



ISSN: 2038-3282

Publicato 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

Mediated identities and individual self-determination in the definition of the disabled personality¹

Identità mediate e autodeterminazione individuale nella definizione della personalità disabile

di

Nicola Santangelo

n.santangelo@unicas.it

Lidia Maria Mele

lidiamaria.mele@unicas.it

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Abstract:

The paper proposes a reflection on the impact that disability and its social representations can have on the identity definition of these students. The subject of the investigation is the social roles that the disabled are called to interpret in a society where fears and prejudices can often take on a significant role and influence individual behavior. In this extremely complex context, the school should transform itself into a real vector of inclusion, setting up targeted interventions that make it possible to acquire awareness. To achieve this goal it is necessary that the school supports these students in the process of identity construction, creating the conditions that allow each to acquire their own inner

¹ L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Lidia Maria Mele il paragrafo 1; a Nicola Santangelo i paragrafi 2, 3 e 4. La bibliografia è equamente attribuibile.

awareness. In this perspective it is important that students acquire the ability to self-determine, attributing to social judgment a sense and a meaning that allows a non-limiting interpretation. A further object of investigation is represented by the possibility of using cognitive strategies that make it possible to transform situations of discomfort (positive re-evaluation of errors) into opportunities for growth.

Keywords: Disability, stereotypes, personality, identity construction, individual self-determination.

Abstract:

L'articolo propone una riflessione sull'impatto che la disabilità e le sue rappresentazioni sociali possono avere sulla definizione identitaria di questi studenti. Oggetto di indagine sono i ruoli sociali che i diversamente abili sono chiamati ad interpretare in una società dove spesso, le paure ed i pregiudizi possono assumere un ruolo significativo ed influenzare i comportamenti individuali. In questo contesto estremamente complesso la scuola dovrebbe trasformarsi in un vero e proprio vettore di inclusione, predisponendo interventi mirati che consentano di acquisire consapevolezza. Per raggiungere questo obiettivo è necessario che la scuola supporti questi studenti nel processo di costruzione identitaria, creando le condizioni che consentano a ciascuno di acquisire una propria consapevolezza interiore. In questa prospettiva è importante che gli studenti acquisiscano la capacità di autodeterminarsi, attribuendo al giudizio sociale un senso ed un significato che ne consenta una interpretazione non limitante. Un ulteriore oggetto di indagine è rappresentato dalla possibilità di utilizzare strategie cognitive che consentano di trasformare le situazioni di disagio (rivalutazione in chiave positiva degli errori) in opportunità di crescita.

Parole chiave: Disabilità, stereotipi, personalità, costruzione identitaria, autodeterminazione individuale.

1. Premessa

In un panorama di riferimento dove l'innovazione ed i ruoli sociali rappresentano gli *asset strategici* per la definizione dell'identità degli individui è importante proporre una riflessione sull'impatto che la disabilità e le sue rappresentazioni sociali possono avere sulla definizione identitaria dei diversamente abili. Nel corso degli anni, sono state emanate numerose normative che hanno permesso il passaggio da una scuola basata sull'integrazione degli alunni con disabilità ad una scuola basata sull'inclusione dei BES (bisogni educativi speciali). Nella legge n. 118 del 30 marzo 1971, si definiscono i caratteri e i diritti dell'invalide civile. In particolare, l'art. 28, *provvedimenti per la frequenza scolastica*, sancisce che: «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, del 2 aprile 1971, anno 112° n. 82, Legge n. 118 del 30 marzo 1971). Con questa legge si introduce il concetto di integrazione sociale e interventi nell'ambito dell'assistenza economica e sanitaria, fino

all'abbattimento delle barriere architettoniche (legge n. 118/71 art. 27 *barriere architettoniche e trasporti pubblici*).

Un grande tassello viene inserito con il DPR n. 970 del 1975, con il quale si introduce nel contesto scolastico la *figura dell'insegnante di sostegno*, titolo II art. 8 *titolo di specializzazione*, formato e specializzato attraverso un «apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione» (Decreto Presidente Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, in Gazzetta Ufficiale 21 aprile 1976, n. 104).

Con la Legge n. 517 del 4 agosto 1977, si istituisce in Italia un nuovo modello pedagogico educativo molto avanzato, che pone le basi per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità; in particolare, al Titolo I *scuola elementare*, art. 2, si sancisce che: «fermo restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, anno 118° n. 224, Legge n. 517 del 4 agosto 1977).

