

Representation of disability within the school textbook: primary school teachers' attitudes

Rappresentazione della disabilità nei libri di testo: gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria

Fabio Filosofi^a, Angela Pasqualotto^b, Paola Venuti^c

^a *Università di Trento*, fabio.filosofi@unitn.it

^b *Università di Trento*, a.pasqualotto.1@unitn.it

^c *Università di Trento*, paola.venuti@unitn.it

Abstract

The school textbook is a cultural artefact capable of conveying a particular cultural and social imagery that clearly affects the attitudes of teachers and learners towards disability. This paper presents an exploratory-descriptive study that aims to investigate the attitudes of primary school teachers towards the representation of disability within the school textbook. Correlation between attitudes and teaching qualifications and experience were also sought. For this purpose, a questionnaire was constructed starting from macro-themes that emerged from semi-structured interviews during the previous qualitative phase. Findings have shown that teachers, while aware of the low educational value of the textbook and the scarcity of images and texts related to disability, have positive attitudes towards inclusive representation, use and design of materials related to special needs. Finally, teachers with the specialization for support activities were found to have more positive attitudes towards the representation and management of materials representing the reality of disability.

Keywords: inclusion; attitudes; disability; textbooks; representation.

Sintesi

Il libro di testo scolastico costituisce un artefatto culturale che veicola un particolare immaginario destinato ad influenzare le percezioni di insegnanti e alunni. L'articolo presenta uno studio esplorativo-descrittivo che mira ad investigare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici. A tale scopo è stato costruito un questionario ad hoc a partire dai macro-temi emersi dalle interviste semi-strutturate durante la precedente fase qualitativa. La ricerca mostra che gli insegnanti, pur consapevoli dello scarso valore educativo del libro di testo e della scarsità di immagini e testi relativi alla disabilità, hanno atteggiamenti positivi nei confronti della rappresentazione inclusiva e delle competenze personali nella gestione di materiali relativi alla realtà dei bisogni speciali. Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno, infine, tendono ad avere atteggiamenti più positivi nei confronti della rappresentazione della e dell'utilizzo di immagini e testi di disabilità all'interno dei libri di testo rappresentanti la disabilità.

Parole chiave: inclusione; atteggiamenti; disabilità; libro di testo; rappresentazione.

1. Introduzione

Il concetto di inclusione scolastica non riguarda soltanto la presenza fisica di studenti con bisogni speciali all'interno della classe e la progettazione educativo-didattica attuata dagli insegnanti per favorire l'apprendimento di tutte le individualità con i loro differenti funzionamenti (Baldacci, 2006; Cottini, 2018; Ianes, 2006; Pavone, 2014), ma coinvolge anche l'attenzione al vissuto e alla cultura delle persone con bisogni speciali (Pavone, 2015) al fine di abbattere le barriere culturali e relazionali che tendono a relegare la disabilità all'interno di categorie marginalizzanti (Canevaro, 1999).

La promozione di un immaginario rappresentativo inclusivo attraverso i discorsi percorsi nella scuola (Medeghini, 2013) e trasmessi attraverso il linguaggio iconico e testuale, inteso come prodotto culturale (Hall, 1992), dovrebbe contribuire alla costruzione della conoscenza degli alunni (Foucault, 1977). La scuola, infatti, costituisce un contesto sociale (Ligorio & Pontecorvo, 2010) all'interno del quale "si generano incontri/scontri tra sistemi di credenze e modelli culturali della diversità di cui i docenti sono portatori e che condizionano i modelli culturali degli allievi" (Vadalà, 2018, pp. 72-73) e, per tale ragione, diviene fondamentale conoscere le modalità rappresentative utilizzate in ambito educativo-didattico che possono generare esclusioni o avallare il perpetuarsi di stereotipi e pregiudizi relativi alla realtà della disabilità.

Per quanto riguarda le rappresentazioni culturali degli insegnanti, la disabilità è in generale percepita come stereotipata (Fiorucci, 2018; Ramel, 2014) oppure come una condizione che genera timore e che influisce sull'approccio degli insegnanti nei confronti degli studenti con bisogni speciali (Disanto, 2015). Le più recenti ricerche italiane relative alle rappresentazioni culturali degli insegnanti e degli alunni (Medeghini, 2008; Vadalà, 2011), infatti, hanno rilevato che i pensieri più comuni relativi alla disabilità sono riconducibili a visioni classificatorie legate soprattutto al linguaggio medico-specialistico (Morvan, 1988), ancora molto percorso nella scuola, che influenza le rappresentazioni, gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti.

