



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA**

**CORSO DI LAUREA IN
Scienze dell'Educazione e della Formazione
Curricolo: Scienze dell'Educazione**

**LA SCUOLA NEI LORO OCCHI.
VISSUTI SCOLASTICI DI PERSONE CON DISTURBI
DEL NEUROSVILUPPO E DEI LORO GENITORI:
UN'INDAGINE QUALITATIVA NEL CONTESTO ANFFAS**

Relatore:

Prof. Davide Lago

Laureanda: Sara Resente

Matricola: 2117425

Anno Accademico 2025-2026

Dedico questo mio traguardo a tutta la mia famiglia che, nonostante le difficoltà, mi ha sempre sostenuto continuando a credere in me.

Un sentito e speciale ringraziamento al mio fidanzato Francesco che, con calma, pazienza e allegria non ha mai smesso di stare al mio fianco, aiutandomi nella stesura di questa tesi. Il suo aiuto è stato prezioso, molto più di quanto lui possa immaginare. Grazie per esserci sempre stato.

Ringrazio di cuore tutta l'associazione Anffas Riviera del Brenta per avermi permesso di vivere un'esperienza unica e speciale. Ringrazio in particolar modo l'educatrice Giovanna Carraro che con la sua calma e gentilezza mi ha seguita e aiutata durante tutto il percorso di tirocinio, non lasciandomi mai sola.

Grazie a tutti coloro che si sono resi disponibili a partecipare alla ricerca: la realizzazione di questo elaborato è anche merito loro.

Concludo questo percorso con la speranza di aver dato voce a tutte quelle persone che, ancora oggi, troppo spesso restano invisibili e incomprese perché considerate diverse, quando invece è proprio nelle differenze che risiede la ricchezza di ogni persona.

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
1. I DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO: TRA CLINICA E PEDAGOGIA	5
1.1. IL DSM-5	6
1.1.1. Disturbo Specifico dell'Apprendimento	7
1.1.2. Disabilità Intellettiva Evolutiva.....	7
1.1.3. Disturbi dello Spettro dell'Autismo	8
1.1.4. Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività	9
1.2. LE IMPLICAZIONI EDUCATIVE	9
1.3. L'EDUCAZIONE INCLUSIVA E I SUOI OSTACOLI	11
1.4. L'INTELLIGENZA EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO	13
1.5. L'INSEGNANTE COMPRENSIVO E L'INSEGNANTE PERSONALE	15
1.5.1. L'insegnante Comprensivo	15
1.5.2. L'Insegnante Personale.....	16
2. LA SCUOLA ITALIANA: TRA ESCLUSIONE E INCLUSIONE.....	17
2.1. LA SCUOLA NELL'ITALIA PREREPUBBLICANA.....	18
2.1.1. La fase dell'esclusione: dalla Legge Casati alla Legge Coppino	18
2.1.2. La fase della segregazione: la Riforma Gentile e le scuole speciali	20
2.2. LA SCUOLA NELL'ITALIA REPUBBLICANA	22
2.2.1. La fase dell'inserimento: la Legge 118 del 1971	22
2.2.2. La fase dell'integrazione: dalla Legge 517 del 1977 alla Legge 104 del 1992	24
2.2.3. La fase dell'inclusione: dalle politiche internazionali al Decreto Legislativo 66/2017.....	26

3.	L'ANFFAS RIVIERA DEL BRENTA: CONTESTO, SERVIZI E RUOLO DELL'EDUCATORE	29
3.1.	ORIGINE E SVILUPPO DELL'ASSOCIAZIONE ANFFAS.....	30
3.1.1.	Nascita e sviluppo dell'ANFFAS Riviera del Brenta	31
3.2.	LE ATTIVITÀ E I SERVIZI EDUCATIVI.....	32
3.2.1.	L'attività di pittura.....	32
3.2.2.	L'attività di falegnameria	34
3.2.3.	Il giornalino	35
3.2.4.	Il laboratorio di cucina.....	36
3.2.5.	Il laboratorio di ceramica.....	38
3.2.6.	La danzaterapia.....	39
3.2.7.	La musicoterapia	40
3.2.8.	Il doposcuola.....	42
3.3.	LA CENTRALITÀ DELLA FIGURA DELL'EDUCATORE NEI CONTESTI SOCIO-EDUCATIVI.....	44
3.3.1.	Ruolo e funzioni della figura educativa in Anffas	44
3.3.2.	Sostegno, progettualità e reciprocità nella relazione educativa	46
4.	OLTRE L'INCLUSIONE FORMALE: RICERCA QUALITATIVA SULL'ESPERIENZA SCOLASTICA	49
4.1.	METODOLOGIA E CONTESTO DELLA RICERCA	49
4.2.	L'INCLUSIONE RACCONTATA DA STUDENTI E FAMIGLIE	56
4.2.1.	la percezione dell'inclusione.....	56
4.2.2.	Il ruolo degli insegnanti.....	58
4.2.3.	La gestione degli orari.....	60
4.2.4.	La relazione con le altre famiglie	61
4.2.5.	Aspetti positivi	61
4.3.	I LIMITI DELLA RICERCA	62
	CONCLUSIONI.....	64

