

Il ruolo dei pari nei processi partecipativi: un'indagine esplorativa sull'inclusione scolastica e sociale degli adolescenti con disabilità

Elena Abbate, Stefania Pinnelli

Università del Salento

elena.abbate@unisalento.it, stefania.pinnelli@unisalento.it

Abstract

Il contributo presenta uno studio esplorativo sulle dinamiche relazionali tra adolescenti nelle scuole secondarie di secondo grado allo scopo di rintracciare le dimensioni dell'integrazione scolastica espresse in termini di *intensità del coinvolgimento* della persona disabile nel gruppo dei pari (Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019). Diversi studi in letteratura (De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Asmus, Carter & Moss et al., 2017) rilevano una debolezza della dimensione socio relazionale nell'educazione integrata, evidenziando il corto circuito sociale che caratterizza la transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, dove è elevata la presenza degli alunni con disabilità (ISTAT, 2022) alla comunità più ampia (spazi informali del tempo ricreativo, del divertimento e dell'associazionismo), caratterizzata dall'assenza e dall'esclusione degli stessi. Un divario che solleva interrogativi sulla *qualità, consistenza e stabilità* delle relazioni tra coetanei con e senza disabilità che l'integrazione scolastica dovrebbe promuovere a sostegno di una cultura dell'appartenenza (Canevaro, 2008; 2017) e della partecipazione di tutti ai contesti di vita (ONU, 2006).

Attraverso le nomine sociometriche e i risultati dell'*Adolescents' Attitudes Towards Otherness Survey* (AATOS), il contributo riporta l'analisi preliminare dei dati, relativa ad un primo campione di 68 studenti di 15-18 anni frequentanti alcuni Istituti di Istruzione Secondaria della Provincia di Lecce.

Parole chiave: Integrazione scolastica, integrazione sociale, adolescenti, interazione tra pari; disabilità.

1. Introduzione

L'analisi della letteratura (Savarese, 2009; Colpin, Pijl & Petry, 2013; Consiglio, Guarnera & Magnano, 2014; De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Asmus, Carter & Moss et al., 2017; Shakespeare, 2017; Mamas, Daly, Cohen & Jones, 2021) ci restituisce una fotografia non rassicurante sulla qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità rispetto ai pari con sviluppo tipico, evidenziando un "corto circuito sociale" nella transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, alla comunità più ampia. L'indagine del Censis condotta in Italia nel 2022 su circa 1.200 caregiver di persone con sindrome di Down, nell'ambito del progetto "Non uno di meno" evidenzia le fragili basi su cui si costruisce l'integrazione di questi ragazzi, sottolineata dalla denuncia unanime delle famiglie intervistate: "quando viene meno la scuola c'è spesso il nulla e non resta che stare a casa". Le attività in cui le persone sono coinvolte nel tempo libero sono prevalentemente strutturate, poche quelle informali: solo il 7,9% esce con gli amici o trascorre tempo in casa con loro, il 28,4% lo fa qualche volta ed il 63,7% mai (Censis Aipd, 2022).

L'integrazione scolastica appare dunque, fragile nella sua duplice valenza trasformativa e formativa dei contesti, da una parte emerge la difficoltà nel rintracciare e decostruire i meccanismi che interferiscono con la partecipazione sociale piena ed effettiva della persona con disabilità, e dall'altra l'assenza di una cultura integrativa nei pari.

2. Il ruolo dei pari nei processi partecipativi

Booth e Ainscow (2014) affermano che tutte le forme di inclusione ed esclusione, sono sociali e derivano dall'interazione tra le persone e il contesto. La sfida è dunque costruire contesti valorizzanti allargando lo sguardo, dalla condizione fisica e intellettuale dello studente con disabilità per volgerlo verso la pluralità dei fattori presenti nel contesto, che possono costituirsi come potenziali barriere ai processi partecipativi scolastici ed extra-scolastici. Tra questi il gruppo dei pari risulta essere maggiormente implicato. Il rifiuto dei coetanei toglie il senso di appartenenza alla scuola, ostacola l'accesso alle esperienze sociali ed è devastante in termini di immagine di sé, fiducia in sé stessi, motivazione e rendimento scolastico (Frostad & Pijl, 2007), specialmente quando il focus si sposta sugli studenti adolescenti che vivono quella fase della vita in cui il gruppo dei pari rappresenta lo spazio destrutturato e informale che permette di allontanarsi dall'influenza degli adulti di riferimento e sperimentare aree di autonomia.

