

Discorsi e cultura della disabilità nella scuola italiana

Giuseppe Vadalà

PhD, Componente Gruppo di Ricerca Inclusione Disability Studies Italy, Università Roma Tre

monografia

Sommario

A partire da alcune ricerche promosse in ambito nazionale (CENSIS, 2010; Medeghini, 2008; Vadalà, 2011) e internazionale (Morvan, 1988; Mercier, 1999), alla luce della riflessione proposta dai Disability Studies (Corker, 1998; Davis, 1997; Medeghini et al., 2013), si cerca di mettere in evidenza la relazione tra rappresentazioni della disabilità e comportamenti, opinioni e azioni nella scuola, vale a dire la relazione tra impliciti pedagogici e pratiche scolastiche, relazione generativa di culture, prassi e azioni non inclusive. Indagare e analizzare la disabilità dal punto di vista delle rappresentazioni sociali può aiutare il dibattito e la riflessione perché le rappresentazioni culturali sono il frutto di processi costruttivi (impliciti), capaci di generare inclusione e/o esclusione, vicinanza e/o lontananza. In termini scolastici sappiamo perfettamente quanto sia capace di incidere l'ambiente di apprendimento sulla relazione e sulla costruzione dei processi di apprendimento, ancor più di molte strategie o azioni didattiche, quanto siano capaci di incidere gli spazi e i tempi, le geografie, le economie e le politiche educative. Alcune politiche, a livello macro, incoraggiano ma non determinano le pratiche all'interno dei singoli micro-spazi che compongono la scuola. Gli ambienti di apprendimento rappresentano specifici momenti all'interno dello spazio sociale. Essendo i bambini, e gli studenti in senso ampio, parte della società più ampia, essi spesso riproducono le identità dominanti. In questo senso si cercherà di evidenziare alcuni aspetti culturali provenienti dai racconti di studenti e il loro ricordo rispetto alla presenza di compagni disabili nella scuola o nella classe (Vadalà, 2011).

Premessa

La presenza delle persone disabili nella comunità fa nascere nella gente pregiudizi che generano un marchio speciale, o stigma, che servirà a tenerli al loro posto.

Questa attribuzione di un senso negativo si caratterizza per una svalutazione della genesi culturale, sociale e politica, attribuendo

il risultato come dato «naturale» dovuto alle qualità negative possedute da coloro che abitano lo stigma.

L'operazione di neutralizzare lo stigma in quanto esercizio naturale che segna l'«in-solito» consente di vederlo come qualcosa posseduto da persone disabili.

In questo senso le persone disabili sono permanentemente posizionate in un ruolo di

dipendenza, costantemente alla ricerca di accettazione da parte di coloro che le stigmatizzano.

Solo osservando l'imposizione di stigma come un atto naturale, afferma Finkelstein (1980), un atto estraneo ai pregiudizi e all'oppressione, è possibile oscurare il modo particolare in cui vengono generati pregiudizi: «Sostenere che i disabili suscitano reazioni di evitamento in altri vuol dire rimuovere tutte le responsabilità da parte di persone abili per i loro atteggiamenti. [...] Rende i disabili responsabili della loro sofferenza».

All'interno di questa responsabilizzazione del significante e del soggetto coinvolto nel processo di significazione e produzione di senso va inserita la lettura delle rappresentazioni.

Interessa, quindi, evidenziare la relazione tra dinamiche rappresentative sociali e individuali, il meccanismo che genera l'esclusione di alcune minoranze nella relazione tra uno status conforme alla norma e una differenza ritenuta e costruita, invece, nei tempi e negli spazi ogni volta mutevoli, distante dall'agire politico e dalla partecipazione al campo sociale.

Aiuteranno in tale direzione le riflessioni proposte da Stuart Hall a proposito del «circuitto della cultura» e da Michel Foucault per quanto concerne l'idea di «discorso».

Sul concetto di rappresentazione

Nella teoria del *circuitto della cultura* di Stuart Hall, il sistema rappresentazionale permette al linguaggio di costruire significati condivisi, affinché sia possibile il dialogo tra partecipanti alla costruzione culturale e all'interpretazione del mondo.

La rappresentazione occupa, quindi, un ruolo centrale nei processi produttivi di significato; essa «è la produzione di significato dei concetti nella nostra mente attraverso il linguaggio» (Hall, 1997, p. 17).