Al Titolo II *scuola media*, art. 7, viene sancito che: «le classi che accolgono alunni portatori di handicaps sono costituite con un massimo di 20 alunni. In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, anno 118° n. 224, Legge n. 517 del 4 agosto 1977). Dopo la Sentenza del 3 giugno 1987, n. 215 della Corte Costituzionale, viene riconosciuto il pieno ed incondizionato diritto di tutti gli alunni con disabilità (anche in situazioni di gravità) di frequentare anche le scuole superiori. La Corte Costituzionale «dichiara l'illegittimità costituzionale dell'art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118 - recante "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili" - nella parte in cui, in riferimento ai soggetti portatori di handicap, prevede che "Sarà facilitata", anziché disporre che "È assicurata" la frequenza alle scuole medie superiori» (Sentenza del 3 giugno 1987, n. 215 della Corte Costituzionale- pubblicazione in G. U. 17/06/1987).

Nel nostro Paese, il principale riferimento legislativo per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili, rivolto anche alle persone che vivono con loro è la Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". Rilevante è l'importanza che viene attribuita nell'art. 3, comma 1, (*soggetti aventi diritto*), nel quale si stabilisce che «è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione». Inoltre, all'art. 5, comma 1, *Principi generali per i diritti della persona handicappata*, viene sancito che «la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale sono perseguite attraverso i seguenti obiettivi: *let. a)* sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica [...]; *let.*

b) assicurare la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale [...]; *let. c)* garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi [...]; *let. d)* assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento [...]; *let. e)* assicurare nelle scelte e nell'attuazione degli interventi socio-sanitari la collaborazione della famiglia, della comunità e della persona handicappata [...]; *let. h)* garantire alla persona handicappata e alla famiglia adeguato sostegno psicologico e psicopedagogico [...]; *let. m)* promuovere il superamento di ogni forma di emarginazione ed esclusione sociale anche mediante l'attivazione dei servizi previsti dalla presente legge» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, del 17 febbraio 1992, Legge n. 104 del 5 febbraio 1992).

Inoltre, all'art. 12, *diritto all'educazione e all'istruzione*, viene ribadita l'importanza della collaborazione con le famiglie e l'implementazione del PEI (piano educativo individualizzato) per l'alunno con disabilità; infatti, al comma 5, viene sancito il diritto «all'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante della diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato», mentre, all'art. 13 viene ribadita l'importanza *dell'integrazione scolastica* per gli studenti diversamente abili.

Rilevante ai fini del presente discorso è anche l'art. 16, inerente la *Valutazione del rendimento e prove d'esame*, dove al comma 1 viene stabilito che «nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline», al comma 2 viene sottolineato che «nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali», al comma 3 viene indicato che «nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione», infine, al comma 4 viene decretato che «gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari». L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1999 ha elaborato un ulteriore strumento di sostegno l'ICIDH “*La Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità*”, in seguito inglobata e sviluppata nell'ultima classificazione dell'OMS del 2001, l'ICF “*La Classificazione Internazionale del funzionamento, disabilità e salute*” (OMS, 2001).

Nella Direttiva Ministeriale del 2012 sui “bisogni educativi speciali” (BES), al punto “*Adozione di strategie di intervento per i BES*” si evidenzia «la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate» (Direttiva Ministeriale sui “bisogni educativi speciali” (BES), 2012, p. 3).

Con la legge n. 107, modificata il 13 luglio del 2015, conosciuta anche come la “Buona scuola”, viene ribadito il ruolo centrale delle competenze e della necessità di prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica. In particolare, all'art. 1, comma 7, sancisce (*let. l*) la necessità di adottare

forme di «prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati», alla (*let. p*), la «valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni e degli studenti» (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, del 15 luglio 2015, anno 156°, n. 162, Legge n. 107, 13 luglio 2015, p. 2).

2. Rappresentazioni sociali e identità disabile

Il concetto di Sé può essere definito come «l'insieme delle conoscenze, dei concetti, delle credenze che una persona possiede a proposito di se stessa e di cui è consapevole» (Villano, 2016, p. 33). Si forma e si struttura nell'interazione sociale (costrutto sociale) e si evolve in funzione delle esperienze che caratterizzano la vita (psicologica e sociale) di ogni individuo. Da questo punto di vista il Sé può essere definito come «il risultato del confronto tra l'immagine che ciascuno ha di sé e quella che gli viene rimandata dalle persone con le quali interagisce» (Galanti, 2020, p. 27). Le riflessioni sul concetto di Sé fanno parte della natura umana e caratterizzano il comportamento degli individui, che non si limitano ad interagire con il mondo, ma «riflettono sulle loro stesse interazioni e, nel far ciò, sviluppano delle convinzioni relative al Sé. Le convinzioni relative al Sé sono fondamentali nel funzionamento della personalità. Un'ampia gamma di fenomeni (emozioni, motivazioni, il flusso dei pensieri che compongono la nostra vita mentale) è influenzata dalle idee che abbiamo su noi stessi» (Cervone & Pervin, 2009, p. 572).