Il Report *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion* (2018), rintraccia nell'integrazione scolastica il potenziale strumento di promozione dell'inclusione sociale, definendo fondamentali le dimensioni dell'interazione con l'altro e delle relazioni amicali autentiche tra pari, affinché l'educazione inclusiva abbia un impatto sui processi partecipativi a lungo termine e non si indebolisca nei primi anni d'uscita dalla scuola. Una prospettiva che riconosce il protagonismo dei pari nel successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità, e interpella la responsabilità di tutti i professionisti scolastici chiamati a compiere scelte pedagogicamente efficaci per favorire una cultura dell'appartenenza fondata *sull'intensità del coinvolgimento* diretto o mediato dai pari dell'alunno con disabilità nel contesto scolastico e sociale. Un percorso di costruzione che si fonda sulla consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola nel farsi carico della cura dei legami affettivi che fondano relazioni stabili e durature, legami che non possono essere lasciati alla pura casualità o spontaneità delle dinamiche di gruppo. Le relazioni possono essere promosse, guidate e conformate sui reali bisogni di accettazione, coinvolgimento e partecipazione ai contesti di vita dell'alunno con disabilità, promuovendo la formazione di una identità sociale che supera i percorsi scolastici e lo colloca all'interno della società come cittadino.

La partecipazione è la leva potente dell'inclusione, pertanto, deve essere pensata, costruita, sostenuta e liberata da tutte quelle condizioni sfavorevoli che ne ostacolano l'esercizio. Indagare dunque, altre dimensioni che riflettono propriamente *l'intensità del coinvolgimento* rispetto al processo di partecipazione della persona disabile nella comunità di appartenenza (Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019), tra queste la qualità affettiva delle relazioni amicali, la frequenza, e la tipologia dei contatti e delle interazioni tra pari, la percezione dell'alunno con disabilità in riferimento all'accettazione esperita, alle proprie competenze sociali e infine le preferenze sociali e gli atteggiamenti espressi dai pari in riferimento ai compagni con disabilità.

3. L'indagine esplorativa

Quanto fin qui discusso, rappresenta la premessa teorica di un progetto di ricerca, strutturato all'interno del corso di dottorato in *Human and Social Sciences* presso l'Università del Salento che ha come obiettivo indagare i fattori contestuali e personali che determinano le relazioni all'interno del gruppo dei pari in alcune realtà scolastiche del territorio salentino.

L'indagine esplorativa si rivolge al mondo degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, adolescenti che vivono quella fase della vita in cui la partecipazione sociale si attua necessariamente attraverso il gruppo dei pari; coinvolgendo nel periodo tra gennaio e marzo 2024, quattro istituti dislocati nella provincia di Lecce. Rispettivamente: l'Istituto "G. Deledda", indirizzo *biotecnologie sanitarie*; il

Liceo scientifico “G. Banzi Bazoli”, il Liceo Classico “F. Capece”, l’Istituto “A. Meucci” indirizzo *tecnico informatico* e *Liceo scientifico*.

Il campione è composto da 68 studenti (f = 28; m = 40) di età compresa tra 15-18 anni di cui quattro con disabilità (f=1; m=3).

È stato condotto un campionamento a scelta ragionata che ha permesso di selezionare l’unità di analisi in funzione delle tipologie di disabilità presenti nel gruppo classe. Una scelta metodologica attuata in considerazione degli studi riportati in letteratura sulla correlazione tra il grado di coinvolgimento dello studente nel gruppo dei pari e la tipologia di disabilità. Nello specifico gli studenti con disabilità intellettive o multiple risultano meno accettati e a rischio di isolamento (De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Asmus, Carter & Moss et al., 2017), rispetto ai pari con disabilità motoria o sensoriale (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Consiglio, Guarnera & Magnano, 2014).

Il sotto-campione degli alunni (n=4), con disabilità è costituito da: un alunno con ipoacusia bilaterale di grado medio e impianto cocleare; un alunno con autismo ad alto funzionamento; un alunno con disabilità intellettiva moderata e una alunna con ipovisione grave.

