

*A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)*

# **L'INCLUSIONE NON SI FERMA. CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI  
ANDREA CANEVARO



**AREA 11**  
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,  
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**L'INCLUSIONE NON SI FERMA.  
CAMMINA SEMPRE**



## **AREA II**

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

### **COMITATO SCIENTIFICO**

#### **Coordinatore:**

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

*PROGETTAZIONE/EDITING*

MEDIALAB | PIETRO SEGRETO

*IMPAGINAZIONE*

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

*COPERTINA*

MEDIALAB | ANDREA MANTICA

*DIREZIONE ARTISTICA*

GIORDANO PACENZA

*ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA*

© MARJE

---

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

ISBN: 978-88-590-4136-8

Prima edizione a stampa 2024

*Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).*



*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*

*A cura della Società Italiana di  
Pedagogia Speciale (SIPeS)*

**L'INCLUSIONE  
NON SI FERMA.  
CAMMINA SEMPRE**

VOLUME IN RICORDO DI  
ANDREA CANEVARO



## SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA SPECIALE

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) è stata fondata nel giugno del 2008 a Bologna. La SIPeS è costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della Pedagogia Speciale. In qualità di Soci corrispondenti fanno parte della Società i dottori di ricerca, i cultori di ricerca pedagogica e didattica speciale, i docenti a contratto, i professionisti nel campo dell'educazione, gli educatori, gli insegnanti, i formatori e altri studiosi e figure professionali i cui interessi si integrino con gli scopi inerenti alla promozione e diffusione della ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale, coerentemente con un processo di valorizzazione delle buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali.

I Colleghi ringraziano il prof. Antioco Luigi Zurru, per l'ampio e meticoloso impegno profuso nel coordinamento dei lavori che hanno portato alla stesura del volume.

# INDICE

|              |    |
|--------------|----|
| Prefazione   | 9  |
| Introduzione | 11 |

## **PARTE PRIMA**

### LE LOGICHE DEL PENSIERO

|   |     |
|---|-----|
| Capitolo 1  | 17  |
| Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della<br>Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità |     |
| Capitolo 2  | 41  |
| La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea<br>Canevaro per ritrovarsi Comunità                        |     |
| Capitolo 3  | 55  |
| Pedagogia Speciale ieri, oggi e domani  |     |
| Capitolo 4  | 71  |
| Scuola inclusiva e mondo più giusto: la ricerca come<br>problematizzazione dell'esistenza                             |     |
| Capitolo 5  | 77  |
| La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica:<br>possibili traiettorie progettuali                      |     |
| Capitolo 6  | 93  |
| Storia dell'educazione e dell'emancipazione delle persone con<br>disabilità   |     |
| Capitolo 7  | 133 |
| Inclusiva e speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per<br>tutte e tutti nella ricerca e nella didattica        |     |

## **PARTE SECONDA**

### I SENTIERI E LE STAGIONI

|   |     |
|---|-----|
| Capitolo 8  | 153 |
| Interlocutori scientifici della Pedagogia Speciale nel secondo<br>Novecento                                 |     |
| Capitolo 9  | 169 |
| Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla<br>progettazione educativo-esistenziale           |     |
| Capitolo 10   | 191 |
| Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta<br>cercando di uscirne può insegnarci qualcosa |     |

