

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanessa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Edvige Giunta, *New Jersey City University*
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*
José González-Monteagudo, *University of Seville*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*
Anna Maria Murdaca, *Università Kore di Enna*
Antonella Nuzzaci, *Università di Messina*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Maria Grazia Proli, *Università di Firenze*
Alessandro Romano, *Università Kore di Enna*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Maria Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

Abitare l'inclusione tra *logos* ed *ergon*: contesti, storie, persone

a cura di
Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Catia Giaconi



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

La pubblicazione del presente volume è stata finanziata con i fondi
del Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione
dell'Università degli Studi di Enna "Kore"

© Copyright 2026

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Distribuzione: Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione: PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

Il presente PDF con ISBN 978-884677087-5 è in licenza CC BY-NC



Abitare l'inclusione
tra *logos* ed *ergon*:
contesti, storie, persone

PREMESSA

Catia Giaconi

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), grazie all'Università degli Studi di Enna Kore, ha promosso il secondo Convegno Annuale Nazionale della comunità scientifica delle studiose e degli studiosi di Pedagogia e Didattica Speciale. Dopo *I linguaggi della Pedagogia Speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (Pinnelli, Fiorucci & Giaconi, 2024), si passa, come mostra questo volume, alla complessa dimensione concettuale dell'*Abitare l'inclusione*.

Il titolo del convegno, e ora di questo testo, *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone* porta alla luce un'esplorazione profonda e multidimensionale del concetto di Pedagogia Speciale per l'inclusione, che attraversa le profonde trame concettuali che intrecciano il valore sociale e la progettazione di pratiche educative e didattiche, coinvolgendo ogni aspetto della vita quotidiana a partire dai contesti e interessando storie e persone. È in questo orizzonte che ogni storia raccontata diventa un tassello prezioso per comprendere come l'abitare richieda processi e pratiche trasformative. Proprio attraverso l'analisi dei contesti, delle storie e delle relazioni educative si delinea un quadro complesso dove il *logos*, simbolo della ragione e del pensiero critico, si intreccia con l'*ergon*, rappresentazione dell'azione e dell'esperienza pratica, in grado di ripensare nuovi spazi generativi per la ricerca scientifica.

Questa è la sfida che la SIPeS ha voluto lanciare e, allo stesso tempo, affrontare con le diverse indagini presentate nelle sezioni di questo volume, cercando di condurre le lettrici e i lettori a riflettere sulle dinamiche che caratterizzano le relazioni interpersonali e i luoghi di vita condivisi, evidenziando come le narrazioni individuali possano trasformare le sfide e i traguardi dell'inclusione.

La metafora dell'abitare nella Pedagogia Speciale per l'inclusione si riferisce all'idea di creare spazi e condizioni in cui ogni persona, in particolare con disabilità, possa sentirsi accolta e valorizzata come parte attiva e integrante della comunità. Questo concetto implica un'attenzione sia ai

temi dell'accessibilità sia a quelli della progettazione di contesti inclusivi. Pertanto, la metafora dell'abitare richiama diverse linee strategiche chiave che – in linea con le sezioni di questo volume – possono essere così identificate:

1. Promuovere l'accessibilità e l'accoglienza: L'abitare implica che gli spazi e le pratiche siano accessibili, ossia la rimozione delle barriere fisiche e culturali che ostacolano la partecipazione attiva. Concetti che richiamano anche le ricerche sul ruolo delle innovazioni tecnologiche e digitali.
2. Favorire l'autodeterminazione: L'abitare implica anche il supporto all'autodeterminazione e alla self-advocacy delle persone con disabilità, dando loro la possibilità di essere parte attiva alle scelte che riguardano il personale Progetto di Vita. A tal proposito, diverse sono le ricerche della comunità della Pedagogia Speciale che nel testo approfondiranno tali nuove frontiere di indagine.
3. Favorire la costruzione di comunità inclusive: Abitare un contesto inclusivo significa esser parte di una comunità che riconosce e valorizza le diversità. Questo chiama in causa il valore delle reti e dei sistemi integrati per l'inclusione, ponendo le basi per una nuova collaborazione tra scuola, famiglia e territori per il Progetto di Vita. In questa direzione, acquisiscono un forte significato gli studi che presenteremo in questo volume attenti sia alle voci della scuola, che abbracciano i temi della progettualità, della gestione della classe e della formazione degli insegnanti; sia alle professioni educative, con particolare attenzione ai temi dell'orientamento, del lavoro e della salute.

