



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The social construction of disabilities: didactic approaches for an inclusive school

La costruzione sociale delle disabilità: approcci didattici per una scuola inclusiva

di

Nicola Santangelo

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

n.santangelo@unicas.it

Abstract:

The paper proposes a reflection on the role played by social stereotypes, beliefs and convictions on the mental predisposition of teachers and students towards disabilities. The subject of the analysis is the teachers' adoption of attitudes that can favor, but also hinder, the integration process of students with disabilities in the school context. The possibility of adopting positive (facilitating) attitudes represents a valuable opportunity, not only to adapt teaching provision to the unique characteristics of each student, but also to support him in the delicate process of social inclusion. To achieve this goal, it is necessary to reflect on the role that the attitudes adopted by teachers (expectations) can have on the individual response of these students who, if adequately supported in the process of social inclusion, may be more likely to achieve educational success. A further element of investigation is represented by the psychological

consequences (personality dynamics) that a stereotyped perception of disability (relationship with the peer group and integration into the class group) could have on the propensity of these students to enter into relationships with others, think for example of the adoption of avoidance attitudes or, in the most serious cases, of the abandonment of educational paths.

Keywords: Social inclusion, didactic action, disabilities, stereotypes, personality dynamics, educational success.

Abstract:

L'articolo propone una riflessione sul ruolo esercitato da stereotipi sociali, credenze e convinzioni sulla predisposizione mentale di docenti e studenti nei confronti delle disabilità. Oggetto di analisi è l'adozione, da parte dei docenti, di atteggiamenti che possono favorire, ma anche ostacolare, il processo di integrazione degli studenti diversamente abili nel contesto scolastico. La possibilità di adottare atteggiamenti positivi (facilitanti) rappresenta una preziosa opportunità, non solo per adeguare l'erogazione della didattica alle caratteristiche uniche di ogni studente, ma anche per supportarlo nel delicato processo di inclusione sociale. Per raggiungere questo obiettivo è necessario riflettere sul ruolo che gli atteggiamenti adottati dai docenti (aspettative) possono avere sulla risposta individuale di questi studenti che, se adeguatamente supportati nel processo di inclusione sociale, possono avere maggiori probabilità di raggiungere il successo formativo. Un ulteriore elemento di indagine è rappresentato dalle conseguenze psicologiche (dinamiche di personalità) che una percezione stereotipata della disabilità (rapporto con il gruppo dei pari ed integrazione nel gruppo classe) potrebbe avere sulla propensione di questi studenti ad entrare in relazione con gli altri, si pensi ad esempio all'adozione di atteggiamenti di evitamento o, nei casi più gravi, all'abbandono dei percorsi di istruzione.

Parole chiave: Inclusione sociale, azione didattica, disabilità, stereotipi, dinamiche di personalità, successo formativo.

1. Premessa

Una indagine condotta nel 2020 dall'Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, sulla presenza degli alunni con disabilità nelle scuole italiane (a.s. 2018/2019), ha rilevato che gli studenti con disabilità, su un totale di 8.579.879, sono 283.856. Nella scuola dell'infanzia gli studenti con disabilità sono 34.767, nella scuola primaria 102.320, nella scuola secondaria di primo grado 73.001 e nella scuola secondaria di secondo grado 73.768 (MI – DGSIS, 2020, p. 7).

Per quanto concerne la tipologia di disabilità (scuole statali e non statali), nel 96,4% dei casi si tratta di una disabilità psicofisica che nel 68,8% dei casi è di tipo intellettivo (24,4% altro e 3,2% motoria). La disabilità uditiva si evidenzia nel 2,1% dei casi e quella visiva nell'1,5% dei casi (MI – DGSIS2020, p. 17).

Tra le 20 patologie che si presentano con maggiore frequenza, nell'indagine (scuole statali) sono riportate le seguenti (tabella 1):

