



**Elena Abbate**

Ph.D. St. | Department of Human and Social Science | University of Salento | elena.abbate@unisalento.it

## Promoting social integration among peers: educational engagement beyond teaching

## Promuovere l'integrazione sociale tra pari: l'impegno educativo oltre la didattica

Altri contributi

### ABSTRACT

The considerable presence of students with disabilities in Italian schools of all grades (Istat, 2022) calls for a reflection on the meaning that this presence takes on in terms of social participation and effective involvement of the student with disabilities in the plurality of life contexts. The quality of school integration is measured by its ability to promote long-term inclusion that goes beyond the time and space of the school setting, prolonging its positive impact on the student with disabilities in the realisation of his or her life project. In support of this, the paper dwells on the fundamental role of peers in the school success and the social inclusion process of peers with disabilities, recognising them as a fundamental escorting and accompanying factor for the student in the transition from the structured and formal settings to the life contexts that specifically concern the informal space of recreational time, entertainment, but also of associationism and citizenship.

**Keywords:** Educational integration | social integration | adolescents | peer interaction | disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Abbate, E. (2023). Promoting social integration among peers: educational engagement beyond teaching. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 167-177. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-15>

**Corresponding Author:** Elena Abbate | elena.abbate@unisalento.it

**Received:** 09/10/2023 | **Accepted:** 23/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-15**



## 1. Integrazione e partecipazione: uno sguardo ai significati

Il mezzo secolo di integrazione scolastica italiana rappresenta un consolidato e complesso patrimonio di conoscenze e pratiche formative che negli anni hanno acquisito senso e intenzionalità pedagogica all'interno di due direttrici: l'integrazione e la partecipazione. La prima ha permesso di superare "l'inserimento brado" (Larocca, 2007, p. 39) nelle classi comuni attraverso una evoluzione qualitativa sul piano normativo e metodologico-didattico (Cottini, 2017), focalizzando l'attenzione sull'individuo e i suoi bisogni formativi. Il recente report Istat (2022)<sup>1</sup> registra che nell'anno scolastico 2020/2021 sono più di 300mila gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,6% degli iscritti), circa 4mila in più rispetto all'anno precedente (+2%). Una tendenza che interessa ogni ordine di scuola, evidenziando come l'istruzione nelle classi comuni degli alunni con disabilità sia un processo ormai affermato anche nel passaggio ai gradi superiori in cui, in passato, si registravano alti tassi di dispersione e abbandono. Una presenza considerevole e importante che in questi anni ha orientato la scuola verso scelte organizzative e didattiche funzionali alla realizzazione di curricula formativi capaci di offrire a ciascuno adeguate opportunità di apprendimento (Cottini, 2017).

La seconda direttrice, spostando lo sguardo sui fattori di contesto, ha posto l'attenzione sui processi partecipativi e d'interazione significativa tra individuo e ambiente di vita. Un cambiamento di prospettiva che ha tratto origine e fondamento nella nuova lettura del funzionamento e della disabilità fornita dalla *Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001) che richiama la responsabilità dei fattori ambientali nella riuscita del processo di integrazione (Lascioli & Pasqualotto, 2018). Un cambiamento che ha rappresentato una sfida principalmente per la scuola, spinta a rafforzare la propria progettualità formativa non solo in riferimento ai bisogni dell'individuo correlati al deficit, ma anche verso tutte quelle occorrenze che la realizzazione di un "contesto valorizzante" (Caldin & Scollo, 2018) – ossia scevro da fattori disabilitanti, marginalizzazioni ed esclusioni – comporta. La partecipazione come componente fondamentale del funzionamento della persona fa da sfondo alla consapevolezza pedagogica che non basta accogliere e istruire l'alunno con disabilità, ma bisogna promuovere quelle condizioni sociali in grado di rendere la persona con disabilità una presenza di senso all'interno degli spazi esistenziali e membro di valore della comunità scolastica e sociale. Una concezione integrativa che trova un forte ancoraggio normativo proprio nell'articolo 24 della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2006), il quale individua tra le finalità dell'istruzione quella di "porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera" (ONU, 2006).

Quanto queste enunciazioni abbiano trovato reale applicazione nel corso degli anni è difficile da determinare. Mancano infatti, nella ricerca empirica italiana studi specifici sulle implicazioni che l'integrazione scolastica ha avuto sulla qualità della partecipazione sociale e sull'effettivo coinvolgimento della persona con disabilità nella pluralità dei contesti di vita, anche rispetto ai differenti sistemi d'istruzione internazionali dove persistono stabilmente percorsi differenziati o speciali.