Il libro di testo scolastico, fruito quotidianamente dagli alunni, è uno strumento che presenta al suo interno specifiche rappresentazioni culturali e può essere considerato, a tutti gli effetti, un artefatto culturale (Vygotsky, 1987) in quanto propone al suo interno determinate rappresentazioni sociali e culturali destinate ad influenzare i discorsi e gli immaginari degli insegnanti e degli alunni. Esso, infatti, è un costrutto sociale (Crawford, 2004) e uno strumento sociale (Stray, 1994) in cui tutti gli studenti dovrebbero riconoscersi (Human Sciences Research Council of South Africa, 2005). Il libro di testo, quindi, contribuisce, attraverso il suo utilizzo, a formare l'identità degli alunni (Greenfield & Subrahmanyam, 2003) e, allo stesso tempo, può validare una rappresentazione sociale dominante favorendo dinamiche di esclusione (Anyon, 1979). E' evidente che la rilevazione della presenza, dell'assenza o della scarsità di immagini e di testi riguardanti la disabilità all'interno del libro di testo e dei materiali scolastici costituisca un dato significativo per comprendere quanto l'inclusione rappresentativa sia una realtà presente all'interno delle istituzioni scolastiche: grazie a tale analisi, infatti, è possibile rilevare i processi di costruzione della cultura della disabilità (Davis, 1995; Garland-Thomson, 1997; 2002; Mitchell & Snyder, 2006; Michalko, 2002; Titchkosky, 2011).

Gli studi scientifici italiani sulla rappresentazione all'interno dei libri di testo scolastici si sono orientati sull'analisi delle immagini e dei testi relativi al genere maschile e femminile (Biemmi, 2011; Gallino, 1973) e hanno riscontrato la presenza di stereotipi relativamente alle differenze di genere. Il dibattito, acceso durante gli anni Settanta del secolo scorso nel nostro Paese, ha evidenziato la presenza di stereotipi e conformismi nella

rappresentazione (Eco, 1970) all'interno del libro scolastico che può avere inevitabili ripercussioni non solo sulla conoscenza ma anche sulle rappresentazioni degli alunni in quanto essi fruiscono uno strumento dal carattere spiccatamente istituzionale. (Franci, 2011). Il libro di testo, infatti, può diventare un agente disabilitante nel momento in cui presenta al suo interno una prospettiva rappresentativa unidimensionale (Goodley, 2013; Meekosha & Shuttleworth, 2009; Reichenberg, 2017). Alcuni studi internazionali, invece, hanno rilevato la scarsità di immagini relative alla disabilità all'interno del libro di testo scolastico in Europa (Hodkinson, 2004) e in ambito extraeuropeo (Abu-Hamour et al., 2019; Hodkinson et al., 2018).

L'approccio socio-culturale nei confronti del libro di testo scolastico in ambito statunitense, inoltre, ha favorito lo sviluppo di un filone di ricerca che si è focalizzato sulla rappresentazione delle realtà a rischio di esclusione rappresentativa. Questi studi hanno evidenziato chiaramente che le narrazioni relative alla rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo non sono solitamente incluse (Rosenau, 2000), oppure sono associate ad una visione stereotipata, statica, unidimensionale e abilista (Hardin & Hardin, 2006; Smith, 2006). Altri studi recenti hanno rilevato come i libri di testo tendono a rappresentare in maniera predominante individui maschi, bianchi ed eterosessuali, marginalizzando la realtà di poveri, donne, differenti etnie (i.e., di derivazione non europea) e disabilità (Deckman et.al., 2018; Provenzo et al., 2011).

La ricerca italiana (Canevaro et al., 2011, Cornoldi et al., 1998; Ianes et al., 2010; Vianello & Moalli 2001) e internazionale (Fiorucci, 2014) si è indirizzata soprattutto sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità e dell'inclusione rilevando che la disabilità fisica è maggiormente accettata rispetto alla disabilità intellettiva (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Koutrouba et al. 2006) e che gli insegnanti di sostegno hanno in generale atteggiamenti più positivi nei confronti delle prassi inclusive (Camedda & Santi, 2016; Mura, 2014), della disabilità e dell'inclusione (Cornoldi et al., 2018; Freytag, 2001; Ianes et al., 2010; Jobe & Rust, 1996). Tali risultati possono essere strettamente legati alla rappresentazione culturale degli insegnanti e ai loro atteggiamenti che possono incidere sui comportamenti nei confronti della realtà della disabilità e della prospettiva inclusiva.

Lo studio degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo (Filosofi & Venuti, 2019), coniugando gli studi sugli atteggiamenti degli insegnanti relativi alla disabilità con gli studi sull'analisi del libro di testo dal punto di vista delle rappresentazioni presenti al suo interno, può contribuire alla promozione della costruzione di un nuovo sistema culturale (Paschetta, 2017) in cui l'inclusione rappresentativa e culturale possa diffondersi in ogni realtà scolastica.

1.1. Finalità dello studio

La presente ricerca ha lo scopo di investigare i seguenti aspetti:

- gli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici;
- possibili differenze negli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo a seconda del possesso/non possesso della specializzazione per le attività di sostegno.