|   |     |
|---|-----|
| Capitolo 11   | 205 |
| Le tecnologie nella vita della persona con disabilità   |     |
| Capitolo 12   | 223 |
| La prima infanzia tra riconoscimenti e relazioni di prossimità:<br>i bambini e le bambine nello sguardo di Andrea Canevaro      |     |
| Capitolo 13   | 237 |
| Adolescenza e disabilità  |     |
| Capitolo 14   | 255 |
| Traiettorie esistenziali e aduttività nell'esperienza della persona<br>con disabilità   |     |
| <b>PARTE TERZA</b>  |     |
| <b>LE PIETRE CHE AFFIORANO</b>  |     |
| Capitolo 15   | 273 |
| La relazione di aiuto e l'importanza della dimensione<br>affettivo-relazionale  |     |
| Capitolo 16   | 285 |
| La Cooperazione Educativa Internazionale  |     |
| Capitolo 17   | 299 |
| La collaborazione tra professionalità educative   |     |
| Capitolo 18   | 313 |
| Il rischio della «categorizzazione». Riflessioni su autismo,<br>neurodivergenza e interventi educativi                          |     |
| Capitolo 19   | 329 |
| Fragilità, processi educativi e pratiche di cura  |     |
| Capitolo 20   | 343 |
| Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle<br>opportunità  |     |
| Capitolo 21   | 355 |
| Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD)  |     |
| Capitolo 22   | 367 |
| La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio<br>per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale |     |
| Capitolo 23   | 381 |
| Il Braille. Uno strumento di emancipazione culturale e di<br>inclusione: questioni e suggestioni                                |     |
| Bibliografia essenziale   | 387 |
| Gli autori  | 397 |

# CAPITOLO 20

## Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità<sup>1</sup>

*Stefania Pinnelli, Università del Salento*

*Andrea Fiorucci, Università del Salento*

*Clarissa Sorrentino, Università del Salento*

*Francesca Baccassino, Università del Salento*

*Elena Abbate, Università del Salento*

### Il cono di luce sulle differenze a scuola

Il tema della significazione e della rappresentazione dell'alterità rappresentata per il sapere pedagogico una delle categorie fondative: «il sistema di relazioni con se stesso, con l'Altro e con il mondo — scrive Pinnelli (2015) — costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo sviluppo integrale della persona» (p. 183).

Il riconoscimento universale della diversità e della differenza come caratteristica dell'essere e della sua unicità, facendo da sfondo al lungo e articolato processo di integrazione scolastica e sociale nel nostro Paese, ha riportato l'escluso «nella grande storia dell'umanità» (Canevaro, 2008), valorizzando l'appartenenza ai contesti come fondamento dell'inclusione. «L'originalità di un individuo», afferma Canevaro (1999) si fonda «sull'appartenenza a una pluralità di originalità che compongono una società»; configurandosi quest'ultima come un «contesto valorizzante» (Caldin e Scollo, 2018) scevro da fattori disabilitanti e ragionevolmente accomodato (ONU, 2006) per accogliere la molteplicità di storie e di bisogni e per garantire una piena ed effettiva partecipazione sociale della persona.

Il lungo e sterrato cammino verso l'inclusione sociale racconta le trasformazioni che la scuola ha subito e agito, in un doppio ruolo che l'ha vista al tempo stesso specchio e iniettore della società. La scuola non è solo il riflesso

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, è possibile attribuire il primo paragrafo ad Andrea Fiorucci, il secondo paragrafo a Francesca Baccassino, il terzo paragrafo a Stefania Pinnelli e Clarissa Sorrentino e il quarto paragrafo a Elena Abbate.

della società, ma ne costituisce una parte preminente con le sue regole e le sue rappresentazioni.

La promozione della partecipazione, della relazione, della valorizzazione delle alterità sono infatti i tratti distintivi e identitari del contesto scuola. Negli ultimi anni, l'approccio culturale alle differenze a scuola ha vissuto un graduale e ulteriore ampliamento del solco tracciato dal modello di integrazione, originariamente orientato verso l'attenzione pedagogica degli alunni con disabilità, sollecitando il mondo della scuola a interrogarsi sulle necessità e sulle istanze di tutti quegli alunni che manifestano dei bisogni educativi speciali. Si va sempre più incontro a un sistema scolastico sensibile al cambiamento, verso quell'«impresa collettiva» (Booth e Ainscow, 2012) finalizzata ad assicurare a quel tutti-nessuno-escluso un sistema scolastico, *obbligatorio e aperto*, sempre più equo e inclusivo. In Italia, la fotografia più fedele di questo allargamento di orizzonte è rintracciabile nella Direttiva del 2012 e nella successiva CM n. 8 del 2013 sui BES, un quadro che si completa ulteriormente con la nota MIUR n. 562 del 2019 con la quale si invita il mondo della scuola a considerare nel novero degli alunni che potrebbero manifestare dei BES anche quelli con un alto potenziale intellettuale ed eccellenza. Il cono di luce sulle differenze a scuola si fa così sempre più esteso e plurale, riconoscendo la cifra e il portato della complessità umana.