Pertanto, se da una parte il già citato report Istat (2022) ci restituisce dati oggettivi sull'ampia presenza degli alunni con disabilità nelle classi di ogni ordine e grado, dall'altra ci pone dinanzi una domanda, ovvero quale valore assume questa *presenza* in termini di effettiva partecipazione sociale alla comunità scolastica ed extrascolastica d'appartenenza. In concreto quanti dei 300mila alunni che frequentano la scuola italiana (Istat, 2022) è possibile ritrovare nei luoghi di aggregazione, nelle attività ricreative, nelle associazioni sportive, culturali o nei contesti lavorativi e quanti invece attraversati i confini scolastici, vivono quotidianamente esperienze di isolamento e di esclusione. Quanti di questi alunni, possono contare su azioni di accompagnamento e coinvolgimento nei processi di transizione tra i diversi contesti sociali (Fabian, 2007), riconducibili a relazioni stabili e consolidate con i pari e ad una significativa appartenenza ai gruppi amicali e per quanti invece questi passaggi rappresentano momenti di frattura, di *dis-aggregazione* amicale, di *assenza*.

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



Un interrogativo che sollecita una riflessione critica sul modello di integrazione costruito in questi anni in Italia che “rischia di escludere dopo aver incluso” (Caldin & Scollo, 2018, p. 51) se non produce effetti oltre il perimetro scolastico. È necessario dunque, come sostiene Ianes, “mettere il dito nella piaga” (Dell’Anna, Bellacicco & Ianes, 2023, p. 13) e analizzare le criticità guardando nelle zone d’ombra dell’integrazione senza dimenticare la lunga strada fino ad oggi percorsa, che ha permesso al nostro paese di fregiarsi del più vasto programma di integrazione scolastica e sociale, diventato oggi, un riferimento per molti contesti educativi internazionali (Canevaro, 1999). Un percorso complesso e articolato, segnato da avanzamenti, ma anche da scetticismi a cui ha fatto da sfondo la progressiva “umanizzazione” della disabilità dal punto di vista culturale e dei modelli interpretativi. Proprio il riconoscimento universale della diversità come caratteristica dell’*essere* e della sua unicità ha riportato l’escluso “nella grande storia dell’umanità” (Canevaro, 2008, p. 33) valorizzando l’appartenenza ai contesti come fondamento dell’inclusione. “La scuola per tutti e per ciascuno” (European Commission, 1996) è il principio su cui si sono incardinati nel tempo i processi di cambiamento e adattamento dei contesti alla persona con disabilità e le politiche centrate sul diritto alla partecipazione sociale e alle pari opportunità. Riconoscendo la posizione di svantaggio che la disabilità comporta nell’acquisizione di un ruolo sociale all’interno della comunità di appartenenza, la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) chiede a tutti gli stati membri di ridurre le condizioni ostacolanti, *accomodando ragionevolmente* i linguaggi, i percorsi e gli ambienti per accogliere la pluralità di storie, di bisogni e per favorire il miglior funzionamento della persona come *performance* al netto delle barriere contestuali (OMS, 2001). Collocare la persona con deficit in rapporto al contesto vuol dire dare pieno significato ad espressioni come partecipazione, appartenenza e cittadinanza che, poste come fasi di un processo, si determinano reciprocamente nella transizione da una all’altra. Non c’è appartenenza senza partecipazione e non c’è cittadinanza senza un’appartenenza significativa alla comunità. La partecipazione è il punto di partenza e implica l’idea del “*prendere parte*, dell’ingaggiarsi degli individui nello sviluppo di percorsi e scelte che influenzano la loro vita” (Bertani & Manetti, 2007, p. 241).

Per Booth e Ainscow la partecipazione concerne “*l’essere con* e la collaborazione con l’altro” e prevede due dimensioni quelle del *fare*, come coinvolgimento attivo e azione partecipativa e quella dell’*identità*, come percezione di sé in relazione agli altri e al gruppo. Ciò significa che le persone partecipano attivamente “non solo quando sono inserite in attività comuni, ma anche quando si sentono coinvolte e accettate” (Booth & Ainscow, 2014, p. 52).

Canevaro<sup>2</sup> 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*” nella comunità. Una traiettoria attuabile attraverso pratiche di partecipazione che non permettono subordinazione e asimmetrie, ma che aprono all’interdipendenza e alla connessione, dove la distanza tra l’*io* e l’*Altro* si neutralizza nella reciprocità del *Noi*. Favorire dunque questa tipologia di legami sociali per le persone con deficit vuol dire fornire dei punti d’appoggio di ordine funzionale e affettivo per la partecipazione e per lo sviluppo di un percorso di vita all’interno di una comunità, che travalica i confini della funzione didattica della scuola, dei contesti riabilitativi strutturati o i formali ambiti dell’assistenzialismo.