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti: Sociogramma di Moreno per la rilevazione dello status sociale dell’alunno con disabilità all’interno del contesto classe; AATOS-*Adolescents’ attitudes towards otherness* (Frizzarin, Demo, 2023), una scala di valutazione degli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse nelle tre componenti (affettiva, cognitiva, comportamentale), nei confronti dei compagni considerati diversi e perciò esclusi; griglia per l’osservazione sistematica delle interazioni tra pari nel contesto scolastico, specificatamente strutturata per rilevare: 1) il numero e il genere dei compagni coinvolti nell’interazione; 2) la durata e lo scopo dell’interazione (fare una richiesta, esprimere bisogni o opinioni, commentare, partecipare); 3) le modalità di gestione dell’interazione (interazione autogestita, supportata da un adulto o da un compagno/a). L’osservazione sistematica è stata affidata al docente di sostegno o al docente curricolare con un numero maggiore di ore di lezione nella classe di riferimento, per un periodo di 30 giorni.

Partendo dalla tesi di Franta e Salonia (1981), che attribuiscono alle dinamiche comunicative una responsabilità specifica nei processi (di controllo, di fiducia ed emozionali) che strutturano rapporti umani di qualità e da quanto enunciato nel già citato art. 24 della Convenzione ONU, sulla funzione della comunicazione come facilitatore della partecipazione (ONU 2006, art. 24), l’indagine esplora anche le competenze comunicative e di interazione degli studenti con disabilità come variabile indipendente funzionale ai processi di inclusione attraverso una intervista strutturata per il docente di sostegno implementata sulla piattaforma *Microsoft Forms*.

4. Risultati preliminari

Nel presente contributo si riportano i risultati preliminari limitatamente all’analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del Sociogramma di Moreno e del questionario AATOS.

4.1 Sociogramma di Moreno

Le domande sociometriche sono state strutturate considerando il doppio criterio affettivo e funzionale e la duplice dimensione di classificazione delle interazioni sociali che Moreno (1934) basa sulle forze positive d’*attrazione*, e su quelle negative di *repulsione* (Cillessen, Bukowski & Haseluger, 2000).

In questa fase dello studio, si è scelto, di incentrarsi su una dimensione di interesse, ossia la rilevazione dello status sociale dell’alunno/a con disabilità, tra le categorie sociometriche di popolare, rifiutato/escluso, trascurato/marginato, emarginato, controverso e medio, (Cillessen, Bukowski & Haseluger, 2000), tralasciando temporaneamente, altre possibili analisi sulla geometria delle dinamiche

relazionali all'interno del gruppo, che emerge dalla costruzione del grafo sociometrico. Partendo dal numero dei rifiuti e delle scelte ricevute (tabella 1) si può in generale affermare che tutti gli alunni presentano una situazione di fragilità relazionale senza rilevanti distinzioni nel criterio affettivo e funzionale. In particolare, l'alunno con autismo non riceve alcuna scelta e viene rifiutato da 8 alunni su 18, pressoché la metà dei compagni, anche l'alunno con ipoacusia, riceve un alto numero di rifiuti nel criterio affettivo; pertanto, anche se viene scelto da un solo compagno, risulta escluso. Viceversa, la studentessa con ipovisione grave riceve un maggior numero di scelte rispetto ai rifiuti, ma risulta comunque poco scelta dai compagni, riconoscendole uno status marginale all'interno della rete sociale. L'alunno con disabilità intellettiva moderata è emarginato, in quanto riceve rifiuti e scelte in ugual misura. Come già sottolineato si riportano dati preliminari che meritano ulteriori analisi e letture interpretative, ma restando sempre su un piano delle considerazioni generali è interessante riflettere su un'altra dimensione sociometrica, ovvero la reciprocità delle nomine espresse dagli studenti. Quando le nomine di due persone convergono su una reciproca scelta allora si potrebbe ipotizzare la presenza di una relazione fondata sul coinvolgimento e un interesse reciproco, in direzione opposta nella convergenza dei rifiuti, si riscontrerebbe una relazione di tipo conflittuale o reciprocamente escludente. Considerando le preferenze e i rifiuti ricevuti e operati, in entrambi i criteri la studentessa con ipovisione grave presenta una convergenza nel prediligere una compagna, anche lo studente con disabilità intellettiva preferisce il compagno di banco che a sua volta lo sceglie, solo nel criterio affettivo. L'alunno con ipoacusia può contare su una relazione bilateralmente riconosciuta nel criterio affettivo, ma non confermata in quello funzionale. L'alunno con autismo sceglie una compagna che a sua volta lo nomina, ma rifiutandolo, mentre registra una convergenza di rifiuti nel criterio affettivo. Pertanto, nel sottocampione considerato l'unico a non poter contare su un *punto d'appoggio relazionale* né di ordine funzionale né affettivo all'interno del gruppo classe è l'alunno con autismo.