In sintesi, la metafora dell'abitare nella Pedagogia Speciale e nella prospettiva inclusiva dinamizza le continue tensioni in divenire oltre i confini tracciati verso la qualità (della ricerca, della formazione, della professione, delle relazioni), in continuo dialogo con le altre discipline, con i territori e con le persone stesse.

La sfida dell'inclusione si gioca nelle "contaminazioni" e nella corresponsabilità delle scelte, delle progettualità, delle strade da intraprendere con sguardo prospettico e apertura scientifica. Sguardo e apertura sono ciò che ci auguriamo sia colto tra le pagine di questo volume, che raccoglie ricerche e studi scientifici della Comunità della Pedagogia Speciale.

Riferimenti bibliografici

Pinnelli S., Fiorucci A. Et Giaconi C. (a cura di) (2024), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, Lecce: Pensa Multimedia.

INDICE

Premessa <i>Catia Giaconi</i>	7
Abitare l'inclusione tra <i>logos</i> ed <i>ergon</i> : contesti, storie, persone <i>Marinella Muscarà, Alessandro Romano</i>	9
Le innovazioni tecnologiche e digitali per le disabilità <i>Antioco Luigi Zurru</i>	17
Introduzione <i>Daniele Fedeli, Giusi Toto, Elena Zanfroni</i>	23
1. Il prompt come strumento pedagogico: sinergie tra didattica e Intelligenza Artificiale <i>Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Gianluca Amatori</i>	29
2. Efficacia e Applicazioni della Stanza Multisensoriale nella Disabilità: Review <i>Luna Lembo, Arianna Cittadini, Davide Perrotta, Stefania Morsanuto</i>	37
3. Heritage education, intelligenza artificiale e welfare culturale: modelli e pratiche per l'inclusione <i>Ilaria Curci, Francesca Marone</i>	49
4. Trotula: un progetto narartivo transmediale per promuovere l'inclusione <i>Roberta Pastore, Erika Marie Pace, Stefano Di Tore</i>	59

5.	Flex picture ebook: un libro accessibile, un format disponibile <i>Enrica Polato, Maria Eleonora Reffo, Roberta Caldin</i>	67
6.	Storytelling e intelligenza artificiale. Quando le storie raccontano le differenze <i>Francesca Salis, Diletta Di Battista, Veronica Punzo</i>	79
	I territori e il sistema integrato per l'inclusione <i>Andrea Fiorucci</i>	85
	Introduzione <i>Alessandra Lo Piccolo, Silvia Maggiolini, Pasquale Moliterni</i>	93
7.	La rete educativa nei servizi 0-6. Promuovere un'inclusione di qualità tra accompagnamento pedagogico e processi formativi <i>Aurelia Elena Bot, Silvia Maggiolini</i>	89
8.	La Parish Map come dispositivo educativo per la valorizzazione del territorio in ottica inclusiva <i>Aurora Bulgarelli, Sofia Boi, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci</i>	107
9.	Il benessere dei professionisti nei servizi educativi 0-6: una via per abitare l'inclusione <i>Beatrice Del Grosso, Elena Zanfroni</i>	115
10.	Generare contesti inclusivi: multi-sensorialità per multi-umanità <i>Marianna Piccioli, Paolo Lucattini</i>	123
11.	L'educazione inclusiva nei territori di Camorra tra approccio sistemico e <i>place-based education</i> <i>Fausta Sabatano, Cristina Promentino</i>	133
12.	Il progetto DAMA: la Pedagogia Speciale incontra e accompagna i professionisti sanitari <i>Maira Sannipoli</i>	141