### **Plusdotazione, rappresentazione sociale e compiti educativi**

«Siamo 7,2 miliardi di fragilità differenti» scriveva Canevaro (2015) colui che ha risignificato l'attributo «speciale» della pedagogia: speciali sono gli individui tutti diversi fra loro, speciale è la condizione di fragilità umana che interessa e interpella tutti sovvertendo la credenza che la realtà umana sia composta da due categorie riconducibili al normale e all'anormale (Canevaro, 2015). Canevaro insegna che la Pedagogia Speciale deve innanzitutto porre al centro la persona, il suo valore, rispondere ai suoi bisogni in modo specifico e personalizzato, deve rifiutare il vecchio modello assimilazionista di inclusione (Bocci, 2019) ancorato alle categorie di soggetti da includere e sposare, invece, un modello dinamico, reciproco, coevolutivo che plasma continuamente i contesti per garantire una piena partecipazione di tutti e per rispondere al bisogno là dove esso si manifesta (Canevaro, 2007).

È grazie a questo ampliamento esponenziale del visus inclusivo (Pinnelli, 2019), grazie a questa «logica dell'addizione» che aggiunge e non sottrae diversità (Canevaro, 2015, p. 63) che oggi si assiste a un interesse crescente da parte del legislatore e dell'educazione riguardo al tema della plusdotazione che rientra nel novero dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (MIUR, Nota 562/2019).

La plusdotazione è una mescolanza di variabili sia innate che contestuali che influiscono in modalità e misura differente su ogni soggetto, delineando profili dissimili e dinamici che, non raramente, incontrano difficoltà che esacerbate possono sfociare nella marginalizzazione o in veri e propri disturbi psichici o comportamentali. Tra i fattori di protezione gioca un ruolo fondamentale la formazione e la sensibilizzazione di docenti e alunni sulla plusdotazione al fine di contrastare lo sviluppo di misconcezioni, rappresentazioni erranee e stereotipi sul costrutto.

Vi sono infatti molti miti che alimentano la visione della plusdotazione (Pinnelli, 2019, pp. 21-23) in particolare:

- il *mito del Quoziente Intellettivo*: un elevato QI non è identificabile con la *giftedness* ma può, piuttosto, essere considerato un indicatore o uno dei predittori (non l'unico) e non è esso stesso garanzia di successo (Sternberg, 2002). Al contrario i bambini gifted molto più spesso rischiano il sottorendimento o l'abbandono scolastico poiché sperimentano episodi di demotivazione, noia, invisibilità. Accanto al QI vi sono altri elementi altrettanto importanti che concorrono all'identificazione dei soggetti plusdotati: la creatività, la motivazione, la capacità di leadership e la perseveranza, alla resistenza alla frustrazione (Cian, 2016, p. 35);
- il *mito del successo scolastico garantito*: i docenti sono convinti che l'alto potenziale non abbia bisogno di interventi specifici poiché è da sé una garanzia di eccellenza e successo. In realtà il talento è un flusso dinamico che può espandersi o regredire a seconda delle esperienze di studio, degli adattamenti metodologici e contenutistici adottati per supportare il processo di apprendimento. Spesso al crescere del QI crescono anche i problemi comportamentali, la disorganicità, la mancanza di metodo, l'impaccio motorio, l'asincronia emotiva che compromettono il successo scolastico;
- il *mito dell'ineluttabile espressione del talento*: si ha la convinzione che il talento anche nell'ambiente più ostile emerga spontaneamente. In realtà la *giftedness* oltre la dimensione cognitiva coinvolge quella emozionale e motivazionale, dunque, il potenziale per emergere ha bisogno di essere sostenuto e sviluppato in occasioni e ambienti di apprendimento adeguati e stimolanti. Al contrario in contesti scoraggianti, gli studenti perdono l'entusiasmo, performano male e decidono di abbandonare la scuola;
- il *mito della felicità*: si ha l'idea che lo studente plusdotato sia sempre felice, un leader. In realtà spesso i gifted vivono un profondo tormento dovuto a una tendenza a sovrainterpretare la realtà e a sentire le emozioni in modo amplificato, alla percezione di inadeguatezza e alla continua ricerca di perfezione, alla difficoltà di trovare pari con gli stessi interessi e al vissuto