Per Black-Hawkins, Florian e Rouse (2008) la partecipazione non riguarda solo l’insegnamento e l’apprendimento che avvengono nelle classi, ma coinvolge tutte quelle pratiche formali e informali all’interno di una scuola che si declinano nelle numerose interazioni quotidiane che avvengono tra i suoi membri. Questo richiede una progettualità complessa che pone al centro del curriculum scolastico non solo i compiti per il perseguimento degli obiettivi formativi all’interno dei saperi disciplinari, ma anche interventi sulla dimensione interpersonale e relazionale degli allievi e opportunità formative per promuovere la socialità.

La partecipazione non deve essere, dunque, lasciata al caso, va costruita, sostenuta e protetta da ostacoli e barriere, perché è complessa e sfaccettata, vissuta in modo diverso dagli allievi con e senza disabilità

2 A. Canevaro, *Simposio “L’illusione della normalità”*. Simposio interdisciplinare organizzato da Pro Infirmis Ticino e Moesano in collaborazione con L’ideatorio dell’Università della Svizzera italiana il 7 ottobre 2016.



e si modifica nel tempo. Una progettualità attenta, che non si esaurisce nell'estemporaneità di un lavoro di gruppo o nella benevolenza di qualche compagno, ma pedagogicamente orientata alla promozione di una inclusione a lungo termine che superi il tempo e lo spazio del *setting* scolastico, prolungando il proprio impatto positivo sulla persona con disabilità nella realizzazione del proprio *progetto di vita*, in termini di effettiva e soddisfacente appartenenza ai gruppi amicali, alle associazioni, alle reti del tempo libero e lavorativo.

## 2. Le zone d'ombra di una integrazione scolastica incompleta

Il Report *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion* pubblicato nell'*European Agency for special needs and inclusive education* nel 2018, ha messo in luce come l'inclusione sociale a breve e a lungo termine<sup>3</sup> delle persone con disabilità sia favorevolmente ancorata all'esperienza di una educazione inclusiva. Precisando che rispetto alla frequentazione di ambienti speciali – ancora diffusi in Europa – l'istruzione integrata promuove maggiori opportunità di interazione tra pari per lo sviluppo delle amicizie, del senso di appartenenza, delle reti di sostegno sociale e una migliore gestione della transizione e generalizzazione della partecipazione dalla scuola alla vita di comunità. Affinché l'educazione inclusiva abbia un impatto sull'inclusione sociale a lungo termine e non si indebolisca nei primi anni d'uscita dalla scuola, è necessario garantire ad ogni studente con disabilità – attraverso politiche e pratiche formative adeguate – la piena partecipazione in condizioni di parità a tutti gli aspetti della vita scolastica ed extra-scolastica.

La ricerca scientifica confermando quanto emerso dal Report *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion* (2018), rintraccia nell'integrazione scolastica il potenziale strumento di promozione dell'inclusione sociale e interpella come fondamentali le dimensioni dell'interazione con l'altro e delle relazioni amicali tra pari, a cui sottendono imprescindibili processi come l'accesso, la collaborazione, il riconoscimento e l'accettazione.

Woodgate e colleghi (2020) affermano che l'inclusione sociale degli studenti con disabilità corrisponde ad una partecipazione equa e attiva ai diversi contesti come la scuola e la comunità (parchi giochi e ambienti religiosi) o ad eventi familiari e tra pari (feste di compleanno e pigiama party), basata su un coinvolgimento agito principalmente attraverso relazioni significative tra persone con e senza disabilità.

Koster e colleghi (2009) definiscono pleonastica l'espressione inclusione sociale, considerando la portata del costrutto *inclusione* tanto estesa da abbracciare già la sfera sociale, per questo attribuiscono all'espressione *partecipazione* maggiore adeguatezza nel definire la dimensione sociale dell'inclusione. La loro ricerca si focalizza sulla rappresentazione della partecipazione attraverso specifiche categorie, come la qualità delle reti amicali, le interazioni nelle situazioni di gioco o nelle attività didattiche di gruppo, l'autopercezione dell'accettazione in classe e delle proprie competenze sociali e infine, le preferenze, il supporto o il rifiuto agiti dai pari.

Per Tsang (2013), la partecipazione e l'inclusione sociale operano su piani diversi, ma strettamente connessi. La prima suggerisce che la persona con disabilità scelga autonomamente di impegnarsi e ingaggiarsi nei contesti, mentre la seconda richiama la responsabilità degli altri nel creare le condizioni contestuali adeguate a favorire la partecipazione di tutti. In altre parole, un contesto scolastico socialmente inclusivo interviene sulle barriere sociali per costruire percorsi di partecipazione basati su relazioni personalizzate ed autentiche tra i pari.