2. Metodo

Per questo studio è stato sviluppato un questionario, caratterizzante la seconda fase del disegno sequenziale esplorativo (Creswell, 2003; 2014), sulla base delle macro-categorie emerse nella fase qualitativa precedente, relativa all'intervista semi-strutturata rivolta a 7 insegnanti di sostegno e a 8 insegnanti curricolari della scuola primaria di età compresa tra i 25 e i 54 anni (Filosofi & Venuti, 2019). Tale approccio ha adottato il paradigma soggettivista che favorisce la riflessione degli insegnanti sul tema della rappresentazione all'interno dei libri di testo e, allo stesso tempo, promuovendo la co-costruzione di temi funzionali alla strutturazione del questionario. La prima versione del questionario è stata somministrata a 17 insegnanti al fine di testare lo strumento ed apportare eventuali cambiamenti nella strutturazione degli items. Successivamente si è avviato un confronto con i docenti relativamente alla chiarezza espositiva degli items e alla terminologia utilizzata. Questa fase pilota ha portato alla ristrutturazione di alcuni items per renderli maggiormente chiari e di più facile fruizione. Il questionario finale consta di 46 items ed è suddiviso in 3 parti: consenso alla partecipazione allo studio da parte dei partecipanti, 6 domande riguardanti le variabili demografiche (i.e., sesso, età, anni di servizio, grado di istruzione, ruolo professionale, possesso della specializzazione per le attività di sostegno, esperienza di co-teaching) e 40 items raggruppati nei nuclei tematici: valutazione sulla qualità del libro di testo dal punto di vista rappresentativo; la percezione degli insegnanti sull'esclusione dalla rappresentazione all'interno del libro di testo della disabilità e di altre realtà sociali e umane; aspetti problematici che gli insegnanti potrebbero riscontrare in seguito all'utilizzo di testi scolastici o materiali rappresentanti individui con bisogni speciali. Il questionario, costruito ad hoc utilizzando Google Form, è stato pubblicizzato tramite social network (in particolare, Facebook) e la raccolta dati è avvenuta nell'arco di sei mesi (da gennaio 2018 a luglio 2018).

2.1. Partecipanti

Il questionario è stato completato da 217 insegnanti della scuola primaria, di cui il 55.3% possiede la specializzazione per le attività del sostegno. Le principali variabili demografiche e legate all'insegnamento sono riportate in Figura 1.

	n (%)
Genere (femmine)	206 (95%)
Range di età	
20-35	(22.66%)
36-50	(55.8%)
51-65	(22.6%)
> 65	(0.46%)
Grado d'istruzione	
Diploma	61 (28%)
Laurea Abilitante	88 (41%)
Altre	68 (31%)
Specializzazione per il sostegno	120 (55%)
Esperienza di co-teaching	199 (91.7%)

Figura 1. Caratteristiche degli insegnanti coinvolti nello studio (n = 217).

I partecipanti di sesso maschile costituiscono solo il 5.1% del campione, mentre la maggioranza (94.9%) è di sesso femminile. Più della metà dei rispondenti (55.7 %) ha un'età compresa tra i 36 e i 50, mentre vi è una maggiore distribuzione degli anni di servizio: il 20.2% svolge la professione di insegnante da 1 a 5 anni, il 22.5% da 6 a 10 anni, il 22.1% da 1 a 15 anni, il 7.8% da 16 a 20 anni e il 27.1% da più di 20 anni. In aggiunta, il 28.1% dei partecipanti ha un diploma, mentre il 40.5% possiede la laurea abilitante e il 31.3% possiede un'altra laurea. Infine, la maggioranza degli insegnanti (91.7%) ha dichiarato di aver già avuto esperienze di co-teaching, mentre solo l'8.3% non ne ha mai fatto esperienza.

2.2. Analisi dei dati

Al termine della raccolta dati, i questionari sono stati codificati e sottoposti ad analisi statistica descrittiva mediante software SPSS (IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

Gli items del questionario sono stati codificati nel seguente modo: 1=totalmente in disaccordo, 2=in disaccordo, 3=abbastanza in disaccordo, 4=abbastanza d'accordo, 5=d'accordo, 6=totalmente d'accordo). Per quanto riguarda gli items indicanti un atteggiamento negativo è stato effettuato il reverse-coding in modo che un punteggio alto indicasse un atteggiamento positivo.

Dal momento che il campione non ha una distribuzione normale, si è deciso di utilizzare dei test non parametrici per valutare le eventuali differenze tra i gruppi (insegnanti con o senza specializzazione sul sostegno). In particolare, Mann-Whitney e Kruskal-Wallis sono stati utilizzati al fine di rilevare eventuali differenze tra le risposte agli items e le variabili demografiche prese in considerazione.