Alunno con autismo (18 compagni)			Alunno con ipoacusia moderata (16 compagni)		
C. Affettivo	C. Funzionale	Escluso R>S	Escluso R>S	C. Affettivo	C. Funzionale
Scelte	0				
Rifiuti	8			Rifiuti	4

Alunna con ipovisione grave (13 compagni)			Alunno con disabilità intellettiva moderata (17 compagni)		
C. Affettivo	C. Funzionale	Trascurato/ Marginale Pochi R e S	Emarginato R = S	C. Affettivo	C. Funzionale
Scelte	3				
Rifiuti	1			Rifiuti	1

Tabella 1. Risultati preliminari del Sociogramma di Moreno

4.2 AATOS: Diversità e atteggiamenti degli adolescenti

L'AATOS *Adolescents' attitudes towards otherness* è uno strumento quali-quantitativo, che adottando un approccio ampio e non categorico della diversità, misura gli atteggiamenti di studenti e studentesse delle scuole secondarie nei confronti dei compagni considerati diversi e pertanto esclusi (Frizzarin & Demo, 2023). Lo strumento è costituito da 22 domande a risposta chiusa e aperta. Le prime rilevano alcune variabili anagrafiche e socioculturali (età, genere, scuola, nazionalità dei genitori), a seguire lo strumento presenta ai partecipanti una vignetta aperta, in cui si chiede di descrivere chi tra i compagni/e

viene escluso/a a scuola perché considerato/a diverso/a. La persona descritta è identificata con il nome di Alex e costituisce il target su cui si misurano, attraverso le domande che seguono, gli atteggiamenti dei rispondenti.

Nel presente contributo si è scelto di riportare solo i risultati dell'analisi delle risposte alle richieste della vignetta: "Alex è ... e secondo me Alex potrebbe essere escluso perché..." e alla domanda aperta: "Secondo te, chi o cosa dovrebbe cambiare per far sì che Alex sia più incluso?".

Per l'analisi delle risposte, lo strumento prevede una codificazione attraverso un sistema di categorie distinte in due macroaree: 1) fattori legati al target, in cui rientrano dimensioni individuali come il carattere/personalità abitudini e comportamenti, l'approccio relazionale, l'aspetto esteriore, il rendimento scolastico, le idee/opinioni e hobby, l'etnia, la disabilità, ecc.; 2) fattori esterni al target che non riguardano e non dipendono direttamente dal target e/o dalle sue caratteristiche personali, ma da fattori di contesto come i pari, la famiglia, la scuola e la società.

I risultati ottenuti collocano buona parte delle risposte dei partecipanti nella macroarea "fattori legati al target", evidenziando come le dimensioni dell'esclusione si cristallizzano intorno a categorie ben specifiche: il carattere, l'aspetto esteriore, il comportamento e le abilità sociali e relazionali del target. In riferimento alla disabilità, dai risultati non emerge l'indicazione diretta ed esplicita alla categoria come fattore di esclusione, presentando un numero di scelte non significativo, tanto da restituire alla ricerca un dato incoraggiante, tuttavia non bisogna ignorare che le categorie maggiormente scelte richiamano caratteristiche o funzionamenti che appartengono a molti studenti con disabilità come le inadeguate abilità sociali e comunicative, le difficoltà comportamentali e di regolazione emotiva, l'aspetto esteriore goffo o impacciato ecc.

Tra i fattori contestuali dell'esclusione rintracciati nella seconda macroarea, il ruolo dei pari emerge più degli altri, confermando quanto riportato nell'introduzione.

Non sorprende dunque, che la rappresentazione della diversità, che restituisce il campione, sia fortemente radicata a convinzioni lontane dalla prospettiva inclusiva e dai valori integrativi che la scuola dovrebbe promuovere negli studenti. La diversità come costruito sociale, determinata dai contesti e non dai fattori intrinseci all'individuo che da decenni costituisce il fondamento di tutte le culture e pratiche inclusive scolastiche e sociali sembra non convergere con l'idea che di essa hanno gli adolescenti.