L'immagine che ciascuno ha di se stesso (concetto di Sé) è il prodotto della mediazione tra il *Sé reale* (come siamo nel presente), il *Sé ideale* (come vorremmo essere) e il *Sé imperativo* (tratti o caratteristiche che si ritiene di dover possedere). Secondo la teoria della discrepanza del Sé (Higgins, 1987) «le persone sono motivate a far sì che il loro Sé reale coincida con il Sé ideale e il Sé imperativo. Pertanto, maggiore è il divario tra il Sé reale e una delle altre guide del Sé (ideale o imperativo), maggiore è il disagio psicologico che può essere vissuto» (Crisp & Turner, 2017, p. 190).

In presenza di stereotipi o pregiudizi sulla disabilità, il soggetto è chiamato a mediare tra l'esigenza di conciliare i tre Sé individuati da Higgins (1987) e le istanze che provengono dagli altri. Queste istanze in molti casi sono foriere di aspettative che possono limitare la libera espressione del soggetto, perché ancorate a rappresentazioni che forniscono una visione limitata e limitante della persona con disabilità. Ad incidere sulla libertà di espressione sono i ruoli sociali che le persone con disabilità sono chiamate ad interpretare, in una società dove, troppo spesso, le aspettative nei confronti di alcune categorie sociali finiscono per definirne l'identità. Da questo punto di vista «si potrebbe dire che proprio i discorsi sulla disabilità incanalano la persona verso un unico ruolo sociale, quello del disabile “prototipico”» (Nencini, 2010, p. 27). Questa visione sociale della disabilità non si basa su una analisi oggettiva della realtà, ma su giudizi (credenze condivise sulle persone con disabilità) che spesso non sono stati oggetto di una revisione critica.

Queste distorsioni sistematiche che si introducono nei processi di categorizzazione sociale sono possibili fin dai primi anni di scuola, quando il soggetto è chiamato ad effettuare il passaggio dall'ambiente familiare (protetto) a quello scolastico (esposto al giudizio sociale). Ed è proprio con l'ingresso nel sistema di istruzione che il soggetto è chiamato ad operare una prima mediazione tra il

Sé reale che si è formato nell'ambiente domestico e i due Sé, ideale e imperativo che si formano nell'interazione sociale e sono anche il prodotto delle istanze che provengono dagli altri (giudizio sociale).

Il contatto con gli altri (gruppo dei pari) espone le rappresentazioni (concetto di Sè) di questi studenti ad un lento e continuo processo di revisione, frutto del confronto sociale. In questo scenario di estrema complessità, gli studenti con disabilità sono chiamati a scegliere se resistere alle pressioni sociali (ad incidere su questo aspetto sono l'autostima, la resilienza e la motivazione) e mantenere una propria autonomia identitaria, o cedere al giudizio sociale stereotipato e scegliere la via dell'ibridazione (consentendo alle rappresentazioni sociali della disabilità di assumere un ruolo rilevante nel processo di definizione identitaria). Rispetto a questi processi, che non sono automatici, il soggetto può assumere un ruolo attivo e gestire i prodotti del confronto sociale.

Per raggiungere questo obiettivo gli studenti devono acquisire la capacità di individuare e gestire (acquisizione di consapevolezza) gli stereotipi che condizionano le opinioni sulla disabilità. Il criterio è quello della controllabilità degli stereotipi. Il soggetto ha la possibilità, come suggerito da Devine e Monteith (1999) di agire: prima dell'attivazione dello stereotipo, prevenendone l'attivazione (bisogna essere consapevoli dell'attivazione ed avere a disposizione le risorse cognitive per attivare il processo di controllo); nel corso dell'attivazione, interrompendo il processo automatico, dando inizio ad un processo di elaborazione controllato e dopo l'attivazione, sostituendo la risposta coerente con lo stereotipo con una risposta basata su una elaborazione più accurata. Per evitare di utilizzare le informazioni derivate da uno stereotipo già attivato (adozione di un comportamento in linea con lo stereotipo) il soggetto deve: essere consapevole dell'attivazione; avere a disposizione le risorse cognitive per attivare il processo di controllo ed essere motivato (i soggetti più motivati sono quelli che hanno un basso livello di pregiudizio) ad inibire la risposta automatica indotta dallo stereotipo (Mannetti, 2002, pp. 135-136).