Il linguaggio (e quindi la rappresentazione) si situa in quella cornice discorsiva, accuratamente descritta da Foucault. Hall, analizzando il concetto di discorso, così lo definisce: «un insieme di affermazioni che forniscono un linguaggio per parlarne — un modo di rappresentare la conoscenza — un particolare argomento in un particolare momento storico [...] Il discorso riguarda la produzione di conoscenza attraverso il linguaggio. Ma dal momento che tutte le pratiche sociali implicano significati, e significati formano e influenzano quello che facciamo — la nostra condotta — tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo» (Hall, 1992, p. 291).

I discorsi non sono quindi semplici sistemi di segni che significano qualcosa di esterno, ma pratiche che costruiscono e formano l'oggetto di cui parlano.

Tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo (Hall, 1992, p. 291). Il discorso definisce e produce gli oggetti della nostra conoscenza, definendone il significato.

Seguendo il pensiero di Foucault, si tratta allora di considerare e verificare qual è il regime interno alle pratiche di potere e di vedere «come si producano degli effetti di verità all'interno di discorsi che non sono in sé né veri né falsi» (Foucault, 1977, p. 12).

La ricostruzione della cornice culturale e dei significati che assume la disabilità in essa consentono uno sguardo critico e costruttivo nei confronti delle pratiche educative che indubbiamente intervengono nella costruzione/produzione di una cultura egemone che pone in carico la genesi della disabilità esclusivamente all'individuo.

Quale discorso si produce nella scuola dell'integrazione?

La presenza delle persone disabili è un aspetto determinante e peculiare della scuola

italiana per via della legge 107/1977. Anche la scuola come sistema sociale consente di mettere in evidenza alcune dinamiche e rappresentazioni che giocano un ruolo rilevante nella cultura della disabilità.

In Italia alcuni studi hanno messo in evidenza le rappresentazioni più importanti con relativi aspetti critici legati anche all'organizzazione scolastica e all'integrazione.

Una ricerca condotta nei Centri di Formazione Professionale della provincia di Bergamo (Medeghini, 2008) ha confermato le immagini che sottendono le rappresentazioni sociali della disabilità, proposte da Morvan (1988):

- rappresentazioni che sottendono e sono sottese da principi classificatori;
- rappresentazioni che sono fonte di esclusione e di rifiuto delle differenze;
- rappresentazioni che riducono la disabilità a delle protesi (tecniche o umane);
- rappresentazioni che riducono la disabilità a effetti di sofferenza;
- rappresentazioni che assimilano la persona disabile al bambino.

Inoltre vengono sottolineate le categorie dominanti nelle rappresentazioni della disabilità e, in primo luogo, quella classificatoria e deficitaria: «questo può essere attribuito sia al progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico che, nel caso di difficoltà e problemi, sostituisce quello pedagogico, sia al peso attribuito alla tipologia del deficit per la progettazione, la definizione degli obiettivi e l'organizzazione del lavoro in classe» (Medeghini, 2008, p. 68).

Un'altra categoria presente nel pensiero degli insegnanti è quella della dipendenza, quale caratteristica problematica tipica degli studenti disabili che richiede l'intervento di un aiuto (l'insegnante di sostegno).

Alcune importanti conferme possono inoltre essere rintracciate in una ricerca realiz-

zata tra il 2007 e il 2009 presso l'Università di Bergamo (Vadalà, 2011) con l'obiettivo di ricostruire, attraverso il ricordo di studenti al primo anno dell'università di Bergamo, le rappresentazioni dei compagni disabili incontrati nel proprio percorso scolastico.

In primo luogo è emerso come sia riconosciuta «differente» non una situazione dialogica, in cui lo scambio tra soggetti pone, fa emergere differenze e, quindi, si struttura nella relazione che i soggetti costruiscono e a cui partecipano, bensì una situazione (e situabilità) della differenza nel soggetto che si caratterizza per mancanza (rispetto alla norma), necessità di aiuto, bisogno. In tal modo si tende a rintracciare la differenza nelle caratteristiche individuali (e biologiche) del soggetto che «io» (soggetto pensante e razionale) ipotizzo e proietto (e in base all'ipotesi derivano conseguentemente le mancanze o le improprietà, le anormalità, i deficit, ecc.), attraverso un confronto con un noi che stabilisce la norma-normalità a cui tendere (e che spesso si spera raggiungibile anche da «loro»).