Tabella 1

Scuola dell'infanzia		Scuola primaria		Scuola sec. di I grado		Scuola sec. di II grado	
Tipologia di disabilità	Percentuale sul totale degli alunni con certificazione L. 104/1992	Tipologia di disabilità	Percentuale sul totale degli alunni con certificazione L. 104/1992	Tipologia di disabilità	Percentuale sul totale degli alunni con certificazione L. 104/1992	Tipologia di disabilità	Percentuale sul totale degli alunni con certificazione L. 104/1992
Autismo infantile	17.9 %	Ritardo mentale lieve	14.3%	Ritardo mentale lieve	20.0%	Ritardo mentale lieve	21.8%
Disturbi mentali	10.9%	Disturbi mentali	9.4%	Disturbi mentali	9.3%	Disturbi mentali	9.3%
Disturbi evolutivi globali	10.1%	Disturbi evolutivi circoscritti eloquio e linguaggio	9.4%	Ritardo mentale di media gravità	6.2%	Ritardo mentale di media gravità	9.2%
Disturbo evolutivo specifico misto	6.9%	Autismo infantile	6.6%	Disturbi evolutivi circoscritti eloquio e linguaggio	4.4%	Autismo infantile	3.5%
Disturbi evolutivi circoscritti eloquio e linguaggio	6.4%	Disturbo evolutivo specifico misto	5.5%	Autismo infantile	4.1%	Disturbi evolutivi globali	3.1%
Ritardo mentale lieve	3.8%	Disturbi evolutivi globali	4.7%	Disturbo evolutivo delle capacità scolastiche	3.1%	Ritardo mentale grave	2.8%
Ritardo mentale non specificato	2.9%	Ritardo mentale di media gravità	3.4%	Disturbo dell'attività e dell'attenzione	3.1%	Disturbi evolutivi circoscritti eloquio e linguaggio	2.6%
Sindrome di Down	2.8%	Disturbo dell'attività e dell'attenzione	3.4%	Disturbi evolutivi globali	3.1%	Disturbo misto delle capacità scolastiche	2.4%
Disturbo dello sviluppo psicologico di altro tipo	2.5%	Disturbi ipercinetici	2.4%	Disturbo evolutivo specifico misto	3.0%	Disturbo evolutivo delle capacità scolastiche	2.4%
Malformazioni congenite	1.5%	Ritardo mentale non specificato	1.8%	Disturbi della sfera emozionale	2.4%	Disturbi della sfera emozionale	2.2%
Sordità da difetto di trasmissione/neurosensoriale	1.4%	Disturbo evolutivo delle capacità scolastiche	1.8%	Disturbo misto delle capacità scolastiche	2.3%	Sindrome di Down	2.2%
Ritardo mentale di media gravità	1.4%	Sindrome di Down	1.7%	Disturbi ipercinetici	2.2%	Disturbo dell'attività e dell'attenzione	1.9%
Paralisi cerebrale infantile	1.4%	Disturbi della sfera emozionale	1.7%	Ritardo mentale grave	1.7%	Disturbo evolutivo specifico misto	1.9%
Disturbo dello sviluppo psicologico non specificato	1.3%	Disturbi del comportamento sociale	1.4%	Sindrome di Down	1.6%	Sordità da difetto di trasmissione/neurosensoriale	1.8%

Sintomi, segni e risultati anormali esami clinici	1.1%	Sordità da difetto di trasmissione/neurosensoriale	1.3%	Disturbi evolutivi circoscritti delle abilità scolastiche	1.5%	Paralisi cerebrale infantile	1.3%
Malattie del sistema nervoso e degli organi di senso	1.1%	Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria	1.2%	Disturbi del comportamento sociale	1.5%	Disturbi ipercinetici	1.3%
Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria	0.9%	Paralisi cerebrale infantile	1.2%	Disturbi misti comport. sociale e sfera emozionale	1.3%	Disturbi evolutivi circoscritti delle abilità scolastiche	1.3%
Ritardo mentale grave	0.9%	Ritardo mentale grave	1.1%	Sordità da difetto di trasmissione/neurosensoriale	1.2%	Disturbi misti comport. sociale e sfera emozionale	1.2%
Disturbo dell'attività e dell'attenzione	0.9%	Sintomi, segni e risultati anormali di esami clinici	1.0%	Ritardo mentale non specificato	1.1%	Sindrome di Asperger	1.0%
Autismo atipico	0.8%	Disturbo misto delle capacità scolastiche	1.0%	Paralisi cerebrale infantile	1.1%	Epilessia	0.9%

Fonte: MI - DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Partizione separata di Anagrafe Nazionale Studenti per gli alunni con disabilità (2020) *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019*, pp. 19-22. Pubblicazione curata da Salvini, F. Hanno collaborato Di Ascenzo, D., & Di Girolamo, P.

Dall'a.s. 2004/2005 all'a.s. 2018/2019 la percentuale di alunni con disabilità certificata sul totale degli alunni frequentanti è salita dall'1.89% al 3.34%. «Tra l'a.s. 2004/2005 e l'a.s. 2018/2019 il numero di alunni con disabilità è passato dallo 0,9% del totale alunni al 2,4% nella scuola dell'infanzia, dal 2,4% al 3,8% nella scuola primaria, dal 2,9% al 4,2% nella scuola secondaria di I grado e dall'1,3% al 2,7% nella scuola secondaria di II grado» (MI – DGSIS2020, p. 30).

Una indagine condotta da Anvur nell'a.a. 2019/2020 dal titolo: Disabilità, DSA e accesso alla Formazione universitaria (in università statali, non statali e telematiche), ha rilevato che gli studenti con disabilità o DSA sono 36.816. Di questi 17.390 hanno una invalidità $\geq 66\%$ e/o certificazione 104/92; 3.342 hanno una invalidità $< 66\%$ e 16.084 presentano un disturbo specifico dell'apprendimento (Anvur, 2021).

La metà degli iscritti con disabilità o DSA (18.380) usufruisce dei servizi offerti dagli atenei (trasporti e mobilità, orientamento specifico e supporto alla didattica), di questi il 42.7% presenta un disturbo specifico dell'apprendimento, nel 20.2% dei casi si tratta di una disabilità di tipo motorio, nel 13.5% dei casi di disabilità metaboliche, internistiche cardiologiche, nel 10,3% dei casi di tipo neurologico, nell'8.3% di tipo visivo, nel 6.7% di tipo psicologico e nel 6% dei casi di tipo uditivo (Anvur, 2021).