Per favorire l'inclusione scolastica e sociale degli studenti con disabilità e limitare l'impatto che la disabilità e le sue rappresentazioni sociali potrebbero avere sulla definizione identitaria (personalità disabile) di questi studenti è opportuno predisporre interventi mirati che consentano a tutti gli studenti di imparare a gestire e ridurre i pregiudizi. Questi interventi si rendono necessari soprattutto se si considera l'impatto congiunto che la disabilità e le sue rappresentazioni possono avere, non solo nel breve, ma anche nel lungo periodo.

A titolo di esempio e per comprendere gli esiti che la disabilità (e le sue rappresentazioni) possono avere sulla personalità di soggetti con deficit visivo, si riportano i risultati di una indagine realizzata con i colleghi Tomassoni, Esposito e Diotaiuti (Tomassoni, et al., 2013). Il campione oggetto di indagine è costituito da 131 soggetti ipovedenti e non vedenti, di cui 77 maschi e 54 femmine, con una età media compresa tra i 46 ed i 60 anni, il 49,6% degli intervistati risiede nel Lazio ed il 48,1% in Campania. Il 46,6 % degli intervistati possiede un diploma o la qualifica di scuola media superiore, mentre il 21,4 % è laureato. Il 54,2% del campione è affetto da cecità totale (entrambi gli occhi) ed il 20,6% da ipovedenza grave (entrambi gli occhi). Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato il *Multidimensional Personality Profile*, elaborato da Caprara, et al., (2006).

Il questionario consente di misurare sei aree fondamentali della personalità: *Agentività* (consiste nella capacità dell'individuo di far valere le proprie opinioni, saper guidare e motivare gli altri, porsi obiettivi ambiziosi, condurre le proprie attività con vigore e prontezza); *Intelligenza socio-emotiva* (consiste nella capacità dell'individuo di immedesimarsi nell'altro, saperne riconoscerne

emozioni ed esigenze ed esprimere, in modo appropriato alle circostanze, le proprie); *Autoregolazione* (consiste nella capacità di pianificare le azioni da intraprendere per il raggiungimento di uno scopo); *Capacità di far fronte* (fa riferimento all'equilibrio emotivo inteso come stabilità dell'umore, capacità di gestire lo stress in modo efficace e capacità di reagire ad eventi che generano sconforto o delusione); *Innovazione* (si manifesta nell'interesse e nella curiosità per le attività culturali, la tolleranza per le differenze, nella fantasia, nell'immaginazione e nella creatività) ed *Auto-presentazione* (non si tratta di una dimensione vera e propria, fa riferimento alle capacità personali legate alla gestione della propria immagine e alle relazioni sociali, comprende: *autostima*, *desiderabilità sociale*, *machiavellismo* e *gestione della propria impressione*) cfr. Caprara, et al., (2006), pp. 10-14.

I risultati sono indicati in tabella 1, i valori ottenuti da ogni rispondente si traducono in un punteggio T che può ricadere in tre fasce (attribuzione in fascia, bassa, media o alta) a cui, per ciascuna delle dimensioni oggetto di indagine, corrispondono tre diversi profili di personalità che ne descrivono l'andamento su ogni tratto (Grimaldi, 2013, p. 147).

Tabella 1. Media Punteggi T del test MPP per genere (somministrazione in condizione non competitiva)

Dimensioni (MPP)	T > 55 Fascia alta		T compreso tra 45 e 55 Fascia media		T < 45 Fascia bassa	
	Donne	Uomini	Donne	Uomini	Donne	Uomini
Agentività					T=40	T= 42
Intelligenza socioemotiva			T=46	T=50		
Autoregolazione					T=44	T=43
Capacità far fronte			T=50	T=47		
Innovazione					T=42	T=43
Autostima			T=46			T=42
Desiderabilità sociale	T=61	T=60				
Machiavellismo	T=56			T=52		
Gestione propria impressione					T=45	T=44

Fonte: Grimaldi, D., (2013). *Le componenti autoregolative come strumento di azione sociale: lo studio della personalità dei non vedenti tramite il Multidimensional Personality Profile*, in Tomassoni, R., Esposito M., & Diotaiuti, P., a cura di, *Il mondo psico-sociale del non vedente. Una indagine empirica*. Milano, FrancoAngeli, p. 147.

Gli esiti di questa indagine suggeriscono di riflettere sul ruolo che le esperienze psicosociali possono avere sulla costruzione identitaria del soggetto (gestione della propria impressione in fascia bassa e desiderabilità sociale in fascia alta per maschi e femmine); sull'impatto che una rappresentazione di sé fortemente ancorata ad una immagine stereotipata (rappresentazione sociale) della disabilità visiva, può avere sulla strutturazione della personalità e sul ruolo dell'autonomia, (esigenza che spesso non viene accettata dall'esterno) perché troppo spesso nelle rappresentazioni sociali dei non vedenti vengono privilegiati bisogni quali la sopravvivenza, l'accudimento e l'assistenza (Grimaldi, 2013, pp. 149-150).

