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola*<sup>1</sup>: un progetto di ricerca che analizza il ruolo degli atteggiamenti e delle rappresentazioni degli insegnanti *pre-service* nello sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza.

L'obiettivo della ricerca è conoscere le rappresentazioni dei futuri insegnanti al fine di comprendere come le immagini della disabilità e dell'inclusione potrebbero influenzare la loro vita professionale.

Avendo a mente questo come presupposto, l'indagine intende offrire una fotografia delle rappresentazioni dei docenti, cercando di cogliere anche i loro timori e le loro perplessità.

A valle di quanto sinora esposto, l'indagine si è sviluppata intorno a una specifica domanda di ricerca: quali rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione hanno gli insegnanti in formazione?

Infine, sulla base degli aspetti richiamati in letteratura, è stato possibile ipotizzare che:

<sup>1</sup> Lo studio fa parte del programma di ricerca *Modelli culturali della differenza e promozione dell'inclusione a scuola* di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo - Università del Salento.

- H1: le rappresentazioni della disabilità fossero stereotipate e prototipiche (Ramel, 2014), in linea con le immagini esposte da Morvan (1988);
- H2: le rappresentazioni dell'inclusione fossero positive e corrispondenti alle attese sociali.

### *3. Metodologia della ricerca: partecipanti, strumenti e procedure d'analisi*

La ricerca ha coinvolto 167 corsisti pugliesi, perlopiù donne (91%) e afferenti al CS (79%), con un'età media tra i 25 anni e i 50 anni. L'ordine di scuola che raccoglie maggiori partecipanti è quello relativo al primo grado (29,9% infanzia e 28,7% primaria CS, 21% Infanzia e primaria SFP).

Per l'indagine relativa alle caratteristiche socio-demografiche e professionali dei partecipanti è stato utilizzato un questionario composto da 15 item, mentre per la parte della ricerca dedicata alle rappresentazioni della disabilità si è ricorso alla tecnica di rilevazione del *focus group*, un tipo particolare di intervista di gruppo che ha lo scopo di produrre dati su un determinato tema di analisi, attraverso il confronto tra i partecipanti (Zammuner, 2003). Sotto la guida di un conduttore/facilitatore sono state pianificate 14 discussioni di gruppo di 70 minuti composte da circa 12 persone, ognuna delle quali afferenti allo stesso ordine di scuola e status professionale (CS o SFP). Sulla base delle domande e degli obiettivi di ricerca sono state elaborate delle domande-stimolo. Ogni incontro è stato registrato tramite un *voice recorder* e, in seguito, fedelmente trascritto.

Sui dati quantitativi è stata condotta un'analisi descrittiva delle frequenze percentuali, mentre sulle trascrizioni delle interviste di gruppo è stata eseguita un'analisi qualitativa: attraverso specifiche griglie di lettura, l'analisi ermeneutico-qualitativa ha permesso di esaminare e scandagliare in profondità le rappresentazioni, individuando gli argomenti chiave.

L'analisi si è sviluppata su diversi livelli categoriali, secondo un ordine di generalità/specificità dell'informazione. L'obiettivo

principale dell'analisi è tematica (Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 1998), ossia ha permesso l'identificazione di concetti simili, esplorandone le relazioni di significato. In questo modo, dai corpora testuali analizzati sono emersi alcuni repertori culturali: unità di analisi dotate di particolare rilevanza e autonomia semantica individuate sulla base della co-occorrenza e della significatività della produzione testuale.

La presentazione dei risultati si svilupperà seguendo l'analisi delle diverse categorie narrative emerse, tenendo conto, quando appare rilevante, dell'ordine di scuola o del ruolo professionale dei partecipanti. Infine, per rendere ancora più chiara l'analisi, nel testo che segue, si riporteranno alcuni tra gli estratti testuali reputati maggiormente significativi.

#### *4. Risultati*

##### *4.1. Caratteristiche professionali ed esperienziali*

Dall'analisi dei risultati emerge che il 37,7% dei partecipanti ha avuto esperienze pregresse come insegnante curricolare, mentre il 64,7% come insegnante di sostegno. L'esperienza sul curricolare è pluriennale, mentre quella sul sostegno si attesta a periodi brevi, in media non supera l'anno scolastico. La quasi totalità dei partecipanti crede che il contatto e la conoscenza pregressa di una persona con disabilità possa incidere sulla propria professionalità e altresì dichiara di aver avuto contatti con studenti disabili (64,7%), perlopiù incidentali e occasionali, e di avere un livello discreto di conoscenze nel settore della pedagogia e della didattica speciale (56,9%). Non sorprende, quindi, che il livello di esperienza (93,2%) e di padronanza (86,8%) nell'attività di sostegno sia percepito dai più come medio-basso. Infine, nell'immaginare la propria esperienza professionale futura, gli insegnanti in formazione hanno dichiarato che avrebbero avuto maggiori difficoltà e paure a entrare in relazione con le disabilità gravi (40,48%) ed intellettive (33,33%). Minori, invece, sembrano i timori riferibili alle

disabilità sensoriali (17,26% cecità, 7,14% sordità) e a quelle motorie (1,79%).