La necessità di fornire risorse speciali per bambini con differenze fisiche e intellettive serve a sottolineare che l'istruzione scolastica, come la società più ampia, assume pratiche abilistiche (Campbell, 2008, Vadalà, 2013; Goodley, 2014). L'istruzione è stata progettata, infatti, intorno a uno «sviluppo normale» mente-corpo, prevedendo «speciali» provvedimenti per le persone le cui menti-corpi non entrano in questa norma socio-spaziale costruita.

La presenza di figure assistenziali rappresenta, a tal proposito, un forte significato della differenza tra bambini (Watson et al., 1999), specialmente quando è evidente che sono responsabili di un singolo bambino. L'organizzazione all'interno delle aule può alterare in maniera significativa il senso che la loro presenza rappresenta.

La presenza di assistenza in classe che lavora con un gruppo di bambini è basata sulla premessa che questi bambini richiedono un aiuto «extra» per raggiungere le aspettative di apprendimento normative entro il tempo e risorse vincolanti per gli insegnanti di classe. Allo stesso tempo, questo indica chiaramente come «diversi» quei bambini disabili e influenza l'identità scolastica e formativa di questi bambini.

Pratiche scolastiche e cultura della disabilità

Si cercherà ora di evidenziare alcune coordinate della pratica educativa delle scuole per provare a mettere in luce alcune contraddizioni che generano quegli stereotipi che nel quotidiano trovano terreno fertile (Medeghini, 2008; Vadalà, 2011).

La presenza di una persona con disabilità è assunta dai compagni di classe come elemento di rischio per il normale scorrere della progettazione, per il normale e abile sviluppo della classe, generando nelle rappresentazioni un «non come noi» che richiede altre «cose», «le sue cose», «i suoi compiti», per rincorrere l'irraggiungibile normalità.¹

Domina una concezione dell'apprendimento legata a un'idea di sviluppo prettamente individuale anziché di dialogo sociale che si intreccia, condividendo le radici epistemologiche con il modello teorico che vede la disabilità come tragedia personale (Oliver, 1990; 1996), che situa la disabilità all'interno del corpo-mente dell'individuo anziché considerare il contesto socio-spaziale della disabilità. Il potere della rappresentazione dello «sviluppo normale» dell'infanzia pog-

gia su una validità scientifica offerta dalle rappresentazioni dominanti dell'infanzia (Holt, 2004).

Da un certo punto di vista, l'organizzazione legata all'età dei bambini sembra coerente con la dominante idea dello «sviluppo normale» delle rappresentazioni dell'infanzia (Aitken, 2001), che presentano l'infanzia come una serie di passaggi evolutivi onnipresenti verso l'età adulta. Su un altro livello, l'organizzazione formale dei bambini per età costruisce come «altri» quei bambini che non raggiungono livelli di sviluppo delle competenze previsti con l'età.

I discorsi normativi relativi allo sviluppo del bambino presenti nel mondo della scuola riproducono un'idea interiorizzata di età adulta e infanzia «appropriate», il che «contribuisce a costruire alcuni bambini come (dis)abili in relazione allo spostamento dalla norma socio-spaziale» (Holt, 2004, p. 12). Una volta individuato lo scarto dalla norma lo studente disabile subisce, poi, un tentativo di normalizzazione, a partire dalle capacità di adattarsi all'organizzazione e di seguire le lezioni. Il tentativo di rieducare corpo e mente mira a ridurre lo scarto tra individui disabili e abili. In tal senso la disabilità rappresenta la mancanza di abilità e capacità di obbedire a modalità, condotte e capacità normali. L'intero contesto classe risulta governato da un sistema culturale di riferimento che lega e impiglia gli alunni in una rete costituita, cristallizzata e spesso poco partecipata, che richiede ai soggetti la più ampia e rigorosa assimilazione.

Alla persona con disabilità è richiesto un buon adattamento al contesto, alla sua organizzazione, alla sua identità (Medeghini e Valtellina, 2006).

Le idee di un comportamento adeguato si fondano sulla costruzione socio-culturale di un «bambino normalmente in via di sviluppo» (Aitken, 2001), idee secondo le quali i bambini

¹ Le espressioni tra virgolette si riferiscono a citazioni tratte dalle interviste della ricerca pubblicata in Vadalà (2011).

dovrebbero sempre più autoregolare il loro comportamento in base all'età.

Le rappresentazioni di pratiche considerate «a posto» e «fuori luogo» non sono elementi naturali, come sono spesso presentati, ma sono di natura «ideologica». Avendo i bambini vissuto per meno anni rispetto agli adulti, stanno ancora imparando le regole di come agire in vari luoghi. Di conseguenza, i bambini più piccoli sono soggetti a un maggiore livello di regolazione esterna rispetto agli adulti, in particolare all'interno del sistema d'istruzione.