Per agire su queste dimensioni è necessario ripensare il concetto di inclusione, predisponendo interventi mirati che consentano di agire sul *bias* attribuzionale eteronomo interveniente nelle relazioni con i disabili da parte dei normodotati. Questi interventi per essere efficaci non devono essere solo di sensibilizzazione, ma devono prevedere anche la condivisione di esperienze psicosociali.

3. Identità mediate ed autodeterminazione individuale

In uno scenario estremamente variegato e complesso, dove gli elementi che possono incidere sull'inclusione scolastica e sociale degli studenti con disabilità, non sempre sono immediatamente evidenti, come nel caso degli stereotipi o dei pregiudizi è importante che gli studenti acquisiscano la capacità di autodeterminarsi, attribuendo al giudizio sociale un senso ed un significato che ne consenta una interpretazione non limitante. La teoria di Rogers (1951) pone in evidenza la soggettività dell'esperienza (campo fenomenico o campo esperienziale), egli ritiene che gli individui non reagiscano ad una realtà assoluta, ma alle percezioni che hanno di tale realtà (nella teoria di Rogers ciò che conta non è solo la realtà, ma anche le sue rappresentazioni-percezioni), ne deriva che l'interpretazione della realtà per Rogers è sempre una costruzione soggettiva. «Noi viviamo per mezzo di una «mappa» percettiva che non è mai la realtà stessa» (Rogers, 1951, pp. 313-315). In questa prospettiva il comportamento può essere definito come il risultato di una mediazione che il soggetto è chiamato ad operare tra la realtà (il mondo esterno) e le sue rappresentazioni (il proprio mondo interiore). «L'individuo costruisce questo mondo interiore delle esperienze: la sua costruzione rispecchia non solo il mondo esterno della realtà, ma anche il mondo interiore dei bisogni personali, degli obiettivi e delle credenze. I bisogni psicologici interiori modellano le esperienze soggettive che noi interpretiamo come reali e oggettive» (Cervone & Pervin, 2009, p. 192).

In questo contesto, gli interventi didattici, per essere efficaci, non devono essere limitati alla sola informazione, ma devono prevedere anche la possibilità di utilizzare delle metodologie didattiche che consentano agli studenti di costruire, in modo attivo, il proprio mondo interiore. Il concetto è quello di “agency umana” teorizzato da Bandura, 1986; 2001 e 2006. Egli ritiene che «essere un agente significa influenzare intenzionalmente il proprio comportamento e le circostanze della vita. In questa prospettiva, l'influenza personale è parte della struttura causale. Le persone sono auto-organizzate, proattive, capaci di autoregolazione e di riflettere su se stesse». Non sono semplicemente degli osservatori non partecipi, ma possono contribuire in modo attivo nel definire il corso della propria vita. «Oltre a gestire le proprie azioni, le persone vivono in un ambiente psichico in gran parte di loro creazione. Anche l'autogestione della vita interiore fa parte del processo agentic. Poiché l'influenza autoindotta è una parte interagente delle condizioni determinanti, l'agire umano non è incompatibile con il principio di causalità regolativa» (Bandura, 2006, pp. 164-165).

Per consentire agli studenti di agire sui pregiudizi ed utilizzare la propria capacità di autodeterminazione per rivedere in modo intenzionale i propri costrutti, (adozione di atteggiamenti escludenti) è consigliabile prevedere interventi didattici che favoriscano il confronto con gli studenti che hanno una disabilità ed utilizzare l'esperienza diretta (contatto), come ulteriore strumento di conoscenza (funzionale alla riduzione del pregiudizio). I costrutti personali (Kelly, 1955) sono “elementi di conoscenza” che gli individui utilizzano per interpretare o costruire il mondo. Il concetto alla base della teoria di Kelly è rintracciabile nella tendenza degli individui ad osservare le caratteristiche degli eventi che li distinguono dagli altri per individuare analogie e differenze. Kelly considera gli individui come scienziati che osservano gli eventi e formulano concetti o costrutti che gli consentono di attribuire un senso ed un significato alle esperienze. «Le persone possono decidere di aver sbagliato a pensare una determinata cosa in un certo modo, e possono scegliere di pensarla diversamente» (Cervone & Pervin, 2009, p. 482-483).