Si stima che nel mondo le persone con disabilità siano più di un miliardo, il 15 % della popolazione mondiale (dato riferito al 2010). In una precedente stima dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che risale agli anni '70, il dato era pari al 10%. «Secondo il World Health Survey circa 785 milioni (15,6%) di persone dai 15 anni in su vivono con una disabilità, mentre il Global Burden of Disease stima una cifra di circa 975 milioni (19,4%) di persone. Di questi,

il World Health Survey stima che 110 milioni di persone (2,2%) presentano difficoltà molto significative, mentre il Global Burden of Disease stima che 190 milioni (3,8%) presentano una forma di “disabilità grave”. Solo il Global Burden of Disease fornisce un dato sulla disabilità infantile (0-14 anni) che è stimata in 95 milioni (5,1%) di bambini, di cui 13 milioni (0,7%) presentano una forma di disabilità grave (World report on disability, 2011, pp. 261-262).

2. Stereotipi sociali e rappresentazioni della disabilità

La necessità di predisporre interventi mirati che consentano di ridurre i pregiudizi per favorire l’inclusione e l’educazione alla diversità è uno dei temi centrali nell’attuale dibattito pedagogico. Per rispondere a questa esigenza il mondo della scuola è chiamato alla gestione di un fenomeno estremamente complesso (modelli culturali), che può interessare non solo gli atteggiamenti e le opinioni (rappresentazioni della disabilità) degli studenti, ma, in alcuni casi, anche quelle degli stessi docenti (Pinnelli & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2018; Ramel, 2016; St-Onge & Lemyre, 2016; Fiorucci, 2014).

Questa attenzione nei confronti dell’educazione alla diversità si rende necessaria perché gli atteggiamenti e le opinioni che gli individui scelgono di adottare nei confronti dell’inclusione e della disabilità, in alcuni casi, non sono solo il risultato di processi cognitivi elaborati sulla base di esperienze dirette, ma anche delle rappresentazioni che le persone creano e condividono nell’interazione sociale (Pinnelli & Fiorucci, 2019, p. 538). Le rappresentazioni in ambito psicologico sono definite come «le convinzioni e le spiegazioni condivise tra ampi gruppi di persone e possono includere le conoscenze possedute e trasmesse sulle relazioni causali. [...] La comprensione della causalità viene trasformata e trasmessa attraverso la comunicazione fino a trasformarsi in pensiero diffuso e condiviso» (Crisp & Turner, 2017, p. 38). Queste rappresentazioni, se viziate da stereotipi e pregiudizi, possono incidere sulla predisposizione degli individui ad entrare in relazione, determinando, nei casi più gravi, l’adozione di atteggiamenti di evitamento che non supportano il processo di integrazione sociale delle persone con disabilità.

Nel contesto scolastico, la possibilità di adottare atteggiamenti positivi riguardo alla disabilità e all’inclusione (facilitanti) rappresenta una preziosa opportunità, non solo per adeguare l’erogazione della didattica alle caratteristiche uniche di ogni studente, ma anche per supportarlo nel delicato processo di inclusione nel contesto scolastico e sociale. Per raggiungere questo obiettivo è necessario riflettere sul ruolo che gli atteggiamenti adottati dai docenti (aspettative) possono avere sulla risposta individuale di questi studenti che, se adeguatamente supportati nel processo di inclusione sociale, possono avere maggiori probabilità di raggiungere il successo formativo. La scuola è un contesto culturale e simbolico-relazionale dove si generano, si incontrano e si scontrano «sistemi di credenze e modelli culturali della diversità di cui i docenti sono portatori e che condizionano i modelli culturali degli allievi». Gli insegnanti «possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell’inclusione e l’acquisizione di metodologie e strumenti didattici da

impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola» (Fiorucci, 2014, p. 54).

Le rappresentazioni prototipiche, che un gruppo di futuri insegnanti ha dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità, sono state indagate da Ramel (2016) in una ricerca condotta in Svizzera su un campione di 261 insegnanti della scuola primaria. Di questi il 37.9% era all'inizio del percorso di formazione, il 33.7% a metà ed il 28.4% al termine. L'età media dei partecipanti era di 22.4 anni con una prevalenza del genere femminile (91.6%). Per quanto concerne l'esperienza con la disabilità, il 72.4% dei rispondenti ha dichiarato di non aver svolto il proprio percorso scolastico obbligatorio in contesti integrativi ed il 30.3% di non avere mai frequentato con continuità delle persone con disabilità. La mancanza di esperienza diretta costituisce un requisito essenziale per la ricerca, perché in questa condizione i rispondenti, per indicare fino a sei situazioni (tipologie di disabilità) che si aspettavano di incontrare nella futura pratica professionale (questa la domanda a cui si chiedeva di rispondere), erano indotti a fare riferimento alle proprie rappresentazioni della disabilità. Il quesito è stato posto all'inizio, a metà ed alla fine del percorso di formazione. I rispondenti hanno indicato queste sei tipologie di disabilità: sordità (62.5%), ritardo mentale (55.6%), disabilità motoria (51%), cecità (38.3%), dislessia-disortografia (36.4%) ed autismo (31.4%). Confrontando le percentuali rilevate all'inizio e alla fine del percorso di formazione Ramel giunge alla conclusione che gli studenti: «al termine della formazione rispetto a quelli all'inizio della formazione menzionano tre volte di più la sordità, il ritardo mentale e la cecità. [...] Pertanto, non solo le rappresentazioni che gli studenti hanno all'inizio della formazione sono radicate principalmente in prototipi di disabilità, ma questo radicamento è ancora più forte per gli studenti al termine della formazione» (Ramel, 2016).