di isolamento sociale derivante dalle caratteristiche di sovraeccitabilità emotiva (Dabrowski e Piechowski, 1977), cioè una percezione maggiore degli stimoli e di dissincronia interna e sociale (Terrasier, 1985) e, quindi, un differente livello di maturazione della componente cognitiva e di quella socio-emotiva. Inoltre, spesso ricadono nell'*impostor phenomenon* (Clance e Imes, 1978) una condizione psicologica contraddistinta dall'incapacità di interiorizzare i successi raggiunti, sentendosi non meritevoli e avendo timore che gli altri si accorgano dell'inidoneità, riconoscendoli dunque come «impostori»;

- *il mito dell'autosufficienza*: la tendenza a pensare che questi studenti siano competenti in ogni campo del sapere. In realtà molti bambini hanno un talento specifico in un'area e prestazioni nella media oppure al di sotto in altre (Winebrenner, 2001). La qualità della performance inoltre è influenzata da altre condizioni come motivazione, momento evolutivo, relazioni sociali e modello culturale, quindi, non bisogna dare per scontato che, in quanto gifted, performeranno sempre bene;
- *fuoco di paglia*: si tratta dell'idea che lo sviluppo eccessivamente precoce conduca a un declino altrettanto rapido delle facoltà intellettive. Questa convinzione porta a pensare che il gifted sia eccessivamente vulnerabile agli eventi esterni e agli stressor (Silverman, 2013). In realtà, gli opportuni adattamenti sono fondamentali per la valorizzazione e la crescita del potenziale;
- *genio e follia*: cioè, l'associazione tra genio e instabilità mentale. Questa idea contribuisce all'emarginazione dei gifted e nutre l'idea sbagliata che il loro destino sia una condanna.

Nella letteratura di settore, negli ultimi anni, c'è stato un incremento degli studi volti ad analizzare le rappresentazioni dei docenti riguardo alla plusdotazione (McCoach e Siegle, 2007; Molapo e Salyers, 2014; Fiorucci, 2017; De Angelis, 2017). Nell'immaginario collettivo la rappresentazione più ricorrente è quella della super-dotazione cognitiva, dell'*enfant prodige* con una spiccata propensione al calcolo. La risposta a questa stereotipata tipizzazione va ricercata nei meccanismi che stanno alla base del processo rappresentazionale.

Le rappresentazioni, definite da Moscovici (1961; 1984) come forme del senso comune che concorrono a interpretare e a rendere familiare l'ignoto, si formano attraverso:

- l'*ancoraggio* che «ancora una barca alla deriva a una boa del nostro spazio sociale» (Moscovici, 1984, p. 42), cioè, ancoriamo il non familiare rapportandolo con categorie sociali già possedute. Ad esempio, i bambini plusdotati vengono visti come creativi, eccellenti matematici (Fiorucci, 2019);

- l'*oggettivazione* che «satura di realtà l'idea della non familiarità» (Moscovici, 1984, p. 49), cioè traduce in immagine l'astrazione delle idee e dei concetti. Per Hewstone (1983) l'oggettivazione può esprimere la complessità delle idee associandole a personalità di spicco (*personificazione*), a metafore o immagini (*figurazione*), a proprietà fisiche o caratteriali (*ontologizzazione*). Ad esempio, i bambini plusdotati vengono visti come geni, esclusi, sociopatici oppure vengono personificati, tra gli altri, con Albert Einstein oppure per ontologizzazione sono rappresentati con capelli disfatti, occhialoni, carattere introverso (Fiorucci, 2019).