Le opinioni degli studenti con disabilità interrogati sui diritti, le necessità e le sfide per raggiungere un'integrazione scolastica di successo, confluite nel documento *Dichiarazione di Lisbona-Le opinioni dei giovani sull'integrazione scolastica* (European Agency, 2008) riportano una tendenza inversa rispetto a

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



quella attesa in termini di relazioni significative. Essi sottolineano la debolezza della dimensione socio-relazionale nell'educazione integrata; infatti, se da una parte ne riconoscono i vantaggi in termini di maggiori competenze sociali e di maggiori opportunità di interazioni con amici senza disabilità, dall'altra ne sottolineano l'atteggiamento di chiusura di alcuni insegnanti, genitori e compagni nei loro confronti e l'incapacità di alcune persone di fornire supporto in modo socialmente competente.

La debolezza della dimensione socio-relazionale dell'integrazione emerge anche nell'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"<sup>4</sup>. La principale evidenza riguarda 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 sono coinvolti nel tempo libero sono prevalentemente attività 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. Riguardo il lavoro, il 13,3% del campione ha un contratto da dipendente o collaboratore. Per i caregiver la scuola mostra maggiori criticità e carenze nell'offerta formativa e inclusiva nei gradi superiori (Censis-Aipd, 2022).

La fotografia che l'indagine restituisce sollecita una riflessione sul *corto circuito sociale* che caratterizza la transizione dai luoghi formali di apprendimento come la scuola, alla comunità più ampia, spingendo la ricerca ad interrogarsi sulla qualità, consistenza e stabilità delle relazioni tra coetanei con e senza disabilità che l'integrazione scolastica dovrebbe promuovere. A sostegno di questo, alcuni studi hanno posto la questione sulla necessità di differenziare le relazioni interpersonali che si strutturano nel contesto scolastico in relazioni amicali e interazioni d'aiuto o di cura (Hall e McGregor, 2000; Savarese, 2009), perché rimandano a livelli di coinvolgimento emozionale, di reciprocità, fiducia e condivisione differenti. "Spesso le persone con sviluppo tipico parlano di amicizia quando in realtà si tratta di vicinanza emotiva basata sull'aiuto unilaterale" (Savarese, 2009, p. 49). La relazione di aiuto è improntata sulla premura, sull'attenzione al bisogno, nasce in precise situazioni e può non essere stabile o duratura. Come comportamento agito intenzionalmente a favore di qualcun altro, l'aiuto può caratterizzare una relazione di amicizia, ma non coincide con essa, talvolta può anche essere antisociale, se si configura come *overhelping* o *underhelping* interferendo con il livello di competenza di un compagno, inibendo e non facilitando, la sua prestazione (Gilbert & Silvera, 1996).

Le relazioni amicali si fondano su affinità ed equilibrio, non richiedono sforzo, ma sono volontarie e spontanee e presentano una certa stabilità nel tempo. Per questo "le amicizie fra disabili e non disabili si collocano in uno spazio ambiguo" (Shakespeare, 2017, p. 195) non sempre sono caratterizzate dalla reciprocità e dallo scambio, per oggettivi limiti legati al deficit o perché alcune persone senza disabilità tendono a ricercare in queste relazioni solo un compiacimento individuale dovuto all'esecuzione di un ruolo socialmente apprezzato e atteso.

### 3. Tipologie di disabilità e implicazioni nell'integrazione sociale

La tipologia di disabilità gioca un ruolo importante nel determinare la rete sociale dello studente. Alcuni studi condotti in diverse scuole secondarie dimostrano come la partecipazione sociale degli alunni con ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) con ASD (*Autism Spectrum Disorders*) e con disabilità intellettive o multiple (De Boer & Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Asmus, Carter, & Moss et al., 2017) non sia scontata nelle classi considerate inclusive; i risultati evidenziano che questi studenti sono meno accettati, rischiano l'isolamento o sviluppano relazioni amicali di bassa qualità, sfuggenti o effimere (Mamas, Daly, Cohen & Jones, 2021; Asmus, Carter & Moss et al., 2017). Migliore risulta la par-

4 Censis-Aipd, *Non uno di meno. La presa in carico delle persone con sindrome di Down per il perseguimento del miglior stato di salute e la loro piena integrazione sociale* (2022). <https://www.censis.it/welfare-e-salute/come-vivono-le-persone-con-sindrome-di-down>



tecipazione sociale degli studenti con disabilità motoria o sensoriale (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Consiglio, Guarnera & Magnano, 2014), anche se Edwards e colleghi (2019) nella loro rassegna sottolineano come alcune tipologie di fattori riferiti alle caratteristiche personali (età, genere, abilità sociali e comunicative), interpersonali (pressione sociale, somiglianza intellettuale) e contestuali (la sicurezza percepita) possono impattare sulla socialità di questi studenti determinandone l'isolamento e l'esclusione da parte dei pari.