#### 4.2. Rappresentazioni della disabilità

Da un punto di vista generale, è possibile rilevare che le rappresentazioni emerse sono altamente ricorrenti e sovrapponibili all'interno dei gruppi di lavoro, con lievi differenze riscontrabili nella comparazione tra i diversi ordini di scuola.

Le percezioni dei futuri docenti sulla disabilità (tabella n.1) prendono come punto di partenza della propria riflessione non i processi di marginalizzazione e di esclusione scolastica, ma la condizione medica e individuale della disabilità, ponendo in un cono d'ombra la persona nella sua interezza.

Tabella n. 1. Rappresentazioni della disabilità

	<b>SFP</b>	<b>CS infanzia primaria</b>	<b>CS secondaria</b>
<i>Ancoraggio</i>	deficit dell'udito deficit della vista deficit motorio diagnosi/certificazione BES	Sindrome di down sindrome autistica diagnosi/certificazione BES	deficit dell'udito deficit della vista deficit intellettuale deficit motorio diagnosi/certificazione
<i>Figurezioni</i>	carrozzina catene gabbia sostegno barriere vicolo cieco	carrozzina parcheggio disabili triangolo-rombo stanza buia gabbia ostacolo baco da seta	carrozzina parcheggio disabili buio gabbia muro ponte aperto porta chiusa labirinto



	terreno da coltivare	giocattolo senza batterie	
<i>Personificazione</i>	alunno con disabilità conoscente artista o sportivo disabile	alunno con disabilità parente conoscente	alunno con disabilità conoscente
<i>Emozioni</i>	tristezza rabbia sconforto	paura ansia	solitudine esclusione

Il focus di attenzione viene infatti dirottato sul deficit, sulla diagnosi, sulla sua mancanza, sul mal-funzionamento della persona. Il tutto emerge da modalità discorsive altamente medicalizzate e medicalizzanti. A un lessico pedagogico ed educativo, infatti, sembra si preferisca l'uso di etichette diagnostiche, che si moltiplicano e si differenziano in funzione delle diverse eziologie prese in esame.

Lo sguardo monofocale sul deficit si esaurisce nella sua visione parcellizzante dell'universo persona, a scapito così della maturazione di un'attenzione globale e prospettica del funzionamento umano, quella tipica del discorso pedagogico. Ossessionati dall'incasellamento di ciò che manca a una persona, i partecipanti distolgono lo sguardo da ciò che le "sta attorno".

- *Penso a una diagnosi di disabilità, al loro deficit.*
- *Mi viene in mente un occhio che non vede, un orecchio che non sente, una testa con dentro la nebbia.*

Oltretutto, la radicalizzazione di uno sguardo tipicamente bio-medico in un gruppo di non addetti ai lavori, degli insegnanti, per

giunta in formazione, oltre a distogliere l'attenzione dall'*universo persona* fa sì che vengano riproposte etichette diagnostiche retrive ed errate (ad esempio, i *sordo-muti*, gli *handicappati mentali*, i *ritardati*, gli *spastici*), spesso viziate da stereotipi e facili generalizzazioni.

- *Immagino un sordomuto, che non sente e non parla.*
- *Gli autistici s'isolano, vivono in un mondo tutto loro.*
- *I down sono gioiosi, fanno ridere.*
- *I ritardati, cioè volevo dire gli handicappati mentali li immagino con una testa con della nebbia dentro.*

Tra le figurazioni maggiormente ricorrenti troviamo l'immagine della carrozzina, quella sedia a rotelle oramai diventata l'emblema della stessa disabilità. Il simbolo ritorna anche nell'immagine stilizzata della persona in carrozzina su uno sfondo blu, quella inventata da Koefoed nel 1968, menzionata dai partecipanti come simbolo per la segnaletica stradale, per il contrassegno parcheggio invalidi e, in generale, per indicare servizi o luoghi accessibili per i disabili.