Anche le rappresentazioni di bambini in prima età scolare riguardo al gifted peer si polarizzano verso l'idealizzazione: il gifted appare agli studenti della scuola primaria soprattutto come felice, simpatico, abile, bello, intelligente (Baccassino e Pinnelli, in corso di pubblicazione).

Ciò delinea come queste strutture conoscitive, sebbene siano utili alla comprensione del mondo risparmiando tempo ed energie cognitive, non si rivelano adatte a spiegare la complessità della personalità umana poiché possono indurre a distorsioni nel giudizio sociale come stereotipi e pregiudizi.

Pregiudizi determinati da un modo di vivere il nostro «bisogno di appartenenza» (Canevaro, 2015, pp. 26-28), cioè, «il bisogno di sentirsi sicuri, di vivere vivendo» chiudendosi dentro stereotipie attribuite agli altri e riflesse su se stessi, individuando possibili nemici rappresentati sulla base di eccezioni trasformate in regola invece che considerare elementi di appartenenza come legati a dei contesti sociali, a dei contesti di prossimità (Canevaro, 2015, pp. 26-28).

Per questo un ruolo fondamentale è ricoperto dall'intervento educativo e dai suoi mediatori con il compito di: 1) decostruire credenze e rappresentazioni che minano la relazione didattica per ritrovare la bussola inclusiva; 2) allenare approcci didattici differenziali che, seppur tendendo verso un profilo comune di competenza, garantiscano a tutti il massimo sviluppo potenziale e non il minimo comune multiplo della formazione; 3) promuovano competenze comunicative e relazionali che facciano evolvere l'integrazione scolastica formale in integrazione sociale informale in termini di partecipazione e scelta di relazione oltre il confine scolastico.

## **Il rapporto tra inclusione e plusdotazione**

I modelli cognitivi che hanno orientato la ricerca sull'intelligenza partono da una prospettiva psicometrica che non considera alcuni importanti aspetti della plusdotazione come la creatività o l'abilità di leadership, aspetti

definiti co-cognitivi e su cui la scuola deve investire per la valorizzazione del pieno potenziale umano e dell'intero suo capitale (Renzulli, 2002). Il talento deve essere considerato un'abilità eccezionale in uno o più domini o campi culturalmente determinati (Pfeiffer, 2008). Sebbene la maggior parte delle persone pensi solo al talento come manifestazione di alte abilità cognitive che si esprimono soprattutto nell'area logico-matematica, i bambini possono presentare una particolare competenza in ambito artistico, musicale, sportivo, teatrale, interpersonale, estetico, di leadership e di altro tipo. Considerato che la numerosità e la tipologia di talenti è strettamente legata a ciò che una determinata società riconosce e valorizza attraverso l'istituzione scolastica, una scuola inclusiva offre opportunità attraverso una progettazione mirata che tiene conto dei bisogni speciali anche degli alunni plusdotati, che offre situazioni di apprendimento e approfondimento in linea con le caratteristiche e gli interessi dei ragazzi talentuosi, rispettandone le normali differenze.

Progettare in modo inclusivo implica assumere la prospettiva della differenziazione didattica e della pluralità dei processi di identificazione ed emersione dei talenti quale stile di lavoro didattico, nella consapevolezza che l'insegnamento diventa significativo quando è collocato nell'area di sviluppo potenziale di ciascun allievo, con qualunque profilo, in qualsiasi area, e a qualunque età (Pinnelli e Sorrentino, 2021). La didattica diviene così una esperienza relazionale e un processo comunicativo vivo e non viene ridotta a didacticismo, cioè a procedura tecnica statica e meccanica uguale per tutti (Goussot, 2014, p. 58), rispondendo, invece, alla personalizzazione della progettazione che non può prescindere da un'attenta osservazione pedagogica. Quest'ultima non deve essere confusa con l'osservazione diagnostica e non deve rischiare di