Uno scenario che assume contorni ancora più preoccupanti se si considerano i risultati delle risposte alla domanda aperta "Chi e cosa bisogna cambiare per includere Alex". Dalla codificazione delle risposte si evince che la maggior parte degli studenti afferma che per includere Alex è necessario che sia Alex stesso a cambiare, adattandosi ai contesti. È evidente la diffusa presenza di atteggiamenti assimilativi (Frizzarin & Demo, 2023) che suggeriscono un modello dominante nell'interpretazione del processo di esclusione del diverso, caratterizzato da una totale deresponsabilizzazione del contesto, visibile nella misura in cui si è disposti ad includere solo se è Alex a cambiare.

5. Conclusioni

Canevaro (2016) identifica l'appartenenza come "l'orizzonte futuro in cui entrare" ovvero la quarta fase del processo di integrazione dove "tutti possono sentirsi parte e nessuno è posto da parte" in una comunità. Una traiettoria attuabile solo attraverso pratiche di partecipazione che non permettono subordinazione e asimmetrie, ma che aprono all'interdipendenza e alla connessione e dove la diversità non si ponga come alterità (Booth & Ainscow, 2014, p. 52).

Dai risultati preliminari dell'indagine esplorativa presentata, prende corpo l'idea di un urgente ri-orientamento della suddetta traiettoria attraverso opportune coordinate che possano portare il processo integrativo verso un orizzonte di compiutezza (Canevaro, 2016). Un percorso che richiede una condivisa progettualità e pratica educativa per costruire un contesto che risponda ai bisogni sociali e rela-

zionali dello studente. Obiettivo realizzabile attraverso un'articolazione di interventi che coinvolgono soprattutto i pari. Come sostengono Harma e colleghi (2007), se vogliamo che l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità diventi un mezzo per consentire loro di essere inclusi anche socialmente – come fin qui argomentato – allora è necessario un processo di *empowerment* rivolto ai compagni, orientato: alla sensibilizzazione e conoscenza accurata della disabilità del compagno/a (le abilità, i limiti, gli interessi comuni); alla consapevolezza delle credenze e degli atteggiamenti individuali e di gruppo ancorati alla disabilità o ad alcune sue tipologie; all'apprendimento di modalità appropriate di interazione, di comunicazione, di supporto e coinvolgimento. La convinzione è che la deresponsabilizzazione che emerge nei modelli interpretativi dell'esclusione, rintracciata nel campione indagato, sia il riflesso di una marcata assenza di cultura integrativa nelle giovani generazioni. È necessario, dunque, guardare nelle zone d'ombra dell'integrazione scolastica facendo appello al ruolo formativo della scuola nel diffondere culture e politiche inclusive a lungo termine.

Riferimenti Bibliografici

- Black-Hawkins K., Florian L., & Rouse M. (2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: participation and pedagogy. *British Educational Research Association Conference*. Edinburgh: Heriot Watt University.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis, Rivista semestrale per le professioni educative* 3, 49-60.
- Cameron D., King G., & McPherson A.C. (2019). How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review. *International Journal of Disability Development and Education*, 3, 298-324
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2017). “L'illusione della normalità” Simposio interdisciplinare organizzato da Pro Infirmis Ticino e Moe sano in collaborazione con L'ideatorio dell'Università della Svizzera italiana. Reperibile al link: <https://youtu.be/2nopludGMBE>
- De Boer A., & Pijl S. (2016). The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 3, 325-332.
- Dunlop A.W., & Fabian H. (2007). *Informing transitions in the early years*. McGraw Hill Education.
- Edwards, B. M., Cameron D., King G., & McPherson A.C. (2019). How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review. *International Journal of Disability Development and Education*, 3, 298-324.
- Franta H., Salonia G., & Cap O. F. M. (1981). *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*. Roma: Las.
- Frizzarin A., Demo H., & de Boer A. A. (2023). Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 141-150.
- Hall J., & McGregor J. (2000). A Follow-up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *Journal of Special Education*, 3, 114-126.
- Koster M., Nakken H., Pijl S.J., & Van Houten E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *Internazional Journal of Inclusive Education*, 2, 117-140
- Tsang K. (2013). Secondary Pupils' Perceptions and Experiences Towards Studying in an Inclusive Classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 2, 39-60.
- Woodgate R., Gonzalez M., Demczuk L., Snow W., Barriage S., & Kirk S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 18, 2553-2579.