L'influenza che gli stereotipi sono in grado di esercitare sui processi di attribuzione non deve essere trascurata, perché possono agire sulla codifica delle informazioni in entrata, determinando, nei casi più gravi, una visione parziale (stereotipata) della realtà. Il principio è quello della semplificazione (economie cognitive) che ha però come effetto collaterale quello di indurre nel soggetto una minore accuratezza del giudizio. Ciò si traduce nella tendenza a trascurare le informazioni contro-stereotipiche (che possono contraddire il modello) e ad utilizzare come parametro di riferimento solo quelle stereotipate, che confermano lo schema di riferimento utilizzato dal soggetto. Ne deriva che lo stesso comportamento può essere interpretato in modo differente in base alla categorizzazione che si opera sull'attore sociale (Cavazza, 2005, p. 99).

In ambito didattico l'adozione di atteggiamenti di esclusione può essere favorita da un giudizio poco accurato, assunto sulla base di informazioni preconcepite orientate in senso sfavorevole nei confronti di determinate categorie sociali. Questi atteggiamenti se non gestiti potrebbero incidere, non solo sulla propensione di docenti e studenti ad entrare in relazione, ma anche sugli esiti dell'intero percorso scolastico (tendenza degli individui a confermare le proprie impressioni) determinando nei casi più gravi (esclusione sociale) l'abbandono dei percorsi di istruzione.

Il ruolo che le aspettative possono esercitare sui comportamenti individuali è stato analizzato da Rosenthal e Jacobson (1968) somministrando un test di livello intellettuale agli studenti di una scuola elementare di San Francisco. Agli insegnanti «fu comunicato il livello

intellettuale dei rispettivi alunni, dal quale risultava che alcuni erano molto intelligenti e che avrebbero raggiunto risultati scolastici molto buoni. In realtà i nomi dei ragazzi “molto intelligenti” furono scelti del tutto a caso e indipendentemente dal vero punteggio riportato nel test. I ricercatori prevedevano che l’informazione circa le capacità intellettuali degli alunni avrebbe portato gli insegnanti a formulare delle aspettative nei loro confronti, ovvero a formarsi degli schemi (di alunno dotato e alunno meno dotato) e che ciò avrebbe influenzato il loro comportamento». Dopo otto mesi, gli studenti furono coinvolti in una nuova somministrazione del test: «i risultati rivelarono che i ragazzi indicati come particolarmente promettenti avevano avuto un incremento del punteggio di livello intellettuale significativamente superiore a quello ottenuto dei ragazzi del gruppo di controllo: le aspettative che erano state indotte negli insegnanti sembravano aver prodotto degli effetti nella direzione attesa». Ulteriori ricerche hanno consentito di verificare che il realizzarsi delle aspettative era, almeno in parte, dovuto al comportamento differente adottato dagli insegnanti nei confronti degli studenti indicati dal test come i più promettenti. Dedicavano loro più attenzioni, li invitavano a risolvere compiti più complessi, fornivano loro feedback positivi più frequenti e li invitavano ad intervenire durante le lezioni (Mannetti, 2002, pp. 61-62).

Gli esiti dell’esperimento condotto da Rosenthal e Jacobson (effetto Pigmalione) suggeriscono di riflettere sulle conseguenze che le aspettative (nel caso in argomento, indotte) possono esercitare, non solo sul comportamento adottato dai docenti (maggiore attenzione) nei confronti di questi studenti, ma anche sulla risposta degli stessi studenti (incremento del punteggio di livello intellettuale significativamente superiore a quello conseguito dagli studenti del gruppo di controllo). Ai fini del presente discorso è opportuno sottolineare che un ruolo di controllo sulle aspettative (modificabilità) può essere esercitato da entrambi gli attori coinvolti nel processo educativo.

Il docente può incidere sulla propensione dello studente ad apprendere, se decide anche in presenza di aspettative negative (rappresentazioni della realtà), di adottare comunque un atteggiamento privo di pregiudizi (questi atteggiamenti per essere efficaci devono essere sostenuti da una effettiva convinzione). In molti casi ciò può essere sufficiente ad attivare la risposta dello studente. Allo stesso modo, il processo di revisione delle aspettative può essere attivato anche dallo studente, che con il proprio atteggiamento può condizionare quello del docente (Fiorucci, 2014, p. 60). Per raggiungere questo risultato lo studente deve essere in grado di gestire gli esiti del comportamento stereotipato ed utilizzare il confronto come strumento di confutazione. Gli studenti «possono rappresentare per l’insegnante sia una risorsa in grado di determinare rapporti solidali e di interazione nel gruppo [...] che uno “strumento” didattico al servizio di tutti e, nello specifico, dell’alunno con disabilità» (Fiorucci, 2014, p. 60).