Le nuove frontiere per la Pedagogia Speciale <i>David Martinez-Mairèles</i>	149
Introduzione	
<i>Barbara De Angelis, Giuseppe Filippo Dettori</i>	155
13. In cerca di talenti: adattamento italiano di uno strumento di peer nomination per l'identificazione del pari plusdotato <i>Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli</i>	163
14. L'importanza di promuovere percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione sistematica della letteratura <i>Alessia Bevilacqua, Andrea Fiorucci, Silvia Dell'Anna, Francesco Marsili, Annalisa Morganti</i>	171
15. La pedagogia inclusiva sta lasciando indietro qualcunø? Carriera alias e formazione per il diritto allo studio delle persone trans+ e intersex <i>Barbara Centrone, Christian Leonardo Cristalli, Marco di Furia</i>	181
16. Sullo statuto epistemologico della pedagogia speciale <i>Raffaele Ciambrone</i>	195
17. Abitare contesti narrativi per favorire inclusione <i>Patrizia Gaspari</i>	203
18. Autodeterminazione e prima infanzia: un recente ambito di ricerca <i>Nicole Bianquin, Mabel Giraldo</i>	211
19. Pratiche di formazione e ricerca socioanalitica nel CdL in Scienze della Formazione Primaria <i>Carla Gueli, Martina De Castro, Sofia Boi, Ines Guerini</i>	219
20. Alunni con disabilità e vissuto migratorio: uno sguardo intersezionale <i>Grazia Lombardi, Paolo Lucattini</i>	225
21. L'incontro tra la pedagogia speciale e le 'discipline dei dati': riflessioni nell'ambito del progetto 'Disability Data Matter' <i>Fabio Sacchi</i>	237

Le voci della scuola: progettualità, gestione della classe e formazione degli insegnanti <i>Alessandro Romano</i>	245
Una nota sulla formazione iniziale degli insegnanti <i>Elsa M. Bruni</i>	251
22. I bisogni dei <i>non traditional students</i> : esiti preliminari di un'indagine esplorativa su un gruppo di studenti della scuola secondaria di II grado <i>Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	255
23. Plurilinguismo e inclusione nelle percezioni dei docenti: il progetto PEDESS <i>Daniele Bullegas, Antioco Luigi Zurru</i>	265
24. L'agenda settimanale. Esempi progettuali per una didattica co-costruita <i>Ines Guerini, Gianluca Angelini, Linda Bardelli, Carla Gueli</i>	275
25. La leadership degli insegnanti per la promozione di una cultura dell'inclusione <i>Giuseppe Liverano</i>	285
26. Quando la classe è multigrade. La formazione per rispondere ai bisogni e orientare la progettualità dei docenti <i>Giuseppina Rita Jose Mangione, Laura Parigi</i>	293
27. Formare gli insegnanti specializzati: il laboratorio nei corsi di specializzazione per il sostegno <i>Giorgia Ruzzante</i>	305
28. Un intervento precoce per lo sviluppo dei prerequisiti della letto-scrittura alla scuola dell'infanzia <i>Fabio Sacchi, Nicole Bianquin, Sara Cecchetti</i>	313
29. L'isola che c'è. Geografie orientative e inclusive: verso definizioni identitarie e autodeterminazione nella scuola secondaria di secondo grado <i>Francesca Salis, Annamaria Riccioni, Silvia Casilio</i>	323

30. Didattica inclusiva e pause attive. Una revisione sistematica della letteratura sugli interventi efficaci nella scuola primaria <i>Rosa Bellacicco, Francesca Capone, Clarissa Sorrentino, Valeria Di Martino</i>	331
31. Didattica della filosofia e processi inclusivi: una ricerca esplorativa in un contesto formativo <i>Gianluca Amatori, Susanna Testa, Alessia Travaglini</i>	341
Le professioni educative: orientamento, lavoro e salute <i>Nicolina Pastena</i>	349
Introduzione <i>Giombattista Amenta, Antonello Mura, Patrizia Sandri</i>	357
32. Origini esterne e interne dell'autorevolezza dell'educatore <i>Giombattista Amenta</i>	365
33. L'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva: impegno familiare e sfide educative <i>Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin</i>	373
34. Strategie inclusive per l'orientamento professionale delle studentesse e degli studenti universitari con disabilità e con DSA. Il progetto pilota del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre <i>Barbara De Angelis, Andreina Orlando</i>	381
35. Il ruolo dell'educatore nelle situazioni di emergenza e di crisi: questioni e suggestioni <i>Simona Gatto</i>	391
36. "Vedere il bicchiere mezzo pieno": approcci <i>strengths-based</i> nella formazione docenti per una progettazione orientativa volta al benessere olistico della comunità educante <i>Erika Marie Pace, Rossella D'Agostino</i>	397
37. Processi inclusivi per le persone adulte con Sindrome X Fragile <i>Alessia Tomei, Amalia Lavinia Rizzo</i>	405