- *Immagino il tagliando per disabili, quello del parcheggio.*
- *Forse perché è dappertutto, immagino la carrozzina.*

Su un piano più astratto, le figurazioni della disabilità veicolano significati che vanno a esacerbare ancora di più la visione medico-individuale già emersa, associandovi immagini che richiamano il senso del limite, della costrizione, del vincolo, dell'assenza di una via d'uscita.

Nella veste figurativa della gabbia che segrega, del muro che blocca, del labirinto che disperde, del ponte aperto che non comunica, della porta che impedisce il passaggio, del triangolo e del rombo che possiedono spigoli, le immagini presenti in gran parte dei partecipanti aggiungono alla parola chiave *deficit* quelle semanticamente più prossime: *limite* e *ostacolo*.

- *A me viene in mente una persona che è fuori da un parco giochi, un'aula, un gruppo di ragazzi e lui non può entrare, perché è come se ci fosse un muro. Penso che la disabilità sia appunto un muro che separa il ragazzo dal resto dei suoi coetanei e amici.*
- *Pensavo a un ponte aperto che impedisce di raggiungere l'altra sponda.*
- *Immagino limiti e barriere.*

A conferma del quadro tracciato, le rappresentazioni evidenziate sono in linea con le emozioni e le sensazioni negative espresse dai docenti in formazione.

In altra direzione, invece, le immagini di un baco da seta, di un giocattolo al quale vanno aggiunte le batterie, di un terreno che va reso fertile sembrano favorevolmente indirizzate a riconoscere la presenza di un potenziale da coltivare.

In ultimo, dall'analisi delle rappresentazioni emerge la personificazione delle immagini della disabilità, resa evidente dalla necessità espressa dai partecipanti di attingere dalle proprie esperienze professionali e di vita, portandoli a scandagliare i propri ricordi, quasi a voler recuperare dalla memoria timida e distratta le sensazioni provate durante il primo incontro avuto con la disabilità.

Le rappresentazioni assumono ora il volto di un amico, di uno studente, talvolta di una persona distrattamente incontrata per strada, facendo così diventare le proprie immagini meno astratte, realisticamente più familiari.

- *Se penso alla disabilità mi viene sempre l'idea di un bambino solo, la solitudine.*
- *A me è venuto subito in mente un mio vicino di casa che ha una diplegia e una disabilità intellettiva molto grave.*
- *Penso a mio figlio.*
- *Immagino alcuni ragazzi incontrati nella mia attività professionale.*

### 4.3. Rappresentazioni dell'inclusione

All'estremo opposto del quadro sinora tracciato si collocano le figurazioni che descrivono l'inclusione (tabella 2).

Emergono sensazioni e sentimenti positivi, ad esempio, felicità, entusiasmo o coraggio, ma anche pazienza e dedizione, quella disponibilità a mettere le proprie energie, le proprie qualità a disposizione un progetto di equità e di giustizia sociale, qual è l'inclusione.

Tabella n. 2. Rappresentazioni dell'inclusione

<b>Processi coinvolti</b>	<b>SFP</b>	<b>CS infanzia primaria</b>	<b>CS secondaria</b>
<i>Figurazioni</i>	cerchio mano tesa abbraccio matite colorate mare equità palloncini colorati galassia	campo di fiori girotondo cerchio farfalla acqua puzzle cielo albero con radici e frutti abbraccio sorriso ballo	orchestra abbraccio cerchio sole ponte chiuso porta aperta abbraccio girotondo colori cittadinanza giustizia sociale
<i>Personificazione</i>	insegnante di sostegno	esperienze con i propri alunni	
<i>Emozioni</i>	felicità dedizione	felicità entusiasmo	coraggio pazienza

L'aspetto solidaristico e consortile emerge anche nelle figurazioni che richiamano tutto ciò che entra in relazione in modo circolare (il cerchio, il girotondo, la forma del sole, il danzare). Nes-

suno è a capo, né sottoposto; tutti sono chiamati con la propria individualità e differenza a dare forma e anima alla relazione.

- *A me viene in mente il quadro di Matisse, "la danza", dove ci sono cinque bambini che si prendono tutti per mano, in cerchio e fanno un girotondo.*
- *Immagino il sole, perché c'è un centro e poi ci sono i vari raggi, nel senso che siamo tutti uguali, però ognuno di noi ha le sue peculiarità. Il nucleo, ciò che illumina, è lo stare insieme.*

Il diritto alla differenza, in un contesto però di equità, viene chiaramente richiamato dalle immagini positive e colorate che evocano pluralità, multiformità (matite colorate, colori, palloncini colorati), immagini alle quali si associano quelle che ricordano la solidarietà (*mano tesa, abbraccio, puzzle, orchestra*) e la libertà d'essere (*acqua, mare, cielo, galassia, campo di fiori*).