Pinnelli e Fiorucci (2019) tra la fine del 2017 e l’inizio del 2018, hanno condotto una ricerca sulle rappresentazioni della disabilità e dell’inclusione di un gruppo di insegnanti in formazione. Il campione è composto da 167 corsisti afferenti al corso di specializzazione per le attività di sostegno e al Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell’Università del Salento, con una prevalenza del genere femminile (91%). Il campione ha una età compresa tra i 25 e i 50 anni, l’ordine di scuola che raccoglie il maggior numero di adesioni è relativo al primo grado di istruzione (infanzia e primaria). Dai risultati emerge una sostanziale differenza

tra le rappresentazioni utilizzate per descrivere la disabilità e quelle utilizzate per descrivere l'inclusione (Pinnelli & Fiorucci, 2019, p. 543).

Le rappresentazioni dei docenti utilizzate per descrivere la disabilità non prendono come punto di partenza (ancoraggio) 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. [...] Il focus di attenzione viene infatti dirottato sul deficit, sulla diagnosi, sulla sua mancanza, sul mal-funzionamento della persona. [...] 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"». Tra le figurazioni utilizzate per descrivere la disabilità troviamo le seguenti: (SFP) carrozzina, catene, gabbia, sostegno, barriere vicolo cieco; (CS infanzia e primaria) carrozzina, parcheggio disabili, triangolo, rombo, stanza buia, ostacolo, baco da seta; (CS secondaria) carrozzina; parcheggio disabili, buio, gabbia, muro, ponte aperto, porta chiusa, labirinto. Le emozioni associate sono: (SFP) tristezza, rabbia, sconforto; (CS infanzia e primaria) paura e ansia; (CS secondaria) solitudine ed esclusione (Pinnelli & Fiorucci, 2019, pp. 545-546).

Dalle figurazioni utilizzate per descrivere l'inclusione emergono «sensazioni e sentimenti positivi [...] L'aspetto solidaristico e consortile emerge anche nelle figurazioni che richiamano tutto ciò che entra in relazione in modo circolare. [...] Nessuno è a capo, né sottoposto; tutti sono chiamati con la propria individualità e differenza a dare forma e anima alla relazione. [...] 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». Tra le figurazioni utilizzate per descrivere l'inclusione troviamo le seguenti: (SFP) cerchio, mano tesa, abbraccio, matite colorate, mare, equità, palloncini colorati, galassia; (CS infanzia e primaria) campo di fiori, girotondo, cerchio, farfalla, acqua, puzzle, cielo, albero con radici e frutti, abbraccio, sorriso, ballo; (CS secondaria) orchestra, abbraccio, cerchio, sole, ponte chiuso, porta aperta, girotondo, colori, cittadinanza e giustizia sociale. Le emozioni associate sono: (SFP) felicità e dedizione; (CS infanzia e primaria) felicità e entusiasmo; (CS secondaria) coraggio e pazienza (Pinnelli & Fiorucci, 2019, pp. 549-560).

Gli esiti di questa ricerca sono rintracciabili «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» (Pinnelli & Fiorucci, 2019, p. 553).

Per promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli studenti con disabilità, in alcuni casi, può essere necessario agire sulle rappresentazioni di docenti e studenti, creando le condizioni che ne consentano una rimodulazione in chiave inclusiva (Greenfield, et. al., 2016). In accordo con questa linea di pensiero troviamo l'ipotesi del contatto tra individui che appartengono a gruppi (o a categorie) differenti.

3. L'ipotesi del contatto tra gruppi

La possibilità di utilizzare il *contatto tra gruppi* (ipotesi del contatto) per ridurre i pregiudizi (Rademaker et. al., 2020; Pettigrew & Tropp, 2008; Pettigrew & Tropp, 2006) è stata analizzata da Allport nel 1954 (ipotesi del contatto). Secondo questa ipotesi «la semplice interazione tra individui appartenenti a gruppi diversi, nelle condizioni appropriate, riduce il pregiudizio etnico e la tensione fra i gruppi», anche se bisogna sottolineare, come suggerito da diversi autori, tra cui lo stesso Allport (1954), che «il solo contatto non garantisce l'accordo tra i gruppi e la diminuzione del pregiudizio: l'elemento decisivo deve essere uno scopo comune all'orizzonte che porta alla cooperazione». Allport ritiene che il contatto per avere effetti positivi debba prevedere il raggiungimento di obiettivi comuni; i soggetti devono avere uno status simile (il confronto fra gruppi diversi nello status e nel potere potrebbe sostenere l'adozione di atteggiamenti di superiorità nel gruppo dominante) ed infine i partecipanti al contatto devono essere supportati da un aiuto sociale ed istituzionale (Villano, 2016, p. 108).