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, il tema dell'inclusione scolastica ha assunto un ruolo centrale nel dibattito educativo, configurandosi non soltanto come principio normativo, ma come prospettiva culturale e pedagogica, capace di ridefinire il significato stesso di scuola. La scuola, infatti, dovrebbe essere un luogo in grado di andare oltre il mero insegnamento disciplinare, uno spazio in cui ogni studente possa sentirsi riconosciuto, accolto e valorizzato nella propria unicità. Tuttavia, tale visione non sempre trova piena realizzazione nella pratica quotidiana, soprattutto quando il percorso scolastico si intreccia con una condizione di disabilità. In particolare, la presenza di studenti con disabilità del neurosviluppo nei contesti scolastici interroga profondamente le pratiche didattiche, le dinamiche relazionali e le competenze professionali degli insegnanti.

Il presente lavoro si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica e sceglie di non soffermarsi sugli aspetti clinici o diagnostici della disabilità, bensì di analizzarne le implicazioni educative e relazionali nel contesto scolastico. In tale cornice risulta fondamentale distinguere il concetto di integrazione da quello di inclusione: se il primo rimanda a un modello in cui l'alunno è chiamato ad adattarsi a un sistema già strutturato, il secondo implica una trasformazione del contesto affinché esso possa accogliere e valorizzare le differenze, riconoscendole come risorsa per l'intera comunità scolastica (Canevaro & Malaguti, 2014).

Accanto alla dimensione organizzativa e normativa, l'elaborato dedica particolare attenzione alla figura dell'insegnante, intesa non soltanto come professionista del ruolo educativo ma come soggetto coinvolto emotivamente nei processi di insegnamento-apprendimento (Ewe & Aspelin, 2026). La componente emotiva, spesso implicita e poco tematizzata, assume un ruolo significativo nella costruzione di ambienti realmente inclusivi (Calandri et al., 2025). Le emozioni e i vissuti dell'insegnante possono infatti incidere sulla qualità delle relazioni educative, influenzando la partecipazione e il senso di appartenenza degli studenti.

Per comprendere l'attuale configurazione dell'inclusione nella scuola italiana, il secondo capitolo propone un excursus storico e legislativo che ripercorre le principali tappe normative che hanno segnato il passaggio da una logica di esclusione a una prospettiva inclusiva. A partire dalla Legge Casati del 1859, che delineava un impianto scolastico fortemente selettivo ed elitario e favoriva la nascita delle scuole differenziali, si prosegue con la Legge Coppino del 1877, la quale introduce l'obbligo scolastico senza tuttavia affrontare esplicitamente il tema della disabilità. Un momento di svolta significativo è rappresentato dalla legge 517 del 1977, che sancisce l'abolizione delle classi differenziali e apre la strada all'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, segnando così un cambiamento culturale. Tale percorso trova un ulteriore consolidamento nella Legge 104 del

1992, che riconosce il diritto all'educazione e integrazione scolastica come principio fondamentale. Il quadro si amplia con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, che rafforza il paradigma dell'inclusione a livello intenzionale, fino ad arrivare alla Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali del 2012 e al Decreto legislativo 66 del 2017, che ridefiniscono strumenti e responsabilità del sistema scolastico italiano. Attraverso questa ricostruzione normativa, il capitolo intende evidenziare l'evoluzione nel modello scolastico italiano lungo una linea temporale che, dalla seconda metà dell'Ottocento fino ai giorni nostri, testimonia il progressivo superamento di logiche segreganti in favore di una cultura dell'inclusione.

Il cuore del lavoro è costituito da una ricerca qualitativa condotta presso Anffas Riviera del Brenta, esperienza maturata durante il mio percorso di tirocinio universitario. Il contatto diretto con l'ente e con le famiglie ha rappresentato un'occasione privilegiata di osservazione e ascolto, orientando la scelta di approfondire l'esperienza scolastica vissuta dai ragazzi con disabilità e dai loro genitori nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Attraverso l'analisi delle loro narrazioni, l'elaborato intende restituire voce ai protagonisti dell'inclusione, offrendo uno sguardo concreto sulle dinamiche scolastiche e mettendo in luce criticità, risorse e significati attribuiti al percorso educativo. L'inclusione emerge così non soltanto come principio dichiarato o obiettivo istituzionale, ma come processo relazionale complesso, che prende forma nelle pratiche quotidiane, nelle emozioni degli insegnanti e nei vissuti degli studenti e delle loro famiglie.

1. I DISTURBI DEL NEUROSVILUPPO: TRA CLINICA E PEDAGOGIA

Il neurosviluppo rappresenta il processo attraverso il quale il sistema nervoso si forma durante la vita prenatale, raggiungendo la maturità sia strutturale che funzionale durante la vita post-natale, influenzando in modo significativo le competenze cognitive, comunicative e socio-relazionali dell'individuo (Piccolo, 2018).