trasformare gli insegnanti in operatori della diagnosi clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di «comportamenti problema». Lo sguardo pedagogico [abbracciando la prospettiva biopsicosociale] deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi. Esiste anche un altro rischio pericoloso [...]: semplificare e medicalizzare i comportamenti che non capiamo e che non riusciamo a gestire sul piano educativo e didattico (Goussot, 2014, p. 16)

con il rischio di non porre la giusta attenzione e cura alle aree di eccezionalità spesso mascherate in situazioni di doppia e multi-eccezionalità. Scopo dell'osservazione non è allocare ulteriori etichette alla popolazione scolastica, bensì, lontano da una prospettiva cognitivo-comportamentale, andare a rintracciare gli interessi, le motivazioni, gli stili cognitivi e di apprendimento dei ragazzi, le loro fragilità e punti di forza. Lungo tale traiettoria si collocano molte

delle produzioni scientifiche e editoriali del gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove tecnologie per l'inclusione dell'Università del Salento (Sorrentino e Pinnelli, 2021), la cui prospettiva, oltre la progettualità didattica e degli strumenti di intervento, è quella di agire sui punti di fragilità che spesso accompagnano gli studenti talentuosi o plusdotati. Fragilità emotive, relazionali, comportamentali, senso di inadeguatezza e disadattamento rispetto ai contesti, coesistenza di deficit e eccezionalità, effetti di mascheramento del talento causati da pregiudizi sociali, razziali, di genere, questi alcuni dei temi che si presentano. Ed è proprio partendo da tali aree di fragilità che il dibattito su ciò che occorra intendere per *merito* ha senso; il talento non basta, la sfida educativa è quella di offrire opportunità idonee di sviluppo e di crescita, coltivare le differenze nella loro eterogeneità, calibrare lo sguardo oltre il risultato scolastico, promuovere competenze che rispondano ai progetti di vita della persona come essere sociale e partecipante. E allora anche per il profilo di plusdotazione e di eccezionalità si propongono sfide analoghe di inclusione e di integrazione, non ultima la sfida di evolvere dall'integrazione formale o presunta all'integrazione reale.

### **Inclusione reale o presunta: l'impegno educativo oltre la didattica**

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) 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. La partecipazione è la leva potente dell'inclusione, è il punto di partenza, non c'è appartenenza senza partecipazione e non c'è cittadinanza senza un'appartenenza significativa alla comunità. Una prospettiva che richiama la tesi di Canevaro (2017) che 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 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. 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.

Il recente report Istat (2022) 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 che sollecita una riflessione sul significato che questa assume in termini di partecipazione sociale ed effettivo coinvolgimento dello studente con disabilità nella pluralità dei contesti di vita. In concreto quanti di questi alunni 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 ancora, possono contare su azioni di accompagnamento e coinvolgimento nei processi di transizione tra i diversi contesti sociali (Dunlop e Fabian, 2007), riconducibili a relazioni stabili e consolidate con i pari e a una significativa appartenenza ai gruppi amicali e per quanti invece questi passaggi rappresentano momenti di frattura, di *dis*-aggregazione amicale, di *assenza*.

L'analisi della letteratura (De Boer e Pijl, 2016; Bossaert, Colpin, Pijl e Petry, 2013; Asmus et al., 2017; Mamas, Daly, Cohen e Jones, 2021; Consiglio, Guarnera e Magnano, 2014) 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, spingendo la ricerca a interrogarsi sulla qualità, consistenza e stabilità delle relazioni tra coetanei con e senza disabilità che l'integrazione scolastica dovrebbe promuovere. 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 extrascolastici. Tra questi il gruppo dei pari è 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 se stessi, motivazione e rendimento

scolastico» (Frostad e 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. Per questo 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. Questo richiede 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*. Un percorso di costruzione fondato sulla consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola nel farsi carico della cura dei legami affettivi che contraddistinguono le 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.

## Bibliografia

- 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», vol. 2, pp. 118-137.
- Baccassino F. e Pinnelli S. (in corso di pubblicazione), *Processi rappresentazionali della giftedness tra pari: percorsi di inclusione e di accessibilità*, «Nuova Secondaria», vol. 41, n. 7.