Gli orizzonti di ricerca dei giovani studiosi di pedagogia speciale <i>Donatella Fantozzi</i>		413
38.	I modelli interpretativi della diversità negli adolescenti come barriera alla partecipazione sociale dei pari con disabilità <i>Elena Abbate, Stefania Pinnelli</i>	421
39.	Indagine sull'impatto delle difficoltà di scrittura sul benessere emotivo degli studenti di scuola primaria <i>Aurora Biancalani, Elèna Cipollone, Elisabetta Tombolini, Claudia Chierichetti, Francesco Peluso Cassese</i>	431
40.	Apprendimento e divertimento fanno rima con... Kahoot! <i>Mario D'Avino</i>	439
41.	Il silenzio come spazio dinamico del <i>lógos</i> : traiettorie inclusive <i>Alessio Di Paolo, Flavia Capodanno, Antonella Perrotta</i>	445
42.	Sostenere la professionalità docente per l'innovazione: il ruolo dell'educazione ambientale <i>Stefania Falchi</i>	455
43.	Formazione servizi educativi 0-6 e progettazione educativa su base ICF <i>Chiara Gentilozzi, Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma</i>	463
44.	Inclusione e valutazione formativa <i>Carla Gueli</i>	469
45.	Gli studi sull' <i>engagement</i> nell'utilizzo degli <i>edugame</i> : quali framework teorici di riferimento? <i>Naomi La Manna, Stefano Di Tore, Maurizio Sibilio</i>	477
46.	Ogni lasciato è perso? La motivazione allo studio in contesti di devianza e marginalità sociale <i>Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano</i>	487
47.	La dimensione spaziale allocentrica in bambini ciechi ed ipovedenti gravi: intervista ai referenti CCT italiani <i>Amalia Maria Paoletta, Luca Refrigeri, Francesca Baralla</i>	497

48. Le competenze digitali dei docenti nell'era post-pandemica:
autoefficacia e sviluppo professionale
Mariella Pia 503
49. Gioco e inclusione: riflessioni metodologiche sul progetto
Family of Robots (FROB)
Sara Cecchetti, Stefano D'Ambrosio, Elisabetta Prina 513
50. Ergon inclusivo: strategie e metodologie didattiche esperite
dai tirocinanti TFA
Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà 521

I MODELLI INTERPRETATIVI DELLA DIVERSITÀ NEGLI ADOLESCENTI COME BARRIERA ALLA PARTECIPAZIONE SOCIALE DEI PARI CON DISABILITÀ

Elena Abbate, Stefania Pinnelli

Università del Salento

1. Integrazione e partecipazione: una riflessione sul ruolo dei pari

Il Report del 2018 dell'*European Agency for special needs and inclusive education*¹, evidenzia un legame significativo tra l'inclusione sociale a breve e a lungo termine² delle persone con disabilità e l'esperienza di una educazione inclusiva. Precisando che rispetto alla frequentazione di ambienti speciali, l'istruzione integrata favorisce maggiori opportunità di interazione tra pari per lo sviluppo delle relazioni amicali, del senso di appartenenza e delle reti di sostegno sociale. L'analisi della letteratura³, tuttavia, ci restituisce un quadro non rassicurante della qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità inseriti in contesti formativi inclusivi, rilevando un "corto circuito sociale" nella transizione dai luoghi formali di apprendimento alla comunità più ampia. Una zona d'ombra nel processo di integrazione scolastica che sposta l'interesse della ricerca

¹ S. Symeonidou, *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*, in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, reperibile al link: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf.

² Per breve termine si intende il periodo in cui gli studenti frequentano la scuola, a lungo termine invece quando terminano il percorso scolastico.