Gli adulti «disciplinano» i bambini in conformità alle aspettative normative di regolamentazione mente-corpo attraverso lodi e pratiche di punizione correlati.

Le aule rappresentano principi panottici (Foucault, 1976), con l'accento posto sulla regolamentazione dei corpi dei bambini attraverso sguardi che disciplinano.

Le aspettative normative in materia di regolamentazione mente-corpo per bambini vengono riprodotti in spazi di aula, e questi possono essere considerati come parte di un programma implicito/nascosto per creare soggetti di autoregolamentazione.

Le aspettative riposte sulle prestazioni degli insegnanti sono collegate a rappresentazioni sociali e istituzionali di scuole e aule, con pratiche di insegnamento sempre più monitorate all'interno del panottico sistema d'istruzione.

Generando sentimenti di successo e di felicità si attiva un meccanismo per promuovere l'interiorizzazione delle pratiche normative, e costruire bambini che non possono conformarsi a tali aspettative come un deviante «Altro».

Traiettorie nello spazio

La geografia degli spazi e le transizioni negli spazi scolastici sono coordinate signifi-

cative nell'analisi della partecipazione e delle rappresentazioni della disabilità.

Gli spazi scolastici contribuiscono fortemente alla «riproduzione delle identità (dis)abili positive o negative. La spazialità della scuola si costituisce all'interno delle pratiche sociali e le rinforza. Lo spazio è centrale per la costruzione delle identità dei bambini come «disabili» o «non-disabili», e se «disabile» è un'etichetta positiva, con una relativa accettazione e apprezzamento delle differenze mentali e fisiche o se «disabile» rappresenta negatività, dipendenza e privazione» (Holt, 2004, p. 11).

L'alunno disabile, quando in classe, è solitamente ricordato seduto (ancorato) nei primi banchi (per disturbare di meno, per essere più facilmente controllato, per permettere al sostegno di non disturbare gli altri), preferibilmente nei primi posti, solitamente su decisione dell'insegnante. A volte la posizione può essere determinata da necessità strutturali (prese di corrente per il computer, spazio per la carrozzella, spazio per il banco).

La scelta del soggetto difficilmente entra in gioco, tutt'al più si lascia la possibilità ai compagni di «girare» e alternarsi nella vicinanza al soggetto, oppure si variano le posizioni con cadenza ritmica (mensile o settimanale), quasi a sancire la differenziazione tra diritto di movimento e dovere «stanziale»: il disabile, inoltre, non ha facoltà di movimento, non ha diritto perché incapace di scegliere la via migliore per lui, si deve adattare all'imposizione adulta.

Il dispositivo di esclusione si attua nella regolazione dei rapporti, nella misurazione e giustificazione (ovviazione) delle distanze (cognitive, emotive e fisiche) dentro il sistema classe.

La scuola si mostra come un'istituzione abilista che non tiene conto dell'intera gamma delle capacità mentali e fisiche di tutti i suoi alunni.

L'ideologia abilista genera una gerarchia degli spazi (che conferma la scuola come «ambiente di adattamento sociale»), attraverso un'esclusione degli studenti disabili dagli spazi condivisi dai compagni di classe al fine di ricevere interventi terapeutici. «La costruzione di "spazi disabili" nella spazialità della scuola — afferma Holt (2004, p. 11) — serve anche a riprodurre differenze disabilitanti».

La segregazione di alcuni studenti disabili in gruppi o luoghi speciali, inoltre, presuppone un'omogeneità tra studenti che di fatto non esiste. Questa pratica si basa per lo più sulla convinzione che la differenza mostrata nei confronti dei pari sarà una differenza che caratterizzerà anche la loro vita adulta.

Gli spazi che i bambini si ritagliano in aula possono essere utilizzati per rafforzare le proprie relazioni gerarchiche (vedi anche Dixon, 1997), e possono generare esclusione per i bambini con differenze a livello fisico o intellettuale.

I bambini con tutti i tipi di differenze motorie o intellettive sperimentano un maggiore livello di esclusione all'interno delle culture dei bambini rispetto ai loro coetanei.

Il processo di «stereotipizzazione» tende a ridurre, essenzializzare, naturalizzare e fissare una differenza, manifestando una strategia di separazione, attraverso una divisione tra il normale e l'anormale e fissando confini simbolici, con l'esclusione di tutto quello che non appartiene alla categoria dominante. La stereotipizzazione tende a verificarsi dove esistono radicali ineguaglianze di potere, ed è spesso utilizzata a danno del subordinato.