Lo studio esplorativo di Jessup e colleghi (2017) conferma che gli studenti con disabilità visiva senza comorbidità registrano un livello di inclusione maggiore rispetto a chi presenta una disabilità aggiuntiva; questo pieno coinvolgimento riguarda maggiormente le interazioni che avvengono all'interno di attività didattiche strutturate in classe. Le attività libere dalla didattica (es. il pranzo) sono descritte dagli studenti come momenti di solitudine, anche se sarebbero le occasioni preferite, perché percepite come potenziali opportunità per condividere interessi, mostrare competenza e sviluppare amicizie.

Harma, Gombert, e Roussey (2014) studiando gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dei pari con disabilità e la distanza sociale<sup>5</sup> mantenuta nel contesto scolastico, hanno rilevato l'effetto di alcuni fattori come il contatto diretto e indiretto, la visibilità della disabilità e la sua intrusività nell'interazione sociale. I dati mostrano che indipendentemente dalla tipologia di contatto, quando la disabilità è invisibile e invadente (disabilità intellettive), i pari "sono meno favorevoli a parlare con l'alunno disabile durante l'intervallo, aiutarlo a scuola e ad andare a casa sua" (Harma, Gombert e Roussey, 2014, p.421), mentre la visibilità della disabilità, anche se intrusiva (motoria, sensoriale, sindrome di Down), incoraggia un atteggiamento favorevole.

Adolescenti con ASD (*Autism Spectrum Disorders*) ad alto funzionamento riportano il desiderio di stringere relazioni con coetanei, tuttavia, in classe sperimentano una mancanza di connessione tra ciò che loro desiderano e ciò che si verifica effettivamente nelle interazioni tra pari, riconoscendo nel proprio funzionamento sociale alcune caratteristiche non adeguate ad instaurare una relazione di amicizia autentica. Per questo, in alcuni casi gli studenti tendono ad interagire e a scegliere come amici studenti con ASD (*Autism Spectrum Disorders*) in misura maggiore rispetto ai compagni con sviluppo tipico, a sostegno della tesi che il *peer group* si caratterizza nella comunanza d'interessi e similarità di atteggiamenti, comportamenti e aspirazioni (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010; Frostad & Pijl, 2007). Similmente gli studenti senza disabilità ritengono di non avere le competenze e le conoscenze necessarie per interagire con i compagni che presentano una disabilità intellettiva, a questo si aggiunge l'imbarazzo sociale per il comportamento insolito che alcuni di loro manifestano e la paura di agire in modo sbagliato di fronte alle loro richieste o bisogni specifici (Shakespeare, 2017).

Il livello della competenza sociale degli studenti con e senza disabilità spiega solo in parte le difficoltà che la letteratura riporta nei processi di costruzione, mantenimento e generalizzazione delle relazioni nei diversi contesti inclusivi (Frostad & Pijl, 2007; Tsang, 2013), occorre fare i conti anche con i modelli comportamentali giovanili, infarciti di narcisismo, 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 aderirvi (Fratini, 2017). Altri fattori, come l'atteggiamento degli insegnanti specializzati e l'organizzazione del curriculum formativo scolastico giocano un ruolo altrettanto determinante nel massimizzare o meno l'interazione tra alunni con e senza disabilità.

Gli insegnanti di sostegno, gli educatori e tutte le figure adulte di supporto possono rappresentare un'ombra nelle interazioni tra pari, quando piegano la relazione educativa su una dimensione diadica caratterizzata da protezione, contenimento e attività separate. Il rischio reale è di enfatizzare la sfera dell'*assistenza* e della *cura*, generando una tensione tra la ricerca di relazioni reciproche e durature dello studente con disabilità e la disponibilità di brevi e unilaterali interazioni di *aiuto* da parte dei compagni

5 Gli autori riportano il costrutto di *distanza sociale* elaborato dal sociologo americano E.S. Bogardus, intesa come "il grado di comprensione empatica che caratterizza la relazione tra persona e persona, tra persona e gruppo, tra gruppo e gruppo" (Bogardus, 1959, p. 43).