3. Risultati

I risultati del questionario, riportati in Figura 2, mostrano che gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del valore educativo del libro di testo e dell'integrazione di materiali – sia testuali che visivi – rappresentanti la disabilità sono generalmente positivi, ma mettono in evidenza anche alcuni punti di incertezza e criticità.

3.1. Valutazione del libro di testo

Gli insegnanti ritengono che il libro di testo sia utile dal punto di vista didattico (Item 1 del questionario; $M=4.21$; $DS=0.78$, il 28.4% è abbastanza d'accordo, il 26.4% è d'accordo e il 13.6% è totalmente d'accordo).

Per quanto riguarda l'utilità educativa del libro di testo più della metà del campione ha un atteggiamento negativo (Item 2: $M=3.18$, $DS=0.93$; il 12% è totalmente in disaccordo, il 21% è in disaccordo e il 26.5 % è abbastanza in disaccordo). Gli insegnanti sono mediamente soddisfatti dei libri di testo scolastici che utilizzano (Item 3: $M=3.72$, $DS=1.30$): quasi la metà del campione (44%) non è soddisfatto del libro di testo.

Per quanto riguarda il nostro effetto di interesse, ovvero la differenza tra gruppi di insegnanti con o senza specializzazione sul sostegno, un Mann-Whitney U test ha evidenziato una differenza statisticamente significativa ($U= 4877$, $p = .038$, $r = 0.14$) tra il valore educativo assegnato al libro di testo da insegnanti con e senza specializzazione sul

sostegno. Nello specifico, gli insegnanti in possesso della specializzazione tendono ad avere atteggiamenti più negativi nei confronti dell'utilità educativa del libro di testo per gli insegnanti (i ranghi medi dei due gruppi sono 101.23 e 118.61, rispettivamente).

3.2. Frequenza rappresentazione della disabilità e di altre realtà sociali all'interno dei libri di testo

Il 62.1% degli insegnanti afferma di non conoscere o di non ricordare un libro di testo rappresentante la disabilità fisica attraverso immagini e testi, rispetto al 37.9% che risponde in maniera affermativa. Inoltre, l'81.6% del campione non conosce o non ricorda testi con immagini e testi rappresentanti la disabilità intellettiva, mentre la percentuale degli insegnanti che non conoscono o non ricordano testi e immagini libri rappresentanti la realtà dello spettro autistico sale al 85,3%. Vi è dunque una tendenza degli insegnanti a percepire una maggior frequenza di immagini e testi rappresentanti la disabilità fisica (Item 6a: $M=2.20$, $DS=0.51$), rispetto alla disabilità intellettiva (Item 6b: $M=1.56$, $DS=0.62$) e ancor più nei confronti del Disturbo dello Spettro Autistico (Item 6c: $M=1$, $DS=0.41$).

In aggiunta, oltre il 70%, degli insegnanti ritiene che le case editrici tendono a non includere materiali relativi alla disabilità fisica (Item 4: $M=2.88$, $DS=0.99$), percentuale che sale prendendo in considerazione la disabilità intellettiva (Item 5: $M=2.33$, $DS=0.94$). Non sono state rilevate differenze statisticamente significative tra il gruppo di insegnanti con specializzazione sul sostegno e senza specializzazione.

Per quanto riguarda le rappresentazioni di altre realtà sociali differenti, la percezione degli insegnanti nei confronti del grado di visibilità delle differenti etnie (Item 6d: $M=3.13$, $DS=1.29$) e delle differenti religioni (Item 6f: $M=2.69$, $DS=1.19$), pur tendendo verso una scarsa visibilità, risulta più alta rispetto a quella relativa allo svantaggio culturale (Item 6g: $M=1.56$, $DS=0.10$), ai rom (Item 6e: $M=0.92$, $DS=0.85$) e alle famiglie omogenitoriali (Item 6h: $M=0.52$, $DS=0.71$). In modo particolare, la quasi totalità degli insegnanti (97%) sostiene che l'omogenitorialità sia praticamente assente dai materiali scolastici.

Non si rilevano differenze statisticamente significative sul grado di inclusione di altre realtà sociali tra insegnanti con e senza specializzazione sul sostegno.

3.3. Competenze pedagogiche e atteggiamenti nei confronti della rappresentazione

Gli insegnanti affermano di essere preparati ad utilizzare libri e materiali rappresentanti la disabilità fisica (Item 7a; $M=2.37$, $DS=0.7$; il 36% è d'accordo e il 34.6% è totalmente d'accordo), la disabilità intellettiva (Item 7b; $M=1.57$, $DS=0.77$; il 36.8% è d'accordo, il 32% è totalmente d'accordo) e lo spettro autistico (Item 7c; $M=1.1$, $DS=0.85$; il 32% è d'accordo e il 29.8% è totalmente d'accordo). Abbiamo usato un test Mann-Whitney's U per valutare la differenza nelle risposte nell'item 7 del questionario. Un significativo effetto del Gruppo ha messo in luce come gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno tendono ad avere atteggiamenti più positivi nei confronti delle proprie competenze relative all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità fisica ($U=4497$, $p<0.02$, $r=0.21$), la disabilità intellettiva ($U=4447$, $p<0.02$, $r=0.21$) e la realtà dello spettro autistico ($U=4669$, $p<0.001$, $r=0.24$).