Tale processo è quindi un elemento chiave nell'esercizio della violenza simbolica, che trova nelle rappresentazioni uno strumento culturale di rilevante importanza ed evidenza. Gli stereotipi sono usati per facilitare l'organizzazione (della percezione) del mondo; questo ordine è finalizzato al mantenimento dei valori del gruppo dominante.

In questo senso la scuola gioca un ruolo ri-produttivo di stereotipi: essa cristallizza la distanza tra le differenze o, meglio, attiva un processo di naturalizzazione e «ovviazione» della distanza della disabilità quale differenza evidente (in sé).

I micro-spazi della classe sono molteplici, e sede di conflitto culturale (Holloway, Valentine e Bingham, 2000) tra i bambini, tra bambini e adulti, e tra adulti, un conflitto capace di influenzare la pratica in classe, scuola e sistema di istruzione più ampio. I rapporti di potere tra adulti e bambini sono spesso di natura gerarchica, e generalmente in aula, gli adulti, in particolare insegnanti, hanno più potere rispetto ai bambini.

Tuttavia, all'interno di spazi di classe, i bambini possono contestare, e persino trasformare, le aspettative degli adulti. Ad esempio, la trasgressione ha un potenziale di trasformazione (Cresswell, 1996). Inoltre, in aula i micro-spazi non sono limitati, ma comprendono una miriade di connessioni che vanno al di fuori della classe e della scuola, così come la comprensione dei bambini di un comportamento adeguato deriva da una serie di fonti, tra cui la casa e i media, che i bambini interpretano attraverso la loro soggettività.

I bambini possono trasformare le aspettative e le norme, a evidenziare «l'importanza dell'agency dei bambini anche nei conflitti e nei contrasti dove hanno un pur piccolo potere formale/effettivo» (Holloway e Valentine, 2000, p. 773).

Le aspettative normative poste sull'apprendimento e il comportamento dei bambini sono influenzati dalle percezioni dei «tipi» di bambini nelle loro classi da parte degli insegnanti. Queste norme sono mappate e si traducono nella disposizione della classe, che diventa un mezzo per la loro riproduzione. Inoltre, tali norme sono alla base delle rappresentazioni di pratiche che sono «a posto» e «fuori posto» in aula.

Alcune considerazioni conclusive

La distanza tra disabili e non disabili deriva dalla non conformazione allo stereotipo della bellezza e dell'attrazione fisica.

Sin dai tempi dell'antica Grecia i principi della bellezza si ergevano su un modello di virtù corrispondente all'immagine di essere umano conforme ai criteri di *kalòs* e *agathòs* (perfezione e armonia fisica che sono sinonimo di virtù interiore). L'antieroe sociale rappresentato nell'Iliade è, viceversa, vile e con un corpo deforme.

Gli stereotipi della bellezza e della normalità hanno il compito di riconoscere la differenza e costruire il pregiudizio. L'idea di normalità, che è stata trattata in questo testo, è strettamente connessa con le idee di cosa sia giusto, desiderabile e del senso di appartenenza. Le persone disabili non appaiono normali agli occhi delle persone non disabili. In questo senso la differenza è misurata in termini di carenza e mancanza nei confronti della normalità. Solitamente alle persone disabili si riconoscono il sogno e il desiderio di diventare normali, di poter essere trattati «come gli altri».

Escludere la disabilità e costruire spazi culturali di definizione di una differenza gerarchicamente inferiore diventa una strategia oppressiva che agisce parallelamente nei confronti dei disabili e dei non disabili, riducendo l'umanità a un orizzonte cui ambire e non invece a un territorio di biografie.

La disabilità assume carattere di eccezionalità anziché mostrarsi come una condizione e una parte dell'esperienza umana. Le persone non disabili cercano di ignorare quest'aspetto «trattandoci come se non fossimo abbastanza umani, ma noi asseriamo che la nostra differenza è sia un aspetto essenziale dell'esperienza umana sia una possibilità di creare importanti e differenti modi di vedere le cose» (Morris, 1991, p. 38).

Il conflitto, presente a scuola, tra le intenzioni coscienti e gli esiti non intenzionali di organizzazione deriva dalla percezione della «capacità» o del livello di indipendenza/dipendenza, a sottolineare che le scuole hanno curricula nascosti che «insegnano» ai bambini adeguati posizionamenti di identità.