(Jessup, Bundy, Broom & Hancock, 2017; Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019; Hall & McGregor, 2000). L'incapacità di leggere il bisogno profondo di appartenenza, la ricerca continua di un equilibrio identitario e relazionale dello studente, che va promosso e sostenuto, attraverso interventi formativi specifici finalizzati alla costruzione di una sua posizione sociale soddisfacente all'interno del gruppo classe. Qui il richiamo alla responsabilità didattico-progettuale degli insegnanti nella dimensione della relazione, della socializzazione e dell'interazione, a cui fa da sfondo la recente normativa italiana, che chiede "interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo" (D.lgs. 66/2017, art. 7 Comma 2; D.M. 182/2020, art. 9) possibile solo attraverso il riconoscimento e il contrasto ai processi di esclusione e marginalizzazione. Il focus è dunque sul perseguimento di obiettivi educativi all'interno dell'organizzazione del curriculum formativo, rivolti allo sviluppo delle competenze sociali dell'alunno con disabilità (fattori personali) e alla consapevolezza nei pari (fattori contestuali) dei pregiudizi che innescano dinamiche discriminatorie nel gruppo, generando isolamento ed esclusioni. Secondo Frostad e Pijl, (2007) se le inadeguate abilità sociali degli studenti con disabilità possono compromettere le relazioni con i pari, è anche vero che la povertà di esperienze relazionali significative può determinare uno scarso sviluppo delle loro competenze sociali. Pertanto, cogliere la pericolosità di questa *downward spiral* (Frostad e Pijl, 2007, p.7) è la preconditione ad ogni progettualità educativa orientata all'integrazione.

#### 4. Il ruolo dei pari nei processi partecipativi

L'obiettivo di favorire il "pieno sviluppo del potenziale umano" (ONU 2006, art. 24) è compito proprio di un sistema d'istruzione inclusivo ed è ancorato saldamente ai processi partecipativi e relazionali che la scuola, nella sua funzione educativa e socializzatrice deve garantire, affinché il concetto di partecipazione tanto evocato nella normativa nazionale e internazionale, non resti un termine retorico e vuoto.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è pervasa in ogni suo enunciato, dalla nozione di partecipazione, accompagnata da attributi come piena, estesa, uguale ed effettiva che ne determinano l'ampia portata, investendo l'intera attività sociale dell'individuo come cittadino. Il significato sotteso a questa concettualizzazione richiama *l'intensità del coinvolgimento* diretto o mediato della persona con disabilità nella rete sociale, e il potere di intervenire in modo attivo e con una propria competenza nelle decisioni e nelle scelte che riguardano la comunità d'appartenenza (Barbero Avanzini, 1979). La partecipazione è la leva potente dell'inclusione, ma come precedentemente indicato, non può essere lasciata al caso, deve essere pensata, costruita, sostenuta e liberata da tutte quelle condizioni sfavorevoli che ne ostacolano l'esercizio.

D'altro canto, l'analisi della letteratura ci restituisce una diffusa preoccupazione per la qualità della partecipazione sociale degli alunni con disabilità. Di conseguenza nasce la necessità di spostare l'interesse della riflessione scientifica oltre quei fattori, ad oggi, maggiormente indagati come: la presenza fisica in classe, la condivisione di percorsi formativi comuni, l'accettazione e la tolleranza della diversità; essi per quanto necessari, risultano insufficienti a definire le implicazioni di un processo di partecipazione. L'interesse della ricerca si sposta sulla necessità di rintracciare quelle dimensioni dell'integrazione scolastica, che richiamano proprio *l'intensità del coinvolgimento* della persona disabile nella comunità di appartenenza (Edwards, Cameron, King & McPherson, 2019).

In questo processo di comprensione, non aiuta la complessità del concetto di partecipazione che, come si è visto, gli studiosi traducono in una pluralità di definizioni che generano confusione o sinonimia con altri costrutti come integrazione e inclusione sociale (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009). Rilevanti risultano, invece, le categorie indagate rispetto al processo di partecipazione, in riferimento ai meccanismi e agli attori che lo determinano. Gli studi presentati, convergono principalmente su alcune categorie fondamentali: qualità delle relazioni amicali, frequenza e tipologia dei contatti e delle interazioni, percezione dell'alunno con disabilità in riferimento all'accettazione percepita, alle proprie competenze sociali e infine le preferenze sociali espresse dai pari.

Quanto argomentato costituisce la lente attraverso la quale osservare le dinamiche relazionali nel con-



testo scolastico per comprendere come il livello di partecipazione dell'alunno con disabilità sia simile a quello dei compagni con sviluppo tipico e quanto esso determini il successo di un reale processo di integrazione. La sfida è allargare lo sguardo, dalla condizione fisica e intellettuale dello studente con disabilità 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" (Frosted & 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 (docenti, caregiver, genitori) che nel caso dei ragazzi con disabilità rappresentano a volte una presenza continua e un limite all'autonomia.