Quelle offerte dai futuri docenti sono delle metafore efficacemente comunicative, immagini che con favore rileggono anche quelle della disabilità: il baco da seta diventa farfalla; il ponte aperto si chiude per far comunicare le diverse sponde; la porta chiusa si apre per lasciare passare.

- *Se io prima ho detto che vedevo la disabilità come un muro, adesso l'inclusione la vedo più come una porta, un passaggio che permette a questo bambino di raggiungere i suoi coetanei.*
- *È il baco che diventa farfalla.*

Tra le figurazioni più intense troviamo l'*albero con grandi radici e colmo di frutti*: una metafora che ben spiega un'insegnante in formazione quando ribadisce che «servono grandi radici come la competenza e la professionalità per dare solidità all'inclusione a scuola».

Proprio nell'intento di rendere concreta questa metafora, alcuni partecipanti fanno coincidere la rappresentazione dell'inclusione personificandola nell'insegnante specializzato sul sostegno o nelle esperienze virtuose vissute a scuola.

- *L'inclusione, per me, è la maestra A. che gira tra i banchi, dando uno sguardo a G., il bambino disabile, e a tutto il resto della classe.*
- *Penso a lavori che facciamo in classe, a quei pretesti che servono per creare contatti, dialogo e amicizia [...] con tutti gli alunni, nessuno escluso.*

### *5. Conclusioni: il linguaggio fa la differenza*

Per quanto si focalizzi sulle rappresentazioni di un gruppo contingentato di docenti in formazione, l'esperienza di ricerca offre senz'altro degli interessanti spunti di riflessione sui quali è importante soffermarsi. Le rappresentazioni emerse, infatti, sono aspetti chiave utili per comprendere la scuola del futuro; dei fari che fanno luce sui punti di maggiore forza o fragilità di un mestiere complesso qual è quello del docente specializzato sulle attività di sostegno.

Il quadro che emerge dalla ricerca è frastagliato e di complessa lettura.

A conferma della prima e seconda ipotesi di ricerca, alle immagini positive e colorate dell'inclusione fanno da contrasto quelle stereotipate e prototipiche della disabilità. Le percezioni emerse, infatti, sembrano in linea con le immagini esposte da Morvan (1988). Ne è prova l'ancoraggio delle percezioni a una cultura del frammento-deficit, a uno sguardo bio-medico della disabilità contrassegnato anche da un certo grado di commiserazione e rassegnazione. Sembra, infatti, che tra i partecipanti vi sia una «caccia alla diagnosi» (Pinnelli, 2015, p. 76), che vi sia una sorta di epidemia dei BES a scuola. Sovente, si ricorre a quella che Goussot (2015) definisce «la lente della diagnosi clinica» (p. 31), quello sguardo che mette l'accento sui sintomi, sulle incapacità e sui problemi. Svanisce così l'indissociabile unità persona, quell'interezza rimarcata dalla prospettiva biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001).

«La disabilità si presenta come una nuvola nera – usando le parole di Piazza (2002) – oltre la quale non riusciamo a vedere la persona nella sua integrità, una nebbia scura che ci impedisce di ammirare l'azzurro del cielo e le cose buone della terra» (p. 10).

A emergere è innanzitutto il deficit e poi la persona, prima la carrozzina del disabile e dopo il disabile stesso.

Nei corpora testuali, quest'aspetto è suffragato dall'utilizzo di un linguaggio definitorio stereotipato, a tratti banale e ferente. Nel discorso pedagogico, le parole hanno un peso notevole, poiché il loro uso implica una responsabilità e manifesta un'intenzione. Il linguaggio non nomina *sic et simpliciter* le cose, ma fa le cose, ovvero dà vita alla nostra percezione e rappresentazione del mondo (Bourdieu, 1987); è in esso che si formano e si reiterano le rappresentazioni sociali (Moscovici, 1969). Col linguaggio condividiamo le rappresentazioni e, allo stesso modo, attraverso esso le modifichiamo e ne interiorizziamo delle altre, in un gioco incessante che ci vede sempre soggetti e oggetti della conoscenza. Le parole mostrano la cultura, il grado di civiltà, il modo di pensare, il livello di attenzione verso uno specifico tema sociale. Pertanto, riflettere sulle parole per cambiare il linguaggio significa supportare favorevolmente un cambiamento sociale. Questa è una tra le indicazioni principali fornite dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, ratificata dallo Stato Italiano nel 2009 (Legge n. 18).