Nell'ambito dei contesti formativi la possibilità di utilizzare il contatto per ridurre il pregiudizio è stata analizzata da Fiorucci che, tra la fine del 2017 e l'inizio del 2018, ha condotto una ricerca su un gruppo di insegnanti in formazione. Oggetto di indagine sono state le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di insegnanti in formazione e la possibilità di modificarle sulla base delle esperienze maturate nell'ambito di un corso di specializzazione sulle attività di sostegno (Fiorucci, 2018, p. 168).

Il campione oggetto di indagine è composto da 132 corsisti, in prevalenza donne (91%) con una età compresa tra i 25 ed i 50 anni. L'ordine di scuola che raccoglie il maggior numero di adesioni è relativo al primo grado di istruzione, 34.09% infanzia e 36.3% primaria.

I risultati, presentati secondo una prospettiva narrativa, hanno consentito di esaminare quali rappresentazioni della disabilità hanno gli insegnanti in formazione, se al termine dei periodi di formazione subiscono variazioni significative e se la presenza di un formatore con disabilità visiva può avere un impatto su tali rappresentazioni (Fiorucci, 2018, p. 169).

Dai risultati si evince come in una prima fase di somministrazione del questionario (inizio del percorso di formazione) «per entrambi gli ordini di scuola, i partecipanti evidenziano delle rappresentazioni altamente stereotipate e molto vicine al senso comune. La figurazione più ricorrente è il buio, quell'assenza di luce che finisce per leggere, simbolicamente e concretamente, la disabilità visiva».

In una seconda fase di somministrazione (dopo aver seguito il corso di Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali) «sembra che le rappresentazioni dei partecipanti si siano evolute, diventando meno avverse e stereotipate». In questa seconda fase «l'attenzione sembra che inizi così ad orientarsi più sulle potenzialità e sulle risorse che sul deficit visivo».

Nella terza fase della somministrazione (modulo sulla disabilità visiva tenuto da un formatore non vedente) «quasi tutte le immagini riportate dai partecipanti condividono però sentimenti e sensazioni radicalmente trasformate. All'idea di buio, di notte, di nero si contrappone quella di luce, di colore, di arcobaleno; alla sensazione di soffocamento, di paura, di smarrimento si contrappone quella di sensibilità, di serenità, di autonomia [...] le percezioni verbalizzate dai partecipanti sull'esperienza del contatto evidenziano, usando le parole di una corsista, che è “accaduto qualcosa di importante nelle menti e nei cuori di noi docenti”» (Fiorucci, 2018, pp. 171-178).

Le rappresentazioni che riguardano la disabilità, nella maggior parte dei casi, non sono il risultato di una esperienza diretta, ma di opinioni condivise che spesso non sono state oggetto di una revisione critica. Per agire su queste opinioni l'esperienza del contatto è consigliata, perché contribuisce ad attivare un processo di revisione critica basto sull'esperienza diretta.

Un ulteriore livello di analisi è rappresentato dalla possibilità di sostenere il processo di inserimento sociale degli studenti con disabilità, utilizzando l'esperienza del contatto per favorire l'adozione di atteggiamenti inclusivi anche nel gruppo dei pari (Rademaker et. al. 2020; Brown & Hewstone, 2005; Maras & Brown, 2000).

In una ricerca condotta da Consiglio et. al., nel 2014, il contatto di qualità (inteso come mezzo per favorire l'integrazione), in sintonia con il modello proposto da Allport (1954) è stato utilizzato per «esplorare le rappresentazioni sociali e gli atteggiamenti pregiudiziali in età evolutiva nei confronti dei pari diversamente abili in soggetti con esperienza di “contatto” e “non contatto”». La ricerca è stata condotta su un gruppo di 80 bambini (scuola primaria e secondaria di primo grado) equamente ripartiti per genere, con una età compresa tra i 9 ed i 12 anni. Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi ciascuno composto da 40 soggetti (20 femmine e 20 maschi), il primo con esperienza di contatto con i coetanei disabili ed il secondo senza esperienza di contatto. Oggetto di indagine sono gli atteggiamenti adottati nei confronti di tre tipologie di disabilità: motoria, sensoriale e cognitiva. Dall'analisi dei risultati è emerso che «in alcune circostanze, i bambini “con esperienza di contatto”, preferiscono, in maniera statisticamente significativa, il coetaneo dell'outgroup e forniscono una rappresentazione sociale orientata positivamente nei confronti di quest'ultimo. Mentre i bambini “senza esperienza di contatto” forniscono una rappresentazione sociale e degli atteggiamenti orientati più positivamente nei confronti dell'ingroup». Tuttavia, rispetto a questi atteggiamenti, nello studio si segnalano delle differenze che emergono in relazione alla tipologia di disabilità con cui si entra in contatto. Nella scelta del compagno di giochi, ad esempio, il gruppo con esperienza di contatto preferisce il compagno con disabilità sensoriale, mentre nel gruppo senza esperienza di contatto la scelta ricade sul compagno con disabilità motoria. Entrambi i gruppi escludono i compagni con disabilità cognitiva (Consiglio et. al., 2014).