- Bocci F. (2019), *Introduzione*. In S. Pinnelli (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Booth T. e Ainscow M. (2012), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J. e Petry K. (2013), *Social participation of student with special educational needs in mainstream seventh grade*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», vol. 93, pp. 1952-1956.
- Caldin R. e Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 49-60.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- 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*, <https://youtu.be/2nopludGMBE> (consultato il 24 maggio 2024).
- Cian D.O. (2016), *Ragazzi dotati e scuola: per una valorizzazione nella reciprocità*, Milano, UNICOPLI.
- Clance P.R. e Imes S.A. (1978), *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*, «Psychotherapy: Theory, Research and Practice», vol. 15, n. 3, pp. 241.
- Consiglio A., Guarnera M. e Magnano P. (2014), *La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell'ipotesi del contatto a scuola*, «Scienze e ricerche», vol. 1, pp. 105-114.
- Dabrowski K. e Piechowski M.M. (1977), *Theory of levels of emotional development. Multilevelness and positive disintegration* [vol. 1], Oceanside, NY, Dabor Science Publications.
- De Angelis B. (2017), *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», n. 16, pp. 177-206.
- De Boer A. e Pijl S. (2016), *The acceptance and rejection of peer with ADHD and ASD in general secondary education*, «The Journal of Educational Research», vol. 3, pp. 325-332.
- Dunlop A.W. e Fabian H. (2007), *Informing transitions in the early years*, Berkshire, McGraw-Hill Education.

- Fiorucci A. (2017), *I bisogni formativi speciali dei gifted students. Gli atteggiamenti degli insegnanti*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 16, n. 1, pp. 59-65.
- Frostdad P. e 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», vol. 1, pp. 15-30.
- Goussot A. (2014), *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 55-66.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica», vol. 9, pp. 16-46.
- Hewstone M. (1983), *Attribution theory: social and functional extensions*, Oxford, Blackwell.
- ISTAT (2022), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Report a.s. 2020-21*, <https://www.istat.it/it/archivio/265364> (consultato il 24 maggio 2024).
- 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», <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stat:ollegge:2009;18> (consultato il 24 maggio 2024).
- Mamas C., Daly A.J., Cohen S.R. e Jones G. (2021), *Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings*, «Learning, Culture and Social Interaction», vol. 28, 100467.
- McCoach D.B. e Siegle D. (2007), *What predicts teachers' attitudes toward the gifted?*, «Gifted Child Quarterly», vol. 51, n. 3, pp. 246-254.
- Molapo T.P. e Salyers M. (2014), *Parent-teacher shared commitment as a predictor for teachers' attitudes toward gifted students and gifted education*, «Journal of Studies in Education», vol. 4, n. 1, pp. 190-205.
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Parigi, Presses Universitaires de France.
- Moscovici S. (1984), *The Phenomenon of Social Representations*. In R. Farr e S. Moscovici (a cura di), *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 289-309.
- ONU (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (consultato il 24 maggio 2024).
- Pinnelli S. (2015), *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 183-194.

- Pinnelli S. (2019), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.
- Pinnelli S. e Sorrentino C. (2021), *Appendice. Piano Didattico Personalizzato per alunni ad alto potenziale e plusdotati*. In J.S. Renzulli (a cura di), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, Trento, Erickson, pp. 115-127.
- Silverman L.K. (2013), *Giftedness 101*, New York, Springer Publishing Company.
- Sorrentino C. e Pinnelli S. (2021), *Presentazione dell'edizione italiana. L'identificazione della plusdotazione nella scuola italiana*. In J.S. Renzulli (a cura di), *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*, Trento, Erickson, pp. 21-27.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (2002), *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson.
- Terrassier J.C., Amoriggi R. e Desideri I. (1985), *Ragazzi superdotati e precocità difficile*, Lisciani e Giunti.
- Winebrenner S. (2001), *Teaching gifted kids in the regular classroom*, Minneapolis, MN, Free Spirit.