³ G. Savarese, *Io e il mio amico disabile*, FrancoAngeli, Milano 2009; G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl & K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1952-1956; A. Consiglio, M. Guarnera & P. Magnano, *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114; A. De Boer & S. Pijl *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, in «The Journal of Educational Research», 3, 2016, pp. 325-332; C. Mamas, A.J. Daly, S.R. Cohen & G. Jones, *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, in «Learning, Culture and Social Interaction», 28, 2021, p. 100467; T.W. Shakespeare, *Disabilità e società. diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson Trento 2017.

oltre quei fattori ad oggi maggiormente indagati e con cui generalmente si satura il concetto di integrazione: la presenza fisica in classe, la condivisione di percorsi formativi comuni, l'accettazione e la tolleranza della diversità; questi per quanto indispensabili, risultano insufficienti a determinare un processo di partecipazione sociale *piena, estesa, equa ed effettiva*⁴ in termini di *intensità del coinvolgimento* della persona disabile nella comunità di appartenenza⁵. Pertanto, all'interno di una prospettiva di promozione dei processi partecipativi autentici e significativi, è necessario orientare la ricerca verso un livello più profondo di analisi, ovvero focalizzare l'indagine all'interno di quel substrato di variabili che caratterizzano i legami affettivi nei contesti scolastici e che costituiscono le relazioni amicali rendendole stabili e durature. Nello specifico, il riferimento è alla qualità e alla valenza affettiva delle relazioni tra pari con e senza disabilità, alla tipologia e frequenza delle loro interazioni, alla percezione dell'alunno con disabilità in riferimento all'accettazione esperita e alle proprie competenze sociali e infine, le preferenze sociali e gli atteggiamenti espressi dai pari in riferimento ai compagni con disabilità. Proprio quest'ultimi costituiscono l'oggetto di interesse del presente studio, sollecitando una riflessione sui modelli interpretativi della disabilità che alimentano gli atteggiamenti e guidano i comportamenti di esclusione e marginalizzazione, riconoscendo nei pari un fattore determinante per il successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità.

2. L'indagine esplorativa: metodologia e strumenti di ricerca

L'indagine esplorativa si colloca all'interno di un progetto di ricerca strutturato per il corso di dottorato in *Human and Social Sciences* presso l'Università del Salento e ha come obiettivo, indagare i fattori contestuali

⁴ Convenzione ONU, *Convention on the rights of persons with disabilities*, 2006. LEGGE 3 marzo 2009, n. 18, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/2000.

⁵ B.M. Edwards, D. Cameron, G. King & A.C. McPherson, *How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review*, in «International Journal of Disability Development and Education», 3, 2019, pp. 298-324.

e personali che determinano le relazioni all'interno del gruppo dei pari in alcune realtà scolastiche del territorio salentino. L'indagine si rivolge al mondo degli studenti della scuola secondaria di secondo grado e ha coinvolto nel periodo tra gennaio e marzo 2024, cinque istituti dislocati nella provincia di Lecce.

- Istituto Tecnico "G. Deledda", indirizzo biotecnologie sanitarie di Lecce;
- Liceo Scientifico "G. Banzi Bazoli" di Lecce;
- Liceo Classico "F. Capece" di Maglie;
- Istituto Tecnico "A. Meucci" indirizzo tecnico informatico di Casarano;
- Liceo Scientifico "A. Meucci" di Casarano;
- Istituto Professionale "A. de Pace" indirizzo servizi culturali e dello spettacolo di Lecce.

Il campione è composto da 117 studenti ($f = 45$; $m = 72$) di età compresa tra 15-18 anni di cui 6 ($f=1$; $m=5$) con disabilità. È stato condotto un campionamento a scelta ragionata, selezionando le unità di analisi in funzione delle tipologie di disabilità presenti nel gruppo classe (Fig. 1).

TIPOLOGIA DI DISABILITÀ	ORE SOSTEGNO	TIPOLOGIA DI PEI
Disabilità intellettiva moderata	18	Percorso differenziato
Ipoacusia bilaterale di grado medio	18	Percorso personalizzato con prove equipollenti
Autismo ad alto funzionamento	18	Percorso ordinario
Ipovisione di grado grave	18	Percorso ordinario
Disabilità motoria	18	Percorso personalizzato con prove equipollenti
Autismo a basso funzionamento	18	Percorso differenziato

Fig. 1. Sotto-campione alunni con disabilità.