Le relazioni amicali tra alunni, con e senza BES (Bisogni educativi speciali), sono state oggetto di indagine in uno studio condotto in Inghilterra su un campione di 375 bambini, con una età compresa tra i 9 e gli 11 anni. I risultati hanno evidenziato «l'importanza del contatto significativo tra pari come principale predittore delle variabili di accettazione e rifiuto», in particolare gli studenti con BES presentano non solo un livello più basso di accettazione da parte del gruppo dei pari, ma hanno anche meno amicizie e sono meno integrati. «Il modello finale indica che più bassi sono i livelli di contatto significativo con i pari, più è probabile che vengano rifiutati, ma anche che le valutazioni di asocialità continuano ad essere predittive di rifiuto, indicando l'importanza che un approccio sociale proattivo può avere nell'impegno con i compagni». Gli esiti di questo studio confermano l'importanza del contatto sociale significativo e ne suggeriscono l'applicazione in ambito didattico per migliorare il rendimento scolastico ed il coinvolgimento sociale degli studenti con disabilità (Pinto et. al., 2019).

Rademaker et. al., (2020) hanno condotto una analisi sistematica della letteratura di riferimento sulle applicazioni della teoria del contatto in ambito didattico. L'intento è stato quello di chiarire se le componenti di intervento, *contatto* e *informazione* (sulle persone con

disabilità) possano essere utilizzate per promuovere l'inclusione sociale di questi studenti nei contesti formativi, mediante azioni dirette o indirette (atteggiamento del gruppo dei pari). Per l'analisi della letteratura di riferimento, sono stati presi in considerazione 55 articoli, selezionati sulla base dei seguenti criteri di inclusione: «un intervento che utilizzava il contatto con e/o le informazioni su (studenti con) disabilità (intervento) e uno o più esiti relativi ad atteggiamenti verso (l'inclusione di studenti con) disabilità e/o la partecipazione sociale di studenti con disabilità (risultato) in un contesto di formazione primaria tradizionale o inclusivo» (Rademaker et. al, 2020, p. 3). I risultati di questa analisi sostengono l'applicabilità della Teoria del Contatto nell'educazione primaria inclusiva, soprattutto per quanto concerne la possibilità di promuovere l'adozione di atteggiamenti positivi (nei confronti della disabilità) da parte dei coetanei con sviluppo tipico. In merito alla possibilità di promuovere i processi di inclusione sociale, la Teoria del Contatto viene accreditata solo parzialmente, essendo le ricerche attualmente disponibili limitate al solo tema dell'interazione. Gli interventi in cui si utilizza esclusivamente il contatto, generalmente, non agiscono sugli atteggiamenti adottati dal gruppo dei pari, mentre, quelli in cui si utilizzano esclusivamente le informazioni (sulla partecipazione sociale degli studenti con disabilità) producono un risultato lievemente migliore. I risultati più significativi si ottengono quando il contatto e le informazioni sono utilizzati in combinazione (Rademaker et. al, 2020, p. 10). Restano ancora da indagare gli ambiti relativi ad accettazione sociale, amicizie e auto-percezione sociale degli studenti con disabilità (Rademaker et. al, 2020, p. 17).

4. Considerazioni conclusive

L'impatto psicologico che le rappresentazioni della disabilità (docenti e studenti) possono avere sulla propensione degli studenti diversamente abili a vivere una vita normale e ad integrarsi nella società non deve essere sottovalutato. Questa attenzione si rende necessaria perché gli stereotipi ed i pregiudizi (se non gestiti), possono determinare l'adozione di atteggiamenti in grado di incidere, non solo sulla possibilità di favorire l'integrazione scolastica di questi studenti, ma anche sul loro benessere psicologico.

Rispetto a questa gestione i livelli di intervento in ambito scolastico dovrebbero essere tre. Il primo livello fa riferimento all'atteggiamento adottato dai docenti (Fiorucci, 2020; Montesano & Straniero, 2019), che sono chiamati ad inibire l'attivazione di stereotipi e pregiudizi (qualora presenti ed il soggetto consapevole), adottando nei confronti di questi studenti un approccio non fuorviato da rappresentazioni personali o sociali. Per raggiungere questo obiettivo nei confronti della disabilità è necessario partire da un foglio bianco (assenza di pregiudizi) avvalendosi dell'esperienza (osservazione della realtà) e dell'interazione diretta (esperienza del contatto), ciò consentirebbe di formulare giudizi che hanno come riferimento la realtà e non le sue rappresentazioni.

Il secondo livello di intervento fa riferimento all'atteggiamento adottato dagli studenti diversamente abili nei confronti delle rappresentazioni sociali della disabilità e dei relativi comportamenti individuali (atteggiamenti adottati dal gruppo dei pari), che non sempre sono esenti da stereotipi e pregiudizi. Rispetto a questi comportamenti gli studenti devono acquisire la capacità di confutare il ruolo (disabile) ascrivito, rispondendo con comportamenti non in linea

con questi stereotipi. Anche in questo caso il contatto (esperienza diretta) può svolgere un ruolo fondamentale, perché utile per consentire a questi studenti di confutare i modelli (paure e pregiudizi) introiettati nelle menti dei coetanei.