I disturbi del neurosviluppo costituiscono un gruppo significativo all'interno del panorama educativo in età evolutiva; l'eziologia è caratterizzata dall'interazione di diversi fattori genetici e ambientali che interagiscono tra loro influenzando la funzione del cervello e favorendo la comparsa di specifici disturbi. Il deficit si può presentare sotto varie forme: attraverso una compromissione generale, tipico nelle disabilità intellettive; con deficit specifici in singole aree, come nei disturbi della comunicazione, del movimento, dell'attenzione con o senza iperattività e infine dell'apprendimento. Inoltre, tali disturbi, frequentemente si presentano in comorbidità (Ismail & Shapiro, 2019), per esempio, individui con disturbo dello spettro dell'autismo abitualmente riportano disabilità intellettiva e molti bambini con ADHD (disturbo da deficit dell'attenzione e/o iperattività) spesso portano con sé un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA).

Nel corso del tempo sono state formulate varie ipotesi circa la precisa eziologia dei disturbi del neurosviluppo ma ancora oggi le loro cause non sono ben note. Malgrado ciò, comprendere i fattori che ne stanno alla base rappresenta una questione fondamentale per conoscere sempre più questi disturbi ed essere in grado di sviluppare metodi di intervento non solo di tipo medico ma anche educativo. Alla luce di questa complessità, sono state esposte diverse ipotesi circa l'eziologia di tali disturbi (Istituto di Neuroscienze, s.d.):

- La predisposizione genetica è uno dei principali fattori che contribuisce allo sviluppo di un disturbo del neurosviluppo; infatti, vari studi hanno rivelato una componente genetica significativa alla base di queste condizioni, che sembrano poter essere ereditate dai genitori o possono verificarsi spontaneamente durante lo sviluppo del feto.
- L'ambiente ricopre un ruolo fondamentale per lo sviluppo psico-fisico della persona; proprio per questo, eventuali cause di disturbi del neurosviluppo sono da ricercare anche in esso poiché fattori di tipo genetico possono intrecciarsi a fattori di rischio ambientale favorendone lo sviluppo. Per esempio, esperienze di forte stress collegate ad eventi traumatici, situazioni

di trascuratezza o esperienze avverse precoci durante l'infanzia possono rappresentare un forte fattore di rischio.

- Alcuni disturbi del neurosviluppo possono essere causati da anomalie o disfunzioni del sistema nervoso. Possono essere presi in considerazione: paralisi cerebrale e condizioni di epilessia.
- Il periodo della gravidanza è un momento molto delicato, il quale incide notevolmente sullo sviluppo del sistema nervoso del nascituro e diversi fattori critici durante questa fase come, abuso di sostanze, fumo, alcol, malnutrizione materna o elevato stress, possono provocare l'aumento della probabilità di sviluppare un disturbo del neurosviluppo.

Tipicamente, tali disturbi si manifestano nelle prime fasi dello sviluppo, spesso prima che il bambino cominci il suo percorso scolastico all'interno della scuola primaria e la loro principale caratteristica è la difficoltà nell'acquisizione delle varie competenze che contraddistinguono le varie aree evolutive (cognitiva, neuropsicologica e affettiva). Ciononostante, non sono rare diagnosi più tardive riconosciute soltanto in età adulta, determinando così conseguenze significative sulla qualità di vita della persona e sulla possibilità di trattamento.

1.1. IL DSM-5

Il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5-TR), riserva la denominazione di “disturbi del neurosviluppo” ad una serie di condizioni cliniche che non sono riconducibili a cause note e che insorgono in età evolutiva, le quali sembrano rappresentare una disorganizzazione di specifiche funzioni mentali (funzioni esecutive, funzioni motorie, funzioni verbali) (Harris, 2014).

Secondo il DSM-5, all'interno della macroarea dei disturbi del neurosviluppo (NDDs) rientrano:

- Disturbo dell'apprendimento (DSA): dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia;
- Disturbi della comunicazione: disturbo del linguaggio, disturbo fonologico, disturbo della comunicazione sociale;
- Disturbi dello spettro dell'autismo (ASD);
- Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD);
- Disabilità intellettiva;
- Disturbi motori: disturbo della coordinazione motoria;
- Altri disturbi del neurosviluppo non altrimenti classificati.

Alla luce di quanto esposto, il presente capitolo approfondirà in particolar modo la disabilità intellettiva evolutiva, i disturbi specifici dell'apprendimento, i disturbi dello spettro dell'autismo e il disturbo da deficit di attenzione e/o iperattività, con specifico riferimento alle ricadute in ambito educativo e scolastico.

1.1.1. Disturbo Specifico dell'Apprendimento

Il disturbo specifico dell'apprendimento si manifesta attraverso difficoltà persistenti nell'acquisire e usare abilità scolastiche fondamentali, come scrittura, lettura e calcolo. Il DSM-5 definisce il DSA come un disturbo unico, distinguendo le aree specifiche di difficoltà e indicando il livello di gravità (lieve, moderato, grave) in base all'impatto delle difficoltà sulle attività quotidiane e alla necessità di supporti o interventi mirati.

Secondo il DSM-5, la diagnosi si basa su alcuni criteri principali:

- Difficoltà persistenti per almeno sei mesi nella lettura (lenta o inaccurata), nella scrittura (errori ortografici