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 isolamento⁶, rispetto ai pari con disabilità motoria o sensoriale⁷.

Sono stati utilizzati per tutti gli studenti della classe 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 survey*⁸, 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: il numero e il genere dei compagni coinvolti nell'interazione; la durata e lo scopo dell'interazione e infine le modalità di gestione dell'interazione, se autogestita o supportata da un adulto o da uno/più compagni. Infine, partendo dalla tesi di Franta e Salonia⁹, che attribuiscono alle dinamiche comunicative una responsabilità specifica nei processi (di controllo, di fiducia ed emozionali) che strutturano rapporti umani di qualità, 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.

⁶ A. De Boer Et S.J. Pijl, *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, cit.; G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl Et K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, cit.; J.M. Asmus, E.W. Carter, C.K. Moss, E.E. Biggs, D.M. Bolt, T.L. Born et al. *Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities*, in «Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 2, 2017, pp. 118-137.

⁷ G. Bossaert, H. Colpin, S.J. Pijl, K. Petry, *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, 2013, cit.; A. Consiglio, M. Guarnera Et P. Maggiano, *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114.

⁸ A. Frizzarin, H. Demo Et A. de Boer, *Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument*, in «European Journal of Special Needs Education», 38(1), 2023, pp. 141-150.

⁹ H. Franta Et G. Salonia, *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*, Editrice LAS, Roma 1981.

3. Analisi dei risultati preliminari

Nel presente contributo si riportano i risultati preliminari limitatamente all'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario AATOS *Adolescents' attitudes towards otherness survey*. 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 esclusi¹⁰. Lo strumento è costituito da 22 domande, le prime rilevano alcune variabili anagrafiche e socioculturali degli studenti (età, genere, scuola, nazionalità dei genitori), a seguire lo strumento presenta ai partecipanti una domanda aperta (fig. 2), in cui si chiede di descrivere (aspetto, comportamenti, interessi, caratteristiche particolari, ecc.) un/una compagno/a 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 gli atteggiamenti dei rispondenti. Considerando l'obiettivo della ricerca, particolare rilevanza assumono le risposte alle seguenti domande aperte: "Alex è ... e secondo me potrebbe essere escluso perché...": "Secondo te, chi o cosa dovrebbe cambiare per far sì che Alex sia più incluso?". L'analisi delle risposte prevede un sistema di codifica in categorie; le categorie sono distinte in due macroaree: *fattori legati al target* (fattori personali) e *fattori esterni al target* (fattori contestuali). Nella ricerca presentata i risultati preliminari collocano buona parte delle risposte dei partecipanti¹¹ nella macroarea *fattori legati al target* (Fig. 2). È interessante osservare come i processi di esclusione si polarizzano intorno a fattori personali: il carattere, l'aspetto esteriore, il comportamento e le abilità sociali e relazionali del target. In riferimento alla disabilità, complessivamente 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. Non bisogna, tuttavia, ignorare come le categorie maggiormente scelte richiamano caratteristiche o funzionamenti che appartengono a molti studenti con disabilità (inadeguate abilità sociali e comunicative, difficoltà comportamentali e di regolazione emotiva, aspetto esteriore goffo o impacciato ecc.).

¹⁰ A. Frizzarin & H. Demo, *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 40(7), 2023, pp. 144-160.

¹¹ Risultati riferiti a 68 studenti (59,13%) del campione totale.

Tra i fattori contestuali dell'esclusione (*esterni al target*) il ruolo dei pari emerge più degli altri (Fig. 3), confermando quanto riportato nel paragrafo introduttivo.

La rappresentazione della diversità, che restituisce il campione, è fortemente radicata a convinzioni lontane dalla prospettiva inclusiva e dai valori integrativi che la scuola dovrebbe promuovere negli studenti. La tesi della diversità come costrutto sociale, determinata dai contesti e non da fattori intrinseci all'individuo, che da decenni costituisce il fondamento di tutte le culture e pratiche inclusive scolastiche e sociali diffuse nel nostro Paese, 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 per il 60% del campione, per includere Alex è necessario che sia Alex stesso a cambiare, adattandosi ai contesti. È evidente la diffusa presenza di atteggiamenti individuali/assimilativi¹² che suggeriscono un modello dominante nell'interpretazione del processo di esclusione del diverso, caratterizzato da una totale deresponsabilizzazione del contesto.