Il lavoro educativo nel contesto scolastico integrato non deve essere un percorso centrato esclusivamente sulla persona fragile, ma deve rivolgersi all'intero gruppo per perseguire la promozione di relazioni, caratterizzate da reciprocità e coinvolgimento affettivo. Rintracciare dunque quei fattori di vicinanza sociale favorevoli alla costruzione di amicizie e che si traducono in una diretta partecipazione al gruppo dei pari con continuità, spontaneità e con un certo grado di complicità e condivisione di significati e obiettivi. In questo modo i pari diventano un fattore di scorta e di accompagnamento per lo studente con disabilità nella transizione dai contesti strutturati e formali ai contesti di vita che riguardano specificatamente lo spazio informale del tempo ricreativo, del divertimento, ma anche dell'associazionismo e della cittadinanza.

Una prospettiva che richiama e coinvolge tutti i professionisti dell'educazione, insegnanti, personale educativo e collaboratori nel riconoscere e promuovere il protagonismo dei pari nel successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità. Questo richiede una condivisa progettualità e pratica educativa per costruire un contesto integrato che risponda ai bisogni sociali dello studente. Obiettivo realizzabile attraverso un'articolazione di interventi che coinvolgano distintamente i pari, lo studente con disabilità e i professionisti scolastici. 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 pari, 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.

In questa prospettiva un ulteriore intervento riguarda gli studenti con forme di disabilità (Harma, Gombert & Roussey, 2014; Mamas, Daly, Cohen & Jones, 2021) maggiormente a rischio di isolamento e marginalizzazione perché caratterizzate da carenze nelle abilità socio-relazionali o comunicative. Vulnerabilità su cui puntare lo sguardo, prevedendo percorsi di potenziamento nelle aree della competenza sociale, comunicativa, emotiva e di autoregolazione, anche attraverso la strutturazione di attività cooperative o di tutoraggio tra pari. Infine, il terzo piano di intervento interpella la responsabilità metodologica 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 attraversa lo spazio della 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.



## 5. Dalla teoria al progetto di ricerca: presentazione di un'indagine esplorativa

Quanto fin qui discusso, sollecita una riflessione pedagogica sulla debolezza della dimensione socio-relazionale dell'integrazione scolastica e sociale degli studenti con disabilità tale da rappresentare la premessa di un progetto di ricerca strutturato all'interno del corso di dottorato in *Human and Social Sciences* presso l'Università del Salento. Uno studio finalizzato ad avviare una indagine conoscitiva sulle variabili personali e di contesto che ostacolano di fatto lo sviluppo di relazioni reciproche all'interno del gruppo dei pari in alcune realtà scolastiche del territorio salentino. 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 "all'istruzione e alla vita di comunità" (ONU 2006, art. 24), l'indagine esplorerà nello specifico le competenze comunicative e di interazione degli studenti con disabilità come variabile indipendente funzionale ai processi di inclusione.

Considerando l'oggetto della ricerca si utilizzerà la strategia dello studio di caso (*case study*). La scelta è dovuta principalmente alla volontà di non allontanarsi dal modello di riferimento del funzionamento umano così come interpretato nell'ICF (OMS, 2001) e quindi di approcciarsi alla ricerca educativa con una prospettiva *olistica* in grado di cogliere l'oggetto d'indagine all'interno della sua unica, irripetibile e reale complessità, esplorando tutte quelle condizioni contestuali che in qualche modo lo determinano (Yin & Pinnelli 2005).

Nello specifico si utilizzerà la variante dello *studio di caso multiplo* nel quale le unità di analisi saranno rappresentate dagli studenti di età compresa tra i 14 e 16 anni, in differente condizione di disabilità, frequentanti la scuola secondaria di secondo grado. Gli strumenti di indagine che verranno impiegati con gli studenti sono: *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; griglia per l'osservazione sistematica dell'interazione nel contesto scolastico, specificatamente strutturata per rilevare il numero e il genere dei compagni coinvolti nell'interazione, la sua durata e il suo scopo (richiedere, esprimere bisogni o opinioni, commentare, partecipare) e le modalità di gestione da parte degli alunni. A questi si aggiunge una intervista strutturata al docente di sostegno per conoscere le modalità comunicative dell'alunno/a con disabilità: verbali e non verbali (aspetti lessicali, morfosintattici, fonetici-fonologici, pragmatici, paralinguistici, cinestesici) e le caratteristiche presentate (funzionale, convenzionale, idiosincratice, intenzionale, spontanea, imitativa).