La possibilità di utilizzare il contatto tra gruppi per ridurre il pregiudizio etnico è stata analizzata da Williams (1947) e Allport (1954). Secondo l'ipotesi del contatto elaborata da Allport (1954) «la conoscenza tra membri di gruppi sociali diversi, in condizioni adeguate, può determinare la riduzione dei pregiudizi intergruppi» (Crisp & Turner, 2017, p. 241). Le condizioni individuate da Allport (1954) sono le seguenti: «tutte le istituzioni sociali (politiche del governo, scuole e apparato giuridico) devono promuovere l'integrazione; [...] il contatto deve avvenire in condizioni di status sociale paritario. Se il gruppo minoritario ha contatti con il gruppo di maggioranza in condizioni di subordinazione, gli stereotipi negativi sull'inferiorità tendono a persistere; [...] il contatto deve implicare la collaborazione allo scopo di raggiungere un obiettivo comune». (Crisp & Turner, 2017, p. 241). Rispetto a queste condizioni, ai fini del presente discorso è importante ribadire, 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» (Villano, 2016, p. 108).

Pettigrew & Tropp (2006) hanno esaminato la possibilità di estendere la teoria del contatto (Allport, 1954) anche ad altri gruppi. Per verificare questa ipotesi hanno analizzato gli esiti di 515 studi (pubblicati tra il 1940 e la fine del 2000). Gli articoli sono stati individuati sulla base dei seguenti criteri di inclusione: a) studi empirici in cui il contatto intergruppo agisce come variabile indipendente e il pregiudizio intergruppo come variabile dipendente; b) ricerche che implicano il contatto tra membri di gruppi discreti; c) ricerche che prevedono un certo grado di interazione diretta tra i gruppi; d) gli studi sulle relazioni tra contatto e pregiudizio devono avere gli individui come unità di analisi (Pettigrew & Tropp, 2006, p. 755). I risultati della meta-analisi confermano l'efficacia del contatto (negli studi oggetto di analisi il pregiudizio è stato ridotto in modo significativo) e la possibilità di utilizzarlo, non solo per ridurre il pregiudizio etnico, ma anche in una ampia gamma di gruppi e contesti. Nel 94% dei *samples* oggetto di analisi (696) si evidenzia una relazione inversamente proporzionale tra il contatto intergruppo e la riduzione del pregiudizio. I risultati migliori si ottengono quando gli esperimenti e gli studi sono condotti in modo rigoroso (il protocollo di ricerca deve essere adeguato); il contatto tra i gruppi è maggiore e i partecipanti non scelgono di evitare il contatto. Gli autori segnalano inoltre che gli atteggiamenti adottati sono più favorevoli, non solo nei confronti di coloro che partecipano alle ricerche, ma anche nei confronti dell'intero outgroup, dei membri di outgroup in altre condizioni e perfino nei confronti di outgroup non coinvolti nelle ricerche (Pettigrew & Tropp, 2006, p. 766).

La meta-analisi condotta da Pettigrew & Tropp (2006) è stata oggetto di una recente rivalutazione da parte di Paluck, et al., (2019). Gli autori hanno esaminato la letteratura di riferimento (centinaia di articoli) e preso in considerazione solo lavori in cui si utilizzano progetti di ricerca di alta qualità. Gli articoli che rientrano nei criteri di inclusione (i soggetti che partecipano alla ricerca devono essere individuati in modo casuale e i risultati misurati almeno un giorno dopo l'inizio dell'intervento) sono 27 (Paluck, et al., 2019, p. 132), di questi 24 mostrano esiti positivi. I risultati di questa ulteriore indagine sostengono la possibilità di utilizzare il contatto per ridurre i pregiudizi nei confronti delle persone con disabilità: «il contatto sembra funzionare particolarmente bene come strategia per ridurre i pregiudizi nei confronti delle persone con disabilità mentali o fisiche. Il pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità può differire da altri tipi di pregiudizio a causa delle modalità differenti con cui le persone con disabilità possono essere percepite». Tra le criticità rilevate si riportano le seguenti: gli studi condotti su adulti con più di 25 anni sono limitati; nessuno

degli studi condotti sulla riduzione del pregiudizio etnico o razziale include partecipanti con una età superiore ai 25 anni; la riduzione varia in funzione del *target* di riferimento del pregiudizio; alcune tipologie di pregiudizio possono essere gestite meglio di altre; negli studi più ampi ed in quelli condotti con elevati standard di trasparenza analitica l'effetto del contatto è minore; gli autori di questi studi raramente descrivono in modo sufficientemente dettagliato le modalità con cui il contatto è stato implementato nei programmi di ricerca, ciò ne rende difficile la replicabilità; pochi autori dichiarano quali e quante delle quattro condizioni individuate da Allport sono state rispettate (Paluck, et al., 2019, pp. 151- 154).