4. Riflessioni conclusive

Quanto fin qui esposto mette in luce una fragilità nel processo di integrazione scolastica, espressa dagli studenti adolescenti inclusi nel campione considerato, che sollecita una riflessione su un duplice piano. Il primo fa i conti con i modelli comportamentali giovanili, radicati nella società attuale che esaltano il successo, la perfezione, la ricerca smisurata di visibilità e di ammirazione. Modelli che fungono da fattori di aggregazione sociale da una parte e di esclusione dall'altra, per chi non ha l'equipaggiamento appropriato per aderirvi¹³. Il secondo, fa appello all'orientamento formativo proprio dei sistemi di istruzione superiore, che segue principalmente una logica competitiva e performativa, registrando un allontanamento da una progettualità educativa incentrata sulla relazione

¹² A. Frizzarin Et H. Demo, H., *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, cit.

¹³ T. Fratini, *Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 2, 2017, pp. 345-355.

e sulla cura dei legami affettivi. Pertanto, come sostengono Harma e colleghi¹⁴, se vogliamo che i 300mila e più alunni con disabilità¹⁵ presenti nelle scuole italiane, non siano esposti a una discriminazione abilista¹⁶, è necessario un processo di *empowerment* rivolto ai loro compagni. Un processo specificatamente 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 che innescano dinamiche discriminatorie nel gruppo, generando isolamento ed esclusioni; 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, sia il riflesso di una marcata assenza di una cultura integrativa nelle giovani generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Asmus J.M., Carter E.W., Moss C.K., Biggs E.E., Bolt D.M., Born T.L., et al., *Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities*, in «Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 2, 2017, pp. 118-137.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J. & Petry K., *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1952-1956.
- Consiglio A., Guarnera M. & Magnano P., *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, in «Scienze e ricerche», 1, 2014, pp. 105-114.
- Franta H. & Salonia G. (1981), *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*, Roma: Editrice LAS.

¹⁴ Harma K., Gombert A. & Roussey J., *Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés*, in «Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement», 3, 2014, pp. 414-426.

¹⁵ ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, report a.s. 2020-21, <http://www.istat.it/it/archivio/265364>.

¹⁶ Z.S. Robertson & V.K. Jaswal, *Barriers to inclusion: Incorporating the social model in the study of children's understanding of disability*, in «Cognitive Development», 70, 2024, p. 101435.

- De Boer A. & Pijl S.J., *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, in «The Journal of Educational Research», 109(3), 2016, pp. 325-332.
- Edwards B.M., Cameron D., King G. & McPherson A.C., *How student without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream school: a scoping review*, in «International Journal of Disability Development and Education», 3, 2019, pp. 298-324.
- Frizzarin A. & Demo H., *Atteggiamenti delle e degli adolescenti nei confronti dei pari percepiti come "diversi": Validazione di uno strumento quali-quantitativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 40(7), 2023, pp. 144-160.
- Frizzarin A., Demo H. & de Boer A., *Adolescents' attitudes towards otherness: the development of an assessment instrument*, in «European Journal of Special Needs Education», 38(1), 2023, pp. 141-150.
- Harma K., Gombert A. & Roussey J., *Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés*, in «Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement», 3, 2014, pp. 414-426.
- Mamas C., Daly A.J., Cohen S.R. & Jones G., *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, in «Learning, Culture and Social Interaction», 28, 2021, p. 100467.
- ONU (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, Legge 3 marzo 2009, n. 18, ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n. 61 del 14/03/200.
- Robertson Z.S. & Jaswal V.K., *Barriers to inclusion: Incorporating the social model in the study of children's understanding of disability*, in «Cognitive Development», 70, 2024, p. 101435.
- Savarese G. (2009), *Io e il mio amico disabile*, Milano: FrancoAngeli.
- Shakespeare T.W. (2017), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento: Erickson.
- Symeonidou S., *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*, in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, reperibile al link: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf.