Bibliografia

- Aitken S.C. (2001), *Geographies of Young People*, London/New York, Routledge.
- Campbell F. (2008), *Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism*, «M/C Journal», vol. 11, n. 3.
- Censis (2010), *Le disabilità oltre l'invisibilità istituzionale. Il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca: le disabilità tra immagini, esperienze e emotività*, Roma.
- Corker M. (1998), *Disability discourse in a post-modern world*. In T. Shakespeare (a cura di), *The Disability Reader: Social science perspectives*, London, Cassell, pp. 221-233.
- Cresswell T. (1996), *In Place / Out of Place: Geography, Ideology and Transgression*, Minneapolis, MI, University of Minnesota Press.
- Davis L.J. (1997), *The disability studies reader*, London, Routledge.
- Dixon C. (1997), *Pete's tool: identity and sex-play in the Design and Technology classroom*, «Gender and Education», vol. 9, pp. 89-104.
- Finkelstein V. (1980), *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*, New York, World Rehabilitation Fund.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (1999), *Archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, ed. or. 1971.
- Foucault M. (2005), *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Goodley D. (2014), *Dis/ability studies: theorising disability and ableism*, London/New York, Routledge.
- Hall S. (1980), *Encoding / Decoding*. In Centre for Contemporary Cultural Studies (a cura di), *Culture, Media, Language: Working Papers*

- in *Cultural Studies*, London, Hutchinson, pp. 128-138.
- Hall S. (1992), *The west and the rest*. In S. Hall e B. Gieben (a cura di), *Formations of modernity*, Cambridge, Polity Press/The Open University.
- Hall S. (1997), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage/The Open University.
- Holloway S.L. e Valentine G. (2000), *Children's geographies and the new social studies of childhood*, In S.L. Holloway e G. Valentine (a cura di), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London/New York, Routledge.
- Holloway S.L., Valentine G. e Bingham N. (2000), *Institutionalising technologies: masculinities, femininities, and the heterosexual economy of the IT classroom*, «Environment and Planning A», vol. 32, pp. 612-633.
- Holt L. (2004), *Children with mind-body differences: performing disability in primary school classrooms*, «Children's Geographies», vol. 2, n. 2, pp. 219-236.
- Medeghini R. (2008), *Idee di differenze*, Brescia, Vannini.
- Medeghini R. e Valtellina E. (2006), *Quale disabilità?*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- Mercier M. (1999), *Représentations sociales du handicap mental*. In M. Mercier, S. Ionescu e R. Salbreux (a cura di), *Approches interculturelles en déficience mentale*, Namur (Belgique), Presses Universitaires de Namur, pp. 49-62.
- Morris J. (1991), *Pride Against Prejudice. Transforming Attitudes to Disability*, London, The Women's Press Ltd.
- Morvan J.S. (1988), *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*, Paris, PUF.
- Oliver M. (1990), *Politics of disablement*, London, MacMillan.
- Oliver M. (1996), *Understanding disability*, London, MacMillan.
- Shakespeare T. (1996), *Disability, Identity and Difference*. In C. Barnes e G. Mercer (a cura di), *Exploring the Divide*, Leeds, The Disability Press, pp. 94-113.
- Vadalà G. (2011), *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 129-155.
- Vadalà G. (2013), *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà e E. Valtellina, (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, pp. 115-138.
- Watson N., Shakespeare T., Cunningham-Burley S., Barnes C., Corker M., Davis J. e Priestley M. (1999), *Life as a Disabled Child: A Qualitative Study of Young Disabled People's Perspectives and Experiences*, Project report, Leeds, Leeds University.

Abstract

Starting with some national (Censis, 2010; Medeghini, 2008; Vadalà, 2011) and international research (Morvan, 1988; Mercier, 1999), in the context of the discussion proposed by Disability Studies (Corker, 1998; Davis, 1997; Medeghini et al., 2013), this paper attempts to highlight the relationship between representations of disability and behaviours, opinions and actions at school, the relationship between hidden and educational practices and the generative relationship of non-inclusive cultures, practices and actions. Investigating and analysing disability from the perspective of social representations can help the debate and discussion because cultural representations are the result of (implicit) productive processes, capable of generating inclusion and/or exclusion, proximity and/or distance. Learning environments are specific moments within our social space. Children, and students in a broader sense, are part of a wider society and they often reproduce dominant identities. In this sense, we will try to highlight some cultural aspects from the stories of students and their memories regarding the presence of companions with disabilities in their schools or classes (Vadalà, 2011).