La possibilità di utilizzare l'esperienza del contatto in ambito didattico viene confermata da Rademaker, et al., (2020) che hanno condotto una analisi sistematica della letteratura di riferimento sul tema per chiarire se le componenti di intervento, *contatto* e *informazione* (sulle persone con disabilità) possono essere utilizzate per promuovere l'inclusione sociale nei contesti formativi degli studenti con disabilità. Gli articoli che rientrano nei criteri di inclusione (interventi in cui si utilizzano il contatto e/o le informazioni sugli studenti con disabilità; uno o più esiti relativi all'adozione di atteggiamenti inclusivi e/o l'inserimento di questi studenti in un contesto di formazione primaria tradizionale o inclusivo) sono 55 (Rademaker, et al., 2020, p. 3). Le conclusioni a cui giungono gli autori, 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. Gli autori segnalano che i risultati migliori si ottengono quando negli interventi il contatto e le informazioni sulla disabilità sono utilizzati in combinazione (Rademaker, et al., 2020, p. 10).

4. Considerazioni conclusive

La scuola per essere inclusiva deve rimuovere tutti gli ostacoli, diretti ed indiretti, che possono inibire o condizionare la capacità del soggetto di esprimere il proprio potenziale. Si tratta di creare le condizioni per consentire a ciascuno di vivere la propria vita interiore in un ambiente inclusivo, accogliente e privo di pregiudizi. Per raggiungere questo risultato è consigliabile rivedere l'erogazione della didattica in funzione delle opportunità offerte dal "contatto". Ciò consentirebbe di introdurre un ulteriore livello di intervento ed aggredire i pregiudizi utilizzando l'esperienza diretta, non solo come ulteriore elemento di confronto, ma anche per spostare il focus attentivo dal deficit alle potenzialità.

Nei processi formativi l'approccio cooperativo è già ampiamente utilizzato, anche nell'ambito dell'integrazione e trova applicazione in numerose metodologie, tra esse, a titolo di esempio, si indicano le seguenti: il Circle time; il Cooperative learning (Murdaca, et al., 2019; Travagli, 2015); il Debate; la Didattica laboratoriale; la Didattica per scenari; la Metodologia EAS (Episodi di apprendimento situato); la Flipped classroom (De Giuseppe et al., 2018; De Giuseppe & Corona, 2017); il metodo Jigsaw; il problem solving collaborativo; la Peer Education; il Project based learning; la Classe/scuola scomposta; il Digital Storytelling (Ferrari & Nenzioni, 2020; Baschiera, 2014); il Technology-Enhanced Active Learning (TEAL) ed il Tinkering (IMETODI).

Queste metodologie sono particolarmente indicate per essere utilizzate in combinazione con l'ipotesi del contatto, perché soddisfano già uno dei criteri individuati da Allport (1954), la collaborazione ed il raggiungimento di obiettivi comuni.

Per implementare il contatto nell'ambito di interventi didattici già avviati o per progettarne di nuovi, considerando la variabilità delle metodologie e degli approcci utilizzati (raramente gli autori di questi studi forniscono informazioni dettagliate sulle modalità con cui il contatto è stato implementato) è consigliabile il riferimento alle condizioni originali individuate da Allport (1954). Il contatto deve essere prolungato e prevedere il raggiungimento di obiettivi comuni; i soggetti coinvolti devono avere uno status simile, i partecipanti al contatto devono essere supportati da un aiuto sociale ed istituzionale (Villano, 2016, p. 108).

Rispetto a queste condizioni è necessario comunque precisare (Pettigrew & Tropp, 2006) che la loro applicazione non deve essere ritenuta vincolante, ma piuttosto considerata facilitante, perché esiti positivi sono stati riscontrati, non solo nel caso degli studi che le hanno rispettate, (in cui l'effetto del contatto è stato nettamente superiore) ma anche nel caso di quelli che non le hanno rispettate (con esiti di minore entità). Tra i fattori che possono incidere negativamente sulla capacità del contatto di ridurre i pregiudizi Pettigrew & Tropp, (2006) segnalano l'ansia tra i gruppi (Stephan & Stephan, 1985), l'autoritarismo e le restrizioni normative.