L'intento esplorativo e interpretativo del progetto di ricerca si accompagna ad un obiettivo di rilevanza operativa, si prevede infatti, di fornire ai docenti degli indicatori specifici per strutturare processi di valutazione delle competenze comunicative degli alunni con disabilità e per individuare le aree di miglioramento e gli elementi di barriera alla partecipazione sociale. La Carta dei Diritti della Comunicazione delle persone con disabilità messa a punto dal *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities* (1992), pur intervenendo nel contesto statunitense afferma, con risonanza internazionale, che l'inclusione delle persone con disabilità si legittima e si afferma solo quando garantisce processi partecipativi e relazioni tali da far sentire ogni individuo parte della comunità in cui vive e impara. La Carta fornisce un quadro di riferimento da cui il progetto di ricerca prende il via, per indagare l'instaurarsi di relazioni significative per le persone con disabilità, considerando le difficoltà comunicative e relazionali come "l'effetto della dinamica transazionale dei partecipanti all'interazione" (Franta & Salonia, 1981). In quest'ottica la sfida, come più volte sottolineato, è modificare l'unidirezionalità dello sguardo sulla condizione fisica e intellettuale dello studente con disabilità che condiziona le competenze comunicative per volgerlo verso tutti i partner comunicativi presenti nel contesto. Perché, come sancisce la Carta dei diritti della Comunicazione, la persona con disabilità a fronte di specificità comunicative, ha diritto a



interlocutori capaci di riconoscere il proprio atto comunicativo e a ottenere adeguate risposte, come anche a ricevere messaggi in modo comprensibile e appropriato alle proprie competenze.

## Riferimenti bibliografici

- Asmus, J.M., Carter, E.W., Moss, C.K., Biggs, E.E., Bolt, D.M., & Born, T.L., et al. (2017). Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2, 118-137.
- Barbero Avanzini, B. (1979). Partecipazione sociale e partecipazione scolastica. *Studi di Sociologia*, 17 (1), 18-30.
- Bertani, B., & Manetti, M. (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologia d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: participation and pedagogy. *British Educational Research Association Conference, Heriot Watt University*. Edinburgh.
- Bogardus, E.S. (1959). *La distanza sociale*, tr. it. di C. Clemente (2019), Martano: Kurumuny.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., & Petry, K. (2013). Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative* 3, 49-60.
- 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 Moesano in collaborazione con L'ideatorio dell'Università della Svizzera italiana. Reperibile al link: <https://youtu.be/2nopludGMBE>.
- Censis-Aipd (2022). *Non uno di meno. La presa in carico delle persone con sindrome di Down per il perseguimento del miglior stato di salute e la loro piena integrazione sociale*. Reperibile al link: <https://www.censis.it/welfare-e-salute/come-vivono-le-persone-con-sindrome-di-down>.
- Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2014). La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola. *Scienze e ricerche*, 1, 105-114.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- 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.
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- 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.
- European Agency for Development in Special Needs Educational (2008). *Voci nuove. Accogliere la diversità*. Reperibile al link: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education\\_EPH-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-IT.pdf).
- European Commission (1996). *Charter of Luxembourg*. Reperibile al link <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>.
- Franta, H., Salonia, G., & Cap, O. F. M. (1981). *Comunicazione interpersonale: teoria e pratica*. Roma: Las.
- Fratini, T. (2017). Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni. *Studi sulla Formazione/ Open Jurnal of Education*, 2, 345-355.
- 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.
- Frostad, P., & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupil with special needs in mainstream education. *European journal of special needs education*, 1, 15-30.
- Gilbert, D., & Silvera, D. (1996). Overhelping. *Journal of personality and social psychology*, 4, 678-690.



- 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.
- Harma, K., Gombert, A., & Roussey, J. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 3, 414-426.
- Istat (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Report a.s. 2020-21, Reperibile al link: <https://www.istat.it/it/archivio/265364>.
- Jessup, G., Bundy, A.C., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The social experiences of high school student with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 1, 5-19.
- 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. *Internazionale Journal of Inclusive Education*, 2, 117-140.
- Larocca, F. (2007). Integrazione/inclusione in Italia. In A. Canevaro (ed.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo Individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carrocci Faber.
- Locke, J.J., Ishijima, E.H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive setting. *Journal of research in Special Educational Needs*, 2, 74-81.
- Mamas, C., Daly, A.J., Cohen, S.R., & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100467.
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (1992) Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities, <https://www.asha.org/policy/gl1992-00201/#sec1.1.3>
- OMS (2001). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- 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 14/03/2009.
- Savarese, G. (2009). *Io e il mio amico disabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Symeonidou, S. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. In European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Reperibile al link: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf).
- Shakespeare, T.W. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- 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.
- Yin, R. K., & Pinnelli, S. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma: Armando.