I docenti, inoltre, tendono a dichiarare di non avere problemi nella gestione della lezione mentre utilizzano libri scolastici e materiali educativo-didattici rappresentanti la disabilità fisica (item 8a del questionario; $M=5.39$, $DS=1.15$ dopo reverse-coding; il 67.6% è totalmente d'accordo e il 18.4% è d'accordo), mentre le percentuali diminuiscono

prendendo in considerazione la disabilità intellettiva (item 8b; M=5.33, DS=1.21 dopo reverse-coding; il 18.1 % è d'accordo e il 65.1% è totalmente d'accordo) la realtà dello spettro autistico (item 8c; M=5.28, DS=1.27 dopo reverse-coding; il 18% è d'accordo, il 64.3% è totalmente d'accordo). In questo caso il giudizio è paragonabile tra insegnanti con e senza la specializzazione del sostegno.

3.4. Rapporto e percezioni atteggiamenti dei colleghi e genitori

Riguardo le difficoltà che i colleghi potrebbero manifestare nell'utilizzo di libri di testo rappresentanti la realtà della disabilità, le risposte si collocano nei punti mediani della scala Likert: il 32% ritiene che alcuni colleghi avrebbero difficoltà (item 9: M=4.37, DS=1.51; il 17.6% è abbastanza in disaccordo il 16.9% è abbastanza d'accordo, il 21.7% è d'accordo e il 28.3% è abbastanza d'accordo). Oltre il 60% degli insegnanti non ritiene di poter aver problemi con i colleghi in seguito alla eventuale decisione di introdurre immagini e testi nei materiali scolastici (item 10 del questionario; M=4.73, DS=1.47 dopo reverse-coding; il 22.8% è d'accordo e il 42.3% è totalmente d'accordo).

L'item 11 del questionario ha, invece, indagato la percezione di eventuali difficoltà nel rapporto con i genitori: oltre il 65% degli insegnanti riferisce – in linea generale – di non essere preoccupato della reazione dei genitori in seguito all'eventuale introduzione di materiale rappresentante la disabilità (item 11: M=2.95, DS= 1.14 dopo reverse-coding). Il 75% degli insegnanti, infine, ritiene che il libro di testo sia uno strumento che non debba soddisfare le aspettative dei genitori (item 12: M=2.66, DS= 1.45).

Per quanto riguarda le eventuali difficoltà dei genitori e dei colleghi in seguito all'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità, gli insegnanti con la specializzazione ipotizzano maggiori criticità – rispetto ai colleghi senza specializzazione – sia da parte dei genitori sia di alcuni colleghi. Gli insegnanti in possesso della specializzazione mostrano, infatti, un atteggiamento maggiormente negativo nei confronti delle difficoltà che loro stessi potrebbero avere con alcuni colleghi in seguito all'utilizzo di materiale educativo didattico rappresentante la disabilità (Item 10: U=4.399, p=0.01, r= 0.22) e nei confronti del disagio che alcuni genitori degli alunni potrebbero manifestare in seguito alla decisione dell'insegnante di includere materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità. (Item 11: U=4.711, p=0.01, r= 0.17).

Numero	Item del questionario	Media	DS
Valutazione del libro di testo			
1	Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido dal punto di vista didattico	4.21	1.15
2	Penso che il libro di testo sia in generale uno strumento valido dal punto di vista educativo	4.23	1.23
3	In generale sono soddisfatto/a del libro di testo che utilizzo	3.72	1.30
Frequenza delle rappresentazioni all'interno del libro di testo			
4	Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità fisica	2.88	1.45
5	Le case editrici inseriscono nei libri di testo storie e immagini di individui con disabilità intellettiva	2.33	0.94
6	Grado di inclusione: A. Disabilità fisica	2.20	0.51