Riferimenti bibliografici:

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc: Cambridge, Massachusetts.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), pp. 164-180.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, *Formazione & Insegnamento*, 12(3), pp. 181-188. Doi: 107346/-fei-XII-03-14_15
- Caprara, G.V., Barbanelli, C., De Carlo, N., Robusto, E. (2006). *Multidimensional Personality Profile (MPP)*. Milano: FrancoAngeli.
- Cervone, D., & Pervin, L.A. (2008). *Personality. Theory and Research* (10th edition): John Wiley and Sons, Inc; trad. it. *La scienza della personalità. Teorie, ricerche, applicazioni* (decima edizione). Milano: Raffaello Cortina Editore, 2009.
- Crisp, J.R., & Turner, R.N. (2017). *Psicologia Sociale* (edizione a cura di Mosso, C.). Novara: Utet, De Agostini Scuola SpA.
- De Giuseppe, T., Ciambone, R., & Corona, F. (2018). La sperimentazione inclusiva di approcci sistemici nella didattica capovolta. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), pp. 409-420. Doi: 107346/-fei-XVI-01-18_16
- De Giuseppe, T., & Corona F. (2017). Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), pp. 409-420. Doi: 107346/-fei-XV-02-17_34
- Devine, P.G., & Monteith, M.J. (1999). Automaticity and control in stereotyping. In S. Chaiken, S., & Trope, Y., (Eds.). *Dual-process theories in social psychology*. New York: The Guilford Press, pp. 339-360.

- Galanti, M.A. (2020). La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 26-35.
- Grimaldi, D. (2013). Le componenti autoregolative come strumento di azione sociale: lo studio della personalità dei non vedenti tramite il Multidimensional Personality Profile. In Tomassoni, R., Esposito, M. & Diotaiuti, P. (a cura di). *Il mondo psico-sociale del non vedente. Una indagine empirica*. Milano: FrancoAngeli.
- Higgins, E.T., (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), pp. 319-340.
- Kelly, G.A. (1955). *La psicologia dei costrutti personali*. trad. it Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Mannetti, L. (2002). *Psicologia Sociale*. Bologna: il Mulino.
- Murdaca, A.M., Oliva, P., & Martelli, R. (2019). Deficit di abilità sociali, motivazione, cooperative learning: nuovi scenari per le prassi didattiche. Analisi e riflessioni su un progetto di ricerca, *Formazione & Insegnamento*, 17(1), pp. 391-402. Doi: 107346/-fei-XVII-01-19_31
- Nencini, A. (2010). La costruzione dell'identità disabile. *Scienze dell'Interazione*, 2(1), pp. 27-31
- Ferrari, L., & Nenzioni, M. (2020). Promuovere processi inclusivi a scuola con il Digital Storytelling, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 468-479. Doi: <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-32>
- Paluck, E.L., Green S.A., & green D.P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), pp. 129-158.
- 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/educ.2020.602414
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin Company; trad. it. *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La nuova Italia, 1997.
- Stephan, W.G., & Stephan, C.W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), pp. 157-175.
- Tomassoni, R., Diotaiuti, P., & Esposito, M. (a cura di) (2013). *Il mondo psico-sociale del non vedente. Una indagine empirica*. Milano: FrancoAngeli.
- Travagli, A. (2015). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado, *Formazione & Insegnamento*, 13(2), pp. 39-46. Doi:107346/-fei-XIII-02-15_04
- Villano, P., (2016). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Williams, R.M., Jr. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.

Riferimenti sitografici:

i-METODI - Metodologie didattiche a confronto.

Progetto di ricerca sulla mappatura delle metodologie didattiche attive

Testo disponibile al link:

<https://www.metodologiedidattiche.it>

Data di ultima consultazione, 31 gennaio 2022

MIUR. *Alunni con disabilità*

Testo disponibile al link:

<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

Data di ultima consultazione, 14 gennaio 2022

Legge n. 118 del 30 marzo 1971

(Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, anno 112° n. 82).

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

Decreto Presidente Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970,

Gazzetta Ufficiale 21 aprile 1976, n. 104.

Testo disponibile al seguente link:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8qt_C-sf1AhUI_KQKHVnfB6kQFnoECAQQAQ&url=http%3A%2F%2Fbes.indire.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F02%2FDecreto-del-Presidente-della-Repubblica-31.10.75-n.-970.pdf&usq=AOvVaw2cLJSqT7ij0c7eclm7zBIY

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

Legge N. 517 del 4 agosto 1977

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>

Data di data ultima consultazione 23 gennaio 2022

Sentenza 3 giugno 1987, n. 215 della Corte costituzionale

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215>

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

Legge n. 104 del 5 febbraio 1992

“Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

ICF 2001 OMS

“La Classificazione Internazionale del funzionamento, disabilità e salute”

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ICF%2C+2001+oms+pdf>

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

Direttiva Ministeriale sui “bisogni educativi speciali” (BES) 2012

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022

Legge n. 107 del 13 luglio 2015, “Buona Scuola”

Testo disponibile al seguente link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Data di ultima consultazione 23 gennaio 2022