Il terzo livello di intervento fa riferimento all'atteggiamento adottato dai coetanei, che non deve essere escludente. Per raggiungere questo risultato è importante che gli studenti comprendano che le differenze sono solo costruzioni sociali e che i comportamenti individuali (se adottati sulla base di pregiudizi o false convinzioni) possono avere conseguenze rilevanti sul benessere psico-sociale di questi studenti. In questo contesto ad essere rilevante è il ruolo che viene attribuito alle parole ed ai comportamenti che, se non adeguati, possono incidere in modo anche determinante sulla personalità degli studenti diversamente abili che sono chiamati a gestire, non solo gli esiti della disabilità, ma anche quelli prodotti dalle sue rappresentazioni.

La scuola in questo contesto svolge un ruolo fondamentale, perché può contribuire in modo attivo (soprattutto se si considera il tempo che i giovani vi trascorrono ogni giorno) alla riduzione delle differenze (Kunz et.al., 2021). Ciò è possibile solo se si creano le condizioni per incidere in modo diretto sull'adozione di atteggiamenti e comportamenti inclusivi che, se sostenuti da una effettiva volontà di arginare il fenomeno, possono mitigare gli effetti prodotti dalle rappresentazioni sociali della disabilità. Si tratta di creare i prerequisiti per l'inclusione partendo dai primi anni di scuola ed agire a tutti i livelli negli anni successivi, l'obiettivo è quello di creare una consapevolezza sociale sull'impatto che gli stereotipi e i pregiudizi possono avere sui comportamenti individuali.

Per raggiungere questo obiettivo la collaborazione tra scuola e famiglia (Mura et. al., 2020) deve essere costante, l'obiettivo è quello di evitare che il passaggio dall'ambiente familiare (protetto) a quello scolastico (anticamera della vita in società) possa trasformarsi in una fonte di disagio. Questo momento di passaggio è psicologicamente significativo e dovrebbe avvenire senza traumi, perché è proprio in questa fase che il soggetto può essere esposto alle conseguenze, spesso negative, che un giudizio sociale stereotipato potrebbe avere sulla propensione ad entrare in relazione con gli altri.

Riferimenti bibliografici:

- Allport, G.W. (1973). *La natura del pregiudizio*, Firenze: La Nuova Italia, ed. or. 1954.
- Brown, R., and Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact, in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 37, eds Zanna M.P., Elsevier Academic Press. pp, 255-343. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: il Mulino.
- 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)*, pp. 105-114.
- Crisp, J.R., & Turner, R.N. (2017). *Psicologia Sociale* (edizione a cura di Mosso, C.,). Novara: Utet, De Agostini Scuola SpA.
- 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), pp. 165-182.

- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), pp. 53-66.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), pp. 110-125.
- Greenfield, R.A., Mackey, M., & Nelson, G. (2016). Pre-service teachers' perceptions of students with learning disabilities: Using mixed methods to examine effectiveness of special education coursework. *The Qualitative Report*, 21(2), pp. 330-350. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss2/10>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Educations*, (6), Article 650236, pp. 1-13. Doi: 10.3389/feduc.2021.650236
- Mannetti, L. (2002). *Psicologia Sociale*. Bologna: il Mulino.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology* (70), pp. 337–351. Doi: 10.1348/000709900158164
- Mura, A., Zurru, A.L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 260-273. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>
- Montesano, L., & Straniero, A.M. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), pp. 309-321. DOI: 10.7346/sipes-02-2019-23
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), pp. 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751–783. Doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), pp. 558-556. DOI: 10.30557/MT00080
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), pp 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Ramel, S. (2016). Futuri insegnanti: le loro rappresentazioni degli studenti con disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), pp. 139-145.
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Educations*, (5), Article 602414, pp. 1-21. Doi: 10.3389/feduc.2020.602414
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectations and pupils' Intellectual Development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

St-Onge, M. & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), pp. 173-194. <https://doi.org/10.7202/1036178ar>
Villano, P. (2016). *Psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.

Riferimenti sitografici:

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009)

La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

Testo disponibile al link:

<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

Data di ultima consultazione, 18 settembre 2021

MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2020). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019.*

La pubblicazione è stata curata da Francesca Salvini

Hanno collaborato Daniela Di Ascenzo e Paola Di Girolamo

Testo disponibile al link:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/I+principali+dati+disabilit%C3%A0_a.s.2018_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854

Data di ultima consultazione, 22 settembre 2021

ANVUR (2021). *Indagine Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria. Presentazione dei primi risultati della rilevazione.*

Testo disponibile al link:

<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/05/Risultati-indagine-ANVUR-disabilita-e-DSA.pdf>

Data di ultima consultazione, 22 settembre 2021

National Center for Education Statistics (2020) *Students With Disabilities.*

The Condition of Education 2021

Testo disponibile al link:

https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/2021/cgg_508c.pdf

Data di ultima consultazione, 6 ottobre 2021

World Health Organization (2011), *World Report on Disability*, Geneva.

Testo disponibile al link:

https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Data di ultima consultazione, 21 ottobre 2021