	B. Disabilità intellettiva	1.56	0.62
	C. Disturbo dello Spettro Autistico	1	0.41
	D. Altre etnie	3.13	1.29
	E. Rom	0.82	0.95
	F. Religioni differenti	2.68	1.19
	G. Svantaggio socioculturale	1.56	0.10
	H. Famiglie omogenitoriali	0.52	0.71
7	Competenza gestione		
	A. Disabilità fisica	2.37	0.71
	B. Disabilità intellettiva	1.57	0.77
	C. Disturbo dello Spettro Autistico	1.1	0.85
8	La presenza di immagini o testi rappresentanti individui con disabilità fisica all'interno dei libri di testo potrebbe crearmi problemi durante le lezioni		
	A. Disabilità fisica	2.63	1.51
	B. Disabilità intellettiva	5.39	1.15
	C. Disturbo dello Spettro Autistico	5.33	1.21
Rapporti con colleghi e genitori			
9	Alcuni miei colleghi avrebbero difficoltà a gestire la lezione utilizzando un libro di testo che rappresenta individui con bisogni educativi speciali	4.37	1.51
10	Se utilizzassi immagini o testi rappresentanti persone con bisogni speciali all'interno dei libri di testo potrei avere problemi con alcuni miei colleghi	4.73	1.47
11	La presenza di immagini o storie di individui con bisogni speciali all'interno del libro di testo può creare problemi ai genitori degli alunni	2.95	1.14
12	Penso che il libro di testo debba piacere anche ai genitori degli/delle alunni/alunne	2.66	1.45

Figura 2. Media e deviazione standard degli item del questionario sull'intero campione (N= 217).

4. Discussione

Dai risultati del presente studio emerge che gli insegnanti di non hanno quasi mai incontrato immagini e testi relativi alla disabilità poiché le case editrici tendono a non includere una rappresentazione che renda visibili le differenze fisiche, intellettive e comportamentali.

Per quanto riguarda la rappresentazione della disabilità all'interno del libro di testo scolastico i docenti ritengono che la disabilità fisica sia maggiormente rappresentata rispetto a quella intellettiva. Lo spettro autistico, invece, risulta la realtà meno presente: questa percezione mette in evidenza una gerarchia di visibilità tra la disabilità fisica, intellettiva e lo spettro autistico all'interno di un'evidente scarsità di immagini e di testi relativi alla disabilità.

Gli insegnanti si dimostrano consapevoli del divario esistente tra la sfera didattica e la sfera rappresentativa all'interno del testo scolastico: quest'ultimo, infatti, è ritenuto un valido supporto dal punto di vista didattico, mentre si riscontra un atteggiamento significativamente più negativo per quanto concerne la sua utilità educativa e valoriale. Questi risultati confermano la prospettiva emersa negli anni Settanta relativamente alle caratteristiche didattico-centriche del libro di testo scolastico e alla scarsa attenzione da parte dei curatori nei confronti dell'immaginario rappresentativo (Biemmi, 2011; Cavallini et al., 1976; Eco, 1970; Franci, 2011).

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno manifestano atteggiamenti più positivi nei confronti della percezione delle loro competenze relative alla gestione delle lezioni mentre utilizzano libri di testo o materiali didattici rappresentanti la disabilità fisica, intellettiva e lo spettro autistico; inoltre, essi si rivelano più inclini a ritenere che alcuni colleghi possano avere difficoltà nella gestione di materiale sulla disabilità e a pensare che la loro decisione di utilizzare materiale inclusivo possa creare problemi ai docenti con cui collaborano. Il possesso di una specifica formazione focalizzata sui bisogni speciali e sull'inclusione ha un impatto positivo sulla consapevolezza delle resistenze e delle barriere disabilitanti ancora presenti nella realtà scolastica. Questo dato è anche supportato dal fatto che gli insegnanti in possesso della specializzazione giudicano in maniera più negativa il libro di testo dal punto di vista educativo, affermando, di conseguenza, di utilizzare più spesso anche altri materiali educativo-didattici. La visione inclusiva degli insegnanti in possesso della specializzazione, quindi, influisce sulla consapevolezza nei confronti dei limiti rappresentativi del libro di testo e favorisce un approccio multidimensionale nei confronti della scelta dei materiali (Camedda & Santi, 2016; Mura, 2014).

L'intero campione si ritiene preparato a gestire le lezioni mentre utilizza un libro di testo o materiale educativo-didattico rappresentante la disabilità ed altre realtà a rischio di esclusione, (differenti etnie, differenti religioni, rom, svantaggio socio-culturale, famiglie omogenitoriali) e, allo stesso tempo, non pensa di poter avere alcuna difficoltà relativa alla gestione della classe e alle eventuali reazioni negative degli alunni. Anche in questo caso, nonostante gli atteggiamenti positivi nei confronti delle differenti tipologie di bisogni speciali, la disabilità fisica è considerata maggiormente gestibile dal punto di vista rappresentativo rispetto alla disabilità intellettiva e allo spettro autistico (Ianes et al., 2010; Jobe & Rust, 1996), probabilmente perché più facilmente rappresentabile dal punto di vista iconico.