Alcuni termini usati dai partecipanti, anche se sembrano obsoleti, sono invece ancora molto presenti nel loro linguaggio professionale. Così come gli stessi partecipanti scambiano la malattia/deficit con la disabilità, come se i termini fossero interscambiabili.

Completano il quadro relativo alla disabilità le immagini che richiamano il senso di limite e di ostacolo, un quadro che si rende ancora più complesso nella misura in cui si guarda con pregiudizio e paura ciò che non si vorrebbe mai diventare.

Assolvono pertanto una funzione a dir poco fondamentale le visioni stereotipate e medicalizzate della disabilità, così come le paure dei futuri docenti a esse collegate, poiché mettono a nudo

le fragilità di un mestiere difficile, com'è quello del sostegno alla persona con disabilità.

Proprio nell'intento di rendere concreta questa possibilità, si crede che l'eredità di questo lavoro di ricerca possa essere rintracciata nella consapevolezza che percorsi formativi di specializzazione e aggiornamento sul sostegno, caratterizzati da un alto grado di riflessione, di coinvolgimento e d'immedesimazione, possano offrire un reale contributo alla rimodulazione di percezioni stigmatizzanti e *deficitarie* della disabilità, richiamando la necessità di affrancare il linguaggio pedagogico dalla morsa definitoria e clinicizzante della diversità a scuola.

### *Bibliografia*

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto alunni con disabilità. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Burke K., & Sutherland C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Cassady J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Chong S., Forlin C., & Au M.L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Consiglio A., Guarnera M., & Magnano P. (2014). La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola. *Scienze e Ricerche*, 1, 105-114.
- Disanto A.M. (2015). Alcune considerazioni sulla relazione insegnante e allievo disabile: analisi di un'esperienza. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 7(2), 20-32.
- Doise W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. (pp. 341-362). Paris: Presses Universitaires de France.
- Falanga R., de Caroli M.E., & Sagone M.E. (2011). Attitudes towards disability: the experience of "contact" in a sample of Italian college



- Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni* 554
- students. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 91-99.
- Federici S., & Meloni F. (2009). Making Decisions and Judgments on Disability: the Disability Representation of Parents, Teachers, and Special Needs Educators. *Journal of Education, Informatics and Cybernetics*, 1(3), 20-26.
- Fiorucci A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 20-34.
- Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Forlin C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica, Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47.
- Ianes D. (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jordan A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kanter A., Damiani M., & Ferri B. (2014). The Right to inclusive education under international law: following Italy's lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Krippendorff K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lambe J., & Bones R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Lamontagne-Müller L., & Gygax P. (2009). Le modèle social/environnemental du handicap: un outil pour sensibiliser les enseignantes et les enseignants en formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 77-95.

- Medeghini R. (2007). *Idee di differenze. Rappresentazioni e prassi per le disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*. Brescia: Vannini.
- Mercier M. (1999). Représentations sociales du handicap mental. *Dans Approches interculturelles en déficience mentale – l’Afrique – l’Europe - le Québec - N° 1*, actes du 5ème congrès de l’Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales AIRHM Dakar 1996 (pp. 49-62). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Morvan J.S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d’inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris: Ctnerhi-Mire.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. (pp. 289-309). Cambridge: Cambridge University Press
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: OMS.
- Piazza V. (2002). *Per chi suona la campanella? Il ruolo del personale non docente nell’integrazione scolastica degli alunni disabili*. Trento: Erickson.
- Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica, Rivista di pedagogia politica*, 9, 70-83.
- 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.
- Rateau P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 13(1), 29-57.
- Rouquette M.L. (1996). Représentation et idéologie. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions*. (pp. 163-173). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Ryan T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Salès-Wuillemin E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Samsel M., & Perepa P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers’ perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145.
- Savarese G. (2009). *Io e il mio amico disabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Savarese G., & Cuoco R. (2015). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori. *Educare.it, rivista on line*, 15(1).

- Sharma U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma U., Forlin C., & Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- St-Onge M., & Lemyre A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Strauss A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Vianello R., & Di Nuovo S. (a cura di) (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di ricerca*. Trento: Erickson.
- Wong D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82.
- Zammuner V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.