

INES GUERINI
(A CURA DI)

PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

**ESPERIENZE DI RICERCA E FORMAZIONE
NEI CORSI DI SPECIALIZZAZIONE SUL SOSTEGNO**

21 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERER, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. CHISTOLINI, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. DE CARLO, *L'orientamento in prospettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023
19. G. MELONI, *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, 2023
20. S. CHISTOLINI (a cura di), *La scuola nello spazio mondo. Il Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. e la formazione universitaria in outdoor education*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

**ESPERIENZE DI RICERCA E FORMAZIONE
NEI CORSI DI SPECIALIZZAZIONE SUL SOSTEGNO**

A CURA DI
INES GUERINI

21 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press
2023

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Brandongrotesque Regular, Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2023

ISBN: 979-12-5977-284-8

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

*Ai miei genitori,
per l'amore infinito di cui sono capaci.*

*A Diego,
perché in sua assenza niente sarebbe com'è.*

*Al mio maestro, Fabio Bocci,
che continua a indicare la strada
quando le coordinate sembrano perse.*

Indice

Prefazione. Una breve riflessione per accompagnare chi riflette sulla formazione delle/degli insegnanti <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis</i>	13
Introduzione <i>Ines Guerini</i>	15
Capitolo 1 Il Corso di Specializzazione sul Sostegno. Riflessioni ed esiti di ricerca sulla sua valenza e sulle sue evoluzioni <i>Ines Guerini</i>	19
Capitolo 2 Le azioni inclusive dell'insegnante di sostegno: il contributo della ricerca <i>Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti</i>	33
Capitolo 3 Formare insegnanti inclusivi. Riflessioni dal Corso del Sostegno per una pedagogia della cura educativa <i>Giorgio Crescenza</i>	45
Capitolo 4 Le parole... abbattere muri per aprire finestre verso la de-formazione dei significati <i>Marianna Piccioli</i>	55
Capitolo 5 La dimensione valoriale della ricerca-formazione in relazione al Corso di Specializzazione sul Sostegno <i>Milena Pomponi</i>	69
Capitolo 6 Genere, razza e disabilità. Per una formazione intersezionale delle/dei docenti specializzate/i nel sostegno <i>Martina De Castro</i>	79

Capitolo 7	
La formazione inclusiva nella scuola dell'infanzia. Il ruolo del tirocinio tra riflessioni e dati di ricerca	107
<i>Maria Buccolo</i>	
Capitolo 8	
Alfabetizzazione corporea e inclusione per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia	119
<i>Paola Greganti, Andreina Orlando</i>	
Capitolo 9	
La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria	141
<i>Federica Pilotti, Alessia Travaglini</i>	
Capitolo 10	
Il PEI come strumento contro la retorica del merito. Percorsi di analisi rivolti ai futuri insegnanti di sostegno	161
<i>Alessandra Maria Straniero</i>	
Gli autori	169

Capitolo 4

Le parole... abbattere muri per aprire finestre verso la de-formazione dei significati

Marianna Piccioli

4.1 Processi di formazione delle significazioni sociali

Il riferimento, non tanto velato, all'approccio alla Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg (2018) che si coglie nel titolo di questo contributo nasce, in particolare, da ciò che scrive Ruth Bebermeyer (2018, p. 5): «le parole sono finestre, oppure muri, ci imprigionano o ci danno la libertà».

La visione delle parole come un qualcosa che può costruire muri è immediatamente accessibile, ma come un qualcosa che ci imprigiona è più difficile da comprendere se pensiamo che anche l'art. 21 della nostra Costituzione della Repubblica (1948) sancisce il legame tra parola e libertà: «tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione».

Questa visione dell'uso della parola entra in cassa di risonanza con gli insegnamenti dei ragazzi della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani che, nella loro lettera (1967) riscontrano questa ambivalenza nell'uso della lingua e scrivono che «per andare in parlamento bisogna impadronirsi della lingua» (p. 92), e che «le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro» (pp. 18-19). Le parole quindi possono costruire ponti oppure muri, possono liberare oppure ingabbiare, possono aprire finestre oppure separare, giudicare e etichettare.

Marshall B. Rosenberg (2018) sostiene che «anche quando non consideriamo 'violento' il modo in cui parliamo, le nostre parole spesso portano al dolore e al ferimento, sia di noi stessi che degli altri» (p. 25). È nella molteplicità dei significati e delle significazioni che risiede l'esigenza di scegliere il modo in cui vogliamo usare il linguaggio, se per aprire finestre o per costruire muri, se per imprigionare qualcuno o qualcosa o per dargli la libertà.

Canevaro (2018), a commento dell'opera di Marshall B. Rosenberg, sottolinea come «l'uso disinvolto e approssimativo delle parole ci fa contribuire senza che ce ne accorgiamo alla strutturazione violenta dei nostri rapporti sociali» (p. 16) e ravvisa nella dimensione culturale della struttura sociale odierna una mancata rispondenza con i principi della nonviolenza, richiamando però il singolo individuo ad una responsabilità diretta in quanto ritiene che il paradigma della violenza sia implicito nelle nostre comunicazioni.

L'abitudine, la conformità, i riferimenti culturali stanno alla base dei significati e delle significazioni che diamo e utilizziamo nell'uso del linguaggio e sono ancora i ragazzi della Scuola di Barbiana (1967) che mettono in evidenza la motivazione per la quale l'uso del linguaggio sia fondamentale per de-costruire quei significati stigmatizzanti, 'violenti', etichettanti a cui siamo ormai abituati. Rivolgendosi direttamente agli insegnanti, i ragazzi di Barbiana dicono: «forse vi siete deformati proprio facendo scuola in una scuola così. Non avete preferito i signorini per malizia, è solo che li avete avuti troppo sotto gli occhi. Troppi di numero e troppo tempo. [...] Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico. Non vuol cambiare nulla» (p. 92) e, in continuità, rilevano che i bianchi non fanno mai le leggi che occorrono ai neri.

Ci piace vedere un filo rosso tra le suggestioni fin qui avanzate e il *Cultural Model* dei *Disability Studies* in quanto anche questo approccio cerca di comprendere il modello culturale che sta alla base dell'immagine stereotipata che la cultura dominante ha e perpetua della disabilità, incentrando la propria riflessione critica sull'analisi e l'utilizzo del linguaggio culturalmente determinato in quanto prodotto della stessa cultura.

Questa prospettiva porta negli anni anche gli studiosi italiani ad interrogarsi e modificare l'uso del linguaggio. Ripercorrendo rapidamente alcune tappe possiamo ricordare i cambiamenti che si sono susseguiti nel tentativo di definire e nominare la persona con disabilità: l'idiota, il cieco, il sordo, il tetraparesico, la persona handicappata, a cui è seguita la persona con handicap, il disabile, il diversamente abile, il diversabile, fino a giungere alla persona con disabilità. Come ricorda Medeghini (2011) «il ruolo della discorsività nella costruzione della disabilità non sempre ha ricevuto l'attenzione necessaria: infatti, è prevalsa l'analisi delle etichettature (handicappato, diversamente abile, disabile) senza che questa operazione linguistica affrontasse la relazione fra piano lessicale, discorsi, cultura, società e il loro ruolo nei processi di soggettivazione e oggettivazione» (p. 20).

Volendo approfondire il *Cultural Model*, si ritiene importante cercare di definire un quadro di riferimento che renda evidente l'importanza dell'uso del linguaggio quando si affrontano questioni culturalmente rilevanti. Shakespeare (2014), uno dei maggiori sostenitori del *Relational Model*, dimostra di apprezzare quelli che per lui si connotano come studi culturali sulla disabilità e che ritiene appartengano ad una più ampia famiglia degli approcci sociali, all'interno della quale però si distinguono in quanto rivolgono la loro attenzione alle sole rappresentazioni culturali e mostrano una certa disponibilità di confronto con altri gruppi minoritari. Operazione ben messa in evidenza anche da Goodley (2011) quando rileva parallelismi tra il concetto di disabilismo, di eterosessismo e di razzismo. Tornando al pensiero di Shakespeare (2014), per il percorso che stiamo cercando di compiere, appare rilevante quella che lui ritiene una svolta culturale in quanto gli studi in questo ambito si rivolgono al linguaggio e ai discorsi che si sono concentrati sulla decostruzione della categoria della disabilità.

4.1.1 Appartenenza categoriale e ragionamento antinomico

Per poter operare una de-costruzione dei significati e delle significazioni culturali non si può prescindere dalla comprensione dei dispositivi che li generano e li fanno confluire in quelle categorie mentali e rappresentazioni sociali che l'essere umano adotta per ordinare la propria conoscenza del mondo.

Alcuni autori ci forniscono gli elementi necessari per comprendere questi meccanismi a partire da Moscovici (1989) che fa emergere che la rappresentazione sociale è l'espressione della conoscenza condivisa all'interno di una società o di un gruppo e che questa si costruisce tramite due meccanismi: la convenzionalizzazione e la prescrizione. Questi due meccanismi da un lato forniscono modelli, schemi convenzionali di lettura del mondo e dei fenomeni che in esso accadono e dall'altro vengono continuamente riaffermati e rinforzati attraverso abitudini linguistiche che finiscono per rendere prescrittiva la modellizzazione e la schematizzazione convenzionale. Per completare l'azione della rappresentazione, per l'autore sono necessari due processi che concorrono sinergicamente: l'ancoraggio, che consente di ricondurre un fatto mai sperimentato all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che tende a rendere concreto qualcosa di astratto.

È il linguaggio che sembra produrre nella nostra mente il significato dei concetti e quindi la loro rappresentazione, il tutto all'interno del processo comunicativo che, in quanto tale, ha necessità di un emittente e un ricevente, rendendo così fondamentale la codifica discorsiva che l'emittente adotta nell'espressione della propria significazione, della propria rappresentazione (Hall, 2006). L'enunciato non ha un significato fin quando qualcuno non lo rappresenta all'interno di un discorso prodotto attraverso l'uso del linguaggio e all'interno di una relazione di conoscenza (Foucault, 1972; 1998; 1999).

Considerando la disabilità come un costrutto di significato culturale, «le rappresentazioni legate alla disabilità sono [...] il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione» (Vadala, 2011, p. 134).

La visione dicotomica di coppie discordanti è particolarmente funzionale anche per Gardou (2018) che propone otto modelli culturali diversi che trattano la disabilità con altrettante modalità.

- Modello esogeno/endogeno: nel modello esogeno la disabilità è vista come il risultato di un elemento estrinseco, esterno all'individuo, mentre nel modello endogeno la disabilità appartiene alla persona.

- Modello additivo/sottrattivo: nel modello additivo la disabilità viene considerata come un elemento che si inserisce, si aggiunge ai corpi. «Un'eccedenza indesiderabile che richiede di essere recisa» (p. 124). Nel modello sottrattivo la disabilità è, al contrario, un qualcosa che manca all'individuo.

- Modello malefico/benefico: nel modello malefico la disabilità è considerata un male assoluto, mentre nel modello benefico viene vista come esperienza

trascendente che consente all'individuo di alimentarsi di sorgenti energetiche che nascono dalla vulnerabilità. L'autore ritiene che «questi modelli permettono di cogliere il disordine dei significati attribuiti alla disabilità che, nel tempo e nelle culture, ha costantemente sfidato la coscienza umana» (p. 129).

La contrapposizione antinomica sembra una strategia in grado di far emergere le differenti visioni del mondo e le contraddizioni dell'uso discorsivo del linguaggio.

Booth e Ainscow (2016) utilizzano questa strategia per mettere in evidenza il differente quadro valoriale su cui si basa una società escludente o una società inclusiva (*Tab. 1*).

Valori escludenti	Valori inclusivi
Gerarchia	Equità
Efficienza	Bellezza
Interessi personali	Compassione
Opportunismo	Diritti
Immagine	Onestà
Sfruttamento	Sostenibilità
Forza	Saggezza
Consumo	Partecipazione
Conformità	Coraggio
Sorveglianza	Fiducia
Autorità	Amore
Gruppo elitario	Comunità
Selezione	Nonviolenza
Determinismo	Speranza
Monocultura	Rispetto per la diversità
Ricompensa/punizione	Gioia

Tab. 1 – Valori escludenti e valori inclusivi

Anche Marshall B. Rosenberg (2018) adotta questa strategia e contrappone la Comunicazione Nonviolenta che vuole «fare chiarezza su ciò che osserviamo, ciò che proviamo e ciò di cui abbiamo bisogno» (p. 26) alla comunicazione 'violenta', usata per emettere diagnosi e giudizi. L'autore evidenzia sei forme

dell'uso discorsivo del linguaggio che contribuiscono al modo 'violento' di relazionarsi con gli altri.

Preme ricordare che 'violenza' e nonviolenza risiedono nel considerare se i discorsi possano o meno arrecare sofferenza a chi ascolta o al destinatario.

- Giudizi moralistici – «Un tipo di comunicazione che aliena dalla vita è l'uso di giudizi moralistici che implicano il torto o la cattiveria di quelle persone che non agiscono in armonia con i nostri valori» (p. 39). Questa tipologia di comunicazione si manifesta attraverso l'adozione di una postura di etichettamento di un individuo tramite l'attribuzione di qualità con valore negativo a discapito di una descrizione operazionalizzata, oggettiva del comportamento reale. «È pigro» a fronte di «raramente percorre lunghe distanze camminando» oppure «quando entro in casa è seduto sul divano». Questa tipologia di uso del linguaggio viene spesso emessa tramite l'uso impersonale del linguaggio come forma di deresponsabilizzazione individuale.
- Fare paragoni – Paragonare due persone, due atteggiamenti, due comportamenti, è considerata una forma di giudizio in quanto non descrive la persona, l'atteggiamento o il comportamento di un individuo, ma lo colloca in contrapposizione con le caratteristiche di un altro individuo o di un gruppo e quello che emergerà sarà solo la presunta differenza, la presunta distanza da un termine di paragone adottato in quanto ritenuto quello giusto, corretto, desiderabile.
- Negare le proprie responsabilità – In linea con l'uso impersonale del linguaggio, negare le proprie responsabilità «offusca la nostra consapevolezza del fatto che ciascuno è responsabile dei propri pensieri, dei propri sentimenti e delle proprie azioni» (p. 44). Questa tipologia di uso del linguaggio emerge quando all'interno del discorso si attribuisce la responsabilità a delle entità sovradimensionate difficili da mettere in discussione. Ci si nasconde dietro la prassi, la legge, le regole, i regolamenti, il dovere, l'etichettamento, l'appartenenza a una specifica categoria, il gruppo di appartenenza o a cui si ambisce di appartenere, i ruoli sociali, il genere, l'età, gli impulsi incontrollabili, l'indole.
- Pretendere – «Una pretesa, in modo esplicito o implicito, minaccia coloro a cui è rivolta, i quali saranno puniti con sensi di colpa o altre punizioni se non si conformano ad essa» (p. 45). Questa forma di comunicazione è molto comune nella cultura occidentale ed è adottata soprattutto da coloro che detengono il potere per affermare la propria autorità sugli altri. La pretesa viene osservata per evitare le conseguenze negative esplicitamente o implicitamente rappresentate, ma, di fatto, non genera un cambiamento nei comportamenti degli individui a cui è rivolta.
- Merito – Il meritare è riferibile sia ad un riconoscimento sia ad una punizione, ma, in entrambi i casi, il merito sembra essere un attributo di un individuo oppure una conseguenza di un'azione e di un comportamento precedentemente elogiato e posto come desiderabile oppure stigmatizzato

e posto in relazione ad una conseguenza negativa, una punizione. Il meritare di essere punito «presuppone la ‘cattiveria’ delle persone che si comportano in certi modi e invoca una punizione affinché esse si pentano e modificchino il loro comportamento» (p. 48). Il cambiamento non viene posto in relazione ad un miglioramento individuale, una crescita personale, ma in relazione all’evitamento di una punizione che, come abbiamo visto non genera cambiamento ma solo l’adesione coercitiva ad un modello dato.

- Società gerarchiche – La comunicazione che genera etichette, che fa paragoni, pretende ed emette giudizi moralistici «deriva dalle società gerarchiche, il cui funzionamento dipende dalla presenza di un gran numero di cittadini docili e sottomessi» (p. 49) in modo da permetterne la continuazione.

4.1.2 Uso del linguaggio per la costruzione del costrutto di disabilità

Medeghini (2013) evidenzia alcuni ambiti d’interesse nei quali risultano emblematici il linguaggio e il suo uso in quanto capaci di evidenziare i differenti riferimenti concettuali sulla costruzione del costrutto della disabilità. Da un lato il linguaggio utilizzato all’interno del modello medico-individuale e dall’altro quello che caratterizza il linguaggio dei *Disability Studies* che, seppur con alcune differenziazioni interne ai vari modelli, mantiene trame comuni rappresentate dalla critica al ritenere il funzionamento dell’individuo centrale e caratterizzante e al far emergere i processi di categorizzazione normativa che sottendono il linguaggio specialistico. Uno di questi ambiti è il linguaggio utilizzato all’interno delle classificazioni della disabilità «dove i processi di denominazione rappresentano l’area di maggiore criticità» (p. 57). L’autore ripercorre le tappe di trasformazione del linguaggio utilizzato all’interno delle classificazioni internazionali della disabilità per evidenziare come sia cambiata la struttura concettuale di riferimento. Dall’uso di menomazione, perdita o anomalia di strutture e funzionamento corporeo, disabilità, mancanza di abilità e limitazione di partecipazione, handicap, esito della menomazione e della disabilità che impedisce la conduzione di una vita considerata normale, si giunge alla visione bio-psico-sociale dove si parla di condizioni e funzioni corporee e dove la disabilità nasce tra le condizioni di salute e di funzionamento dell’individuo poste in relazione con i fattori contestuali intesi come fattori ambientali e personali. Questa trasformazione linguistica e concettuale si deve all’ampia discussione che, a livello internazionale, ha coinvolto diverse sensibilità, quelle bio-mediche come quelle sociali e che ha portato alla definizione del modello bio-psico-sociale come sottolineato da F. Monceri (2017), la quale ritiene che vada «comunque sottolineato che in effetti tale modello è stato originariamente pensato come un tentativo di riconciliare modello medico e modello sociale, conservando per così dire il lato buono di entrambi» (p. 99) sviluppandosi su categorie di significazione affini al *Relational Model*.

A tal proposito Hacking (2008) parla del pensiero classificatorio in riferimento al dibattito epistemologico tra correnti fondazioniste e antifondazioniste. L'autore ritiene che ci sia un'interazione dinamica tra le classificazioni sviluppate nelle scienze sociali e gli individui che si trovano classificati in quanto, qualificando un tipo di persona o di comportamento, lo si può segmentare fino al punto di modificarlo. Questo fenomeno viene definito dall'autore come effetto valanga o effetto retroattivo delle specificazioni umane.

Valtellina (2016) sottolinea inoltre come «la nominazione crea oggetti, non in modo immediato, ma attraverso un processo di stratificazione progressivo e culturalmente surdeterminato, e ciò che si costruisce non rimane lo stesso oggetto a oltranza, ma evolve continuamente» (p. 14). Secondo Gimeno Sacristán (2006) «la prima forma di distinguere le differenze è nominarle, e la prima forma di combattere le politiche conformiste è quella di cambiare il nome alle cose» (p. 19). Per chiudere il riferimento alla pratica della classificazione e della nominazione dobbiamo far riferimento anche a Bourdieu (1983), il quale ritiene che la classificazione sia l'esito di una lotta in cui si gioca la dialettica sociale della nominazione, dalla quale uscirà vincente la posizione con maggiore relazione di potere.

Abbiamo quindi visto che il sistema classificatorio necessariamente genera una relazione di appartenenza nominale ad un gruppo che, in relazione ad alcune caratteristiche, non appartiene invece ad un altro gruppo, meccanismo che determina la dinamica del riconoscimento interno alle singole classi. Tra classi differenti si procede quindi con un meccanismo di ricerca di presenza/assenza delle caratteristiche della propria classe per includere o escludere i singoli soggetti dalla stessa, così, all'interno di ciascuna classe, si assiste a vincoli di riconoscimento, di appartenenza e di esclusione per quei soggetti che non ne fanno parte, proprio in relazione alle caratteristiche che identificano quella data categoria, generando quindi un processo di riconoscimento di non appartenenza.

4.2 Formare per de-formare

Quali modelli concettuali e culturali traspaiono nei docenti in formazione all'interno di un percorso per l'acquisizione della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità? Quanto il percorso formativo può modificare il modello concettuale e culturale degli insegnanti in formazione?

Queste sono le domande a cui il contributo intende dare risposta all'interno di uno studio più ampio.

Lo studio è stato condotto durante l'anno accademico 2020/2021 e ha coinvolto 411 docenti di ogni ordine e grado frequentanti il V Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze.

Ai docenti è stato chiesto di fornire una definizione di cinque etichette uti-

lizzate nel linguaggio scolastico: integrazione; inclusione; disabilità; insegnante; insegnante di sostegno. La raccolta dati è stata effettuata una prima volta ad inizio corso e una seconda alla fine del percorso di formazione e di questi dati saranno restituiti quelli relativi all'etichetta di disabilità.

La numerosità delle parole usate risulta essere notevolmente più ampia nella seconda somministrazione (13858), con ben 9624 parole in più rispetto alla prima (4234) e anche la ricchezza lessicale vede un incremento, passando da 534 parole diverse nella prima somministrazione a 1760 nella seconda.

Le singole parole sono state considerate nella loro numerosità emergente registrando la frequenza d'uso con l'adozione della stessa lista di esclusione che, oltre alle parole abitualmente escluse, ha riguardato il termine stesso di disabilità. Attraverso l'uso di Atlas.Ti sono state create due nuvole di parole, la prima relativa alle definizioni in ingresso (Fig. 1) e la seconda relativa a quelle in uscita (Fig. 2).

Nella rappresentazione grafica delle definizioni in ingresso la posizione centrale è chiaramente occupata dalla parola condizione e risulta quasi solitaria, mentre nelle definizioni in uscita la collocazione centrale è occupata dalla parola persona accompagnata da condizione, fattori e contesto.

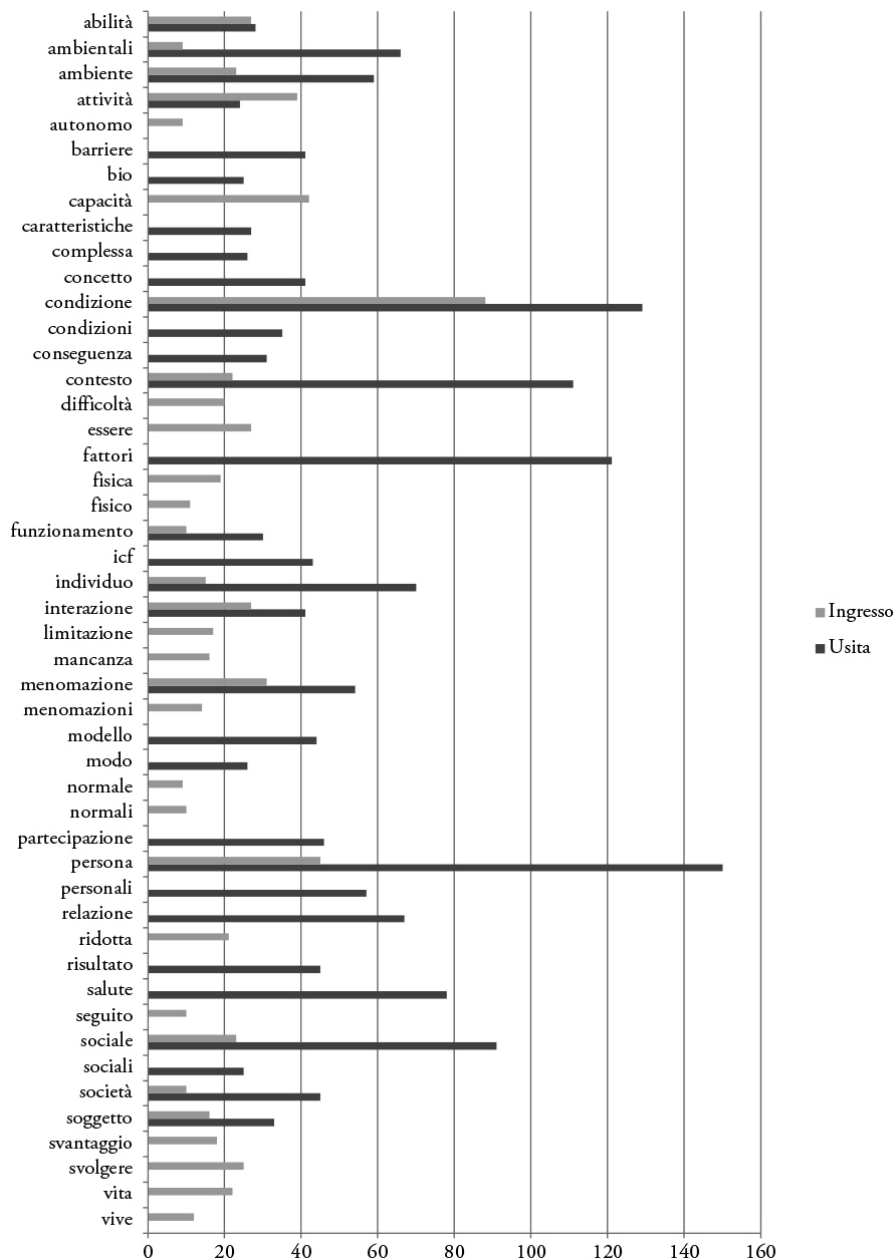


Fig. 3 – Prime 30 parole utilizzate in ingresso e in uscita

In particolare, le parole che scompaiono nella definizione in uscita afferiscono ad un linguaggio abitualmente utilizzato all'interno di un approccio medico-individuale alla disabilità, riferibile alla condizione dell'individuo, mentre quelle che compaiono richiamano l'approccio bio-psico-sociale e il *Relational Model*.

Successivamente è stato effettuato un processo di codifica delle risposte attraverso l'uso degli indicatori dell'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche (D'Alessio, Medeghini, Vadalà e Bocci, 2013), rielaborati attraverso l'introduzione del modello concettuale del *Relational Model* (Piccioli, 2020) con particolare riferimento ai descrittori relativi al costrutto della disabilità (*Tab. 2*).

	Integrazione	<i>Relational Model</i>	Inclusione
Disabilità	Descritta come caratteristica di uno specifico individuo	Descritta all'interno dell'interazione tra l'ambiente/contesto e la persona con deficit	Risulterà essere un prodotto delle azioni escludenti messe in atto dall'ambiente/contesto

Tab. 2 – Descrittori adottati per l'analisi delle definizioni

I risultati ottenuti dal processo di codifica delle risposte fornite (*Tab. 3*) mostrano che l'indicatore del modello concettuale dell'inclusione nelle definizioni in ingresso non è stato attribuito a nessuna risposta fornita e appare nettamente maggioritario l'indicatore del modello concettuale dell'integrazione.

	Ingresso	Uscita
Integrazione	88,46%	15,35%
Relational Model	11,54%	75,65%
Inclusione	0%	8,97%

Tab. 3 – Distribuzione delle descrizioni della parola disabilità

Alla fine del corso, il modello concettuale maggioritario risulta quello del *Relational Model*, poco presente il modello concettuale dell'inclusione e ancora resistente, anche se in forte decremento, quello dell'integrazione.

4.3 Riflessioni

Attraverso la definizione della parola disabilità fornita in ingresso e in uscita dai docenti impegnati nella formazione iniziale del corso di specializzazione per le attività di sostegno, abbiamo rilevato che il modello concettuale dominante in ingresso è quello dell'integrazione che vede la disabilità come condizione dell'individuo, mentre in uscita risulta essere il *Relational Model*, per il quale la disabilità nasce dalla mancata relazione tra contesto e caratteristiche di funzionamento dell'individuo.

Le definizioni in uscita sono maggiormente complesse e articolate e il lessico usato è molto arricchito; le definizioni in uscita fanno registrare frequenze similari in molte parole che acquisiscono valore dalla loro relazione; si tende ad abbandonare l'uso di parole vicine al modello concettuale medico-individuale a favore di parole che contraddistinguono quello dell'inclusione.

Le differenze nella numerosità di parole e l'aumento della ricchezza lessicale sembrano mettere in luce che, a seguito di uno specifico percorso di formazione e de-formazione, i rispondenti abbiano maturato una diversa consapevolezza della complessità del costrutto della disabilità. Inoltre, le differenze nelle significazioni fornite, evidenziano il cambiamento tra le definizioni fornite prima e dopo l'intervento.

Resta comunque interessante soffermarsi sulle definizioni fornite in ingresso in quanto indicano che l'approccio culturale dominante che emerge dall'uso di un linguaggio privo di un intervento formativo e de-formativo specifico, colloca i rispondenti all'interno del modello concettuale dell'integrazione, modello favorevole ai processi inclusivi, ma che vede risiedere nell'individuo la nascita della condizione e il costrutto di disabilità.

Bibliografia

- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN)..
- BOURDIEU, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- CANEVARO, A. (2018). Contributo. In Rosenberg, M. B. *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci, 15-20.
- Costituzione della Repubblica Italiana, 01/01/1948.
- D'ALESSIO, S., MEDEGHINI, R., VADALÀ, G., BOCCI, F. (2013). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In Vianello, R. e Di Nuovo, S. (eds), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson, 151-179.
- FOUCAULT, M. (1972) *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- FOUCAULT, M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane* Milano: Rizzoli.
- FOUCAULT, M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- GARDOU, C. (2018). Alcuni modelli per inquadrare le rappresentazioni della disabilità. In De Anna, L. Gardou, C. e Covelli A. (eds), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson, 120-129.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). Diversos però no sesiguals. In Pujolàs, P. (ed-), Lago, J.R., Riera, G., Pedragosa, O. e Soldevila J. (coords.). *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo, 17-34.
- GOODLEY, D. (2011). *Disability Studies. An interdisciplinary introduction* London: Sage, London.
- HACKING, I. (2008). *Plasmare le persone. Corso al Collège de France (2004-2005)*. Urbino: Quattroventi.
- HALL, S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- MEDEGHINI, R. (2011). Introduzione. In Medeghini R., Fornasa W. (eds), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 13-22.
- MEDEGHINI, R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini, R. D'alesio, S. Marra, A.D. Vadala, G. e Valtellina, E. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 53-88.
- MONCERI F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

- MOSCOVICI, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In Farr, R. e Moscovici, S. (eds), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino, 23-94.
- PICCIOLI, M. (2020). *Relational model e cultural model come incontro tra integrazione e inclusione: un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- ROSENBERG, M.B. (2018). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*. London and New York: Routledge (trad. it. *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento, 2017).
- VADALÀ, G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In Medeghini, R. e Fornasa, W. (eds), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli, 129-155.
- VALTELLINA, E. (2016) *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.