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività del sostegno, inoltre, evidenziano atteggiamenti più positivi nei confronti dell'utilizzo di materiale rappresentante la disabilità, confermando un'attitudine più inclusiva nei confronti della realtà dei bisogni speciali da parte dei docenti che hanno una formazione specifica sull'inclusione.

La preoccupazione per le eventuali reazioni che potrebbero generarsi in seguito all'utilizzo di immagini e di testi rappresentanti la disabilità da parte dei genitori e dei colleghi non sembra essere un problema per i docenti anche se essi ritengono che alcune figure educative possano avere problemi nell'utilizzo di immagini e di testi relativi alla realtà dei bisogni speciali.

Gli insegnanti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno si rivelano generalmente più consapevoli nei confronti delle prospettive inclusive e delle macro-micro esclusioni presenti ancora nella realtà scolastica: questa tendenza mette in risalto le problematiche legate al rapporto professionale tra insegnante di classe e insegnante di

sostegno (importante ricordare che la maggior parte degli insegnanti con la specializzazione per le attività di sostegno nel nostro Paese svolge il ruolo di insegnante di sostegno) e ai nuovi orientamenti pedagogici (Associazione Treelle, 2011; Ianes, 2016) che teorizzano modalità differenti per quanto riguarda la formazione degli insegnanti (ad es. il possesso della specializzazione come requisito per tutti gli insegnanti).

I risultati di questo studio confermano la scarsa visibilità all'interno dei libri di testo scolastico delle persone con disabilità (Hodkinson, 2004; Hodkinson et al., 2019; Abu-Hamour et al., 2019;) e, allo stesso tempo, rilevano che il possesso della specializzazione per le attività di sostegno influisce positivamente sugli atteggiamenti positivi degli insegnanti, non soltanto nei confronti dell'inclusione (Camedda & Santi, 2016; Cornoldi et al., 2018; Mura, 2014; Freytag, 2001; Ianes et al., 2010; Jobe & Rust, 1996; Rosenau, 2000) ma anche nei confronti della disabilità e della sua rappresentazione all'interno dei libri di testo.

4.1. Limiti della ricerca

Il presente studio, avendo un carattere esplorativo-descrittivo, presenta limiti dal punto di vista della generalizzabilità dei risultati: le modalità di diffusione e di raccolta dei dati presentano, infatti, criticità dal punto di vista delle informazioni relative al campione (ad esempio, l'impossibilità di conoscere la provenienza geografica) non permettono di avere un quadro esaustivo riguardo agli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità. Alcune variabili legate al ruolo professionale come, ad esempio, aver avuto o meno esperienza di co-teaching, andrebbero investigate in modo sistematico (e.g., selezionando appositamente insegnanti con e senza esperienza di co-teaching) per analizzare la relazione tra queste variabili e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità.

4.2. Prospettive future

Il presente studio può contribuire allo sviluppo di studi finalizzati all'analisi degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo attraverso metodologie di ricerca differenti come la ricerca-azione. Sarebbe, infatti, interessante analizzare le interazioni tra alunni e insegnanti mentre utilizzano materiale educativo-didattico rappresentante differenti tipi di disabilità. L'utilizzo di un questionario ad hoc in cui siano presenti immagini e testi rappresentanti la disabilità, inoltre, potrebbe offrire un quadro informativo utilizzando un approccio bottom-up per rilevare le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti focalizzandosi sulle prassi educative didattiche. Lo stesso questionario utilizzato in questo studio, infine, potrebbe essere utilizzato su scala nazionale in scuole campioni di tutto il territorio nazionale per avere un quadro generale e generalizzabile.

5. Conclusioni

Le ripercussioni negative sui discorsi che si percorrono in classe e la conseguenziale marginalizzazione della cultura della disabilità e di altre realtà sociali impongono una urgente riflessione sulle caratteristiche iconiche e testuali del libro di testo e di altri materiali educativo-didattici al fine di contrastare l'invisibilità delle "differenti differenze"

che hanno diritto di riconoscersi ed essere riconosciute nelle rappresentazioni di esempi, di sfondi, di vissuti, di esperienze e di storie.

Il libro di testo scolastico, lungi dall'essere uno strumento educativo, si profila, quindi, ancora come un agente disabilitante (Shildrick, 2012) e riproduttore di diseguaglianze (Raimo, 2017): la sola attenzione nei confronti degli aspetti eminentemente didattici, infatti, tende ad avere una ripercussione negativa sui messaggi educativi e inclusivi all'interno di uno degli strumenti più utilizzati all'interno della realtà scolastica italiana.

È necessario, inoltre, continuare a stimolare la riflessione degli insegnanti sull'importanza dell'adattamento dei materiali scolastici e sul loro ruolo di agenti di cambiamento, nell'ottica di "saper creare idee nuove e adattive" e "di saper andare oltre quello che oggi appare come l'unica soluzione praticabile" (Federighi & Boffo, 2014, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Abu-Hamour B., Al-Hmouz H., & Azzam Aljarrah A. (2019). The Representation of People with Disabilities in Jordanian Basic School Textbooks. *Educational Sciences*, 46(2), 429–439.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361–386.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Camedda, D., & Santi, M., (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusive e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141–149.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350–363.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/0022219416678408> (ver. 15.03.2022).
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Crawford, K. (2004). Inter Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. *Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference*, Hong Kong: Institute of Education.
- Davis, L. G. (1995). *The disability Studies Reader*. London: Routledge.
- Disanto, A. M. (2015). Alcune considerazioni sulla relazione insegnante e allievo disabile: analisi di un'esperienza. *International Journal of Psycho-analysis and Education*, 7(2), 20–32.
- Eco, U. (1972). *I pampini bugiardi, Indagine sui libri di testo al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementary*. Rimini: Guaraldi Editore S.A.S.
- Federighi, P., & Boffo, V. (2014). *Primaria Oggi: Complessità e Professionalità docente*. Firenze: University Press.
- Filosofi, F., & Venuti, P. (2018). Gli Atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione all'interno dei libri di testo scolastici. *Encyclopaideia*, 23(55), 81–95.
- Fiorucci, A. (2014). Gli Atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(53-66).
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della forma-zione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161–178.
- Freytag, C. (2001). Teacher efficacy and inclusion: The impact of preservice experiences on beliefs. Article presented at the Annual Conference of Southwest Educational Research Association. New Orleans.
- Foucault, M. (1977). *Metafisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Franci, T. (2011). *Contro il libro di testo, Per una scuola a misura d'uomo e per una nuova misura dell'uomo*. Novi Ligure: Punto e a capo.
- Gallino, T. G. (1973) Stereotipi sessuali nei libri di testo. *Scuola e città*, 4, 144–147.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies*. New York: Columbia University Press.
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631–644.
- Greenfield P. M., & Subrahmanyam K. (2003). *Online discourse in a teen chatroom: new codes and new modes of coherence in a visual medium*. *Applied Developmental Psychology*, 24, pp.713–38.
- Hall, S. (1992). The West and the rest. In Hall, S., Gieben, B. (Eds.), *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press/The Open University, pp. 275–332.
- Hardin, B., & Hardin M. (2004). Distorted pictures: images of disability in physical education, *Adapted physical activity quarterly*, 21(4), 399–413.
- Hodkinson, A. (2004). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: a critical examination of the mediating influence of primary school textbook, *IARTEM*, 1(1), 1–19.

- Hodkinson, A., Ghajarieh, A., & Salami, A. (2018). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and in England. *Education*, 3–13.
- HSRC. Human Sciences Research Council of South Africa (2005). <http://www.hsrc.ac.za/uploads/pageContent/3741/AnnRep0506full.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (Ed.). (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Jobe, D., & Rust, J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117, 148–154.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs, Education*, 21, 381–394
- Ligori, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche e culturali*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. (2008). *Idee di differenze*. Brescia: Vannini.
- Medeghini, R. (2013). *Il linguaggio come problema*. In Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtelleina G., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, pp. 7–22.
- Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so critical about Critical Disability Studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47–75.
- Michalko, R. (2002). *The difference that disability makes*. Philadelphia: Temple University.
- Mitchell, D. T., & Snyder, S. L. (2006). Narrative Prosthesis and the Materiality of Metaphor. In L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 47–64.
- Morvan, J. S. (1988). *Representations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*. Parigi: PUF.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175–190.
- Paschetta, L. (2017). *Inclusione Scolastica: Storia di un "modello mai nato", Superando*. <http://superando.it/2017/11/14/inclusione-scolastica-storia-di-un-modello-mai-nato/> (ver. 15.03.2022).
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.

- Provenzo, Jr., E. F., Shaver, A. N., & Bello, M. (2011). *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York: Routledge.
- Raimo, C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants?. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20–26.
- Reichenberg, M. (2017). The Representations of type of disability, ethnicity and age and how these are associated with participation in textbooks. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18, 72–90.
- Rosenau, N. A. (2000). *Membership at risk: Representation of Disability in popular Counselor Education Textbook*. Western Michigan University: Schools works.wmich.edu
- Shildrick, M. (2012). Critical Disability Studies: rethinking the conventions for the age of postmodernity. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp.30-41), Londra e New York: Routledge.
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: Towards a historical sociology of the textbook, *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1–29.
- Titchkosky, T. (2011). *The question of access: Disability, Space, Meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Vadalà, G. (2011). *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione*. In Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds.), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 135–142.
- Vadalà, G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi. In Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B. A., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A., & Medeghini, R. (Eds.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche inclusive*. Trento: Erickson, pp. 71–92.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29–43.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1, Thinking and speech*. New York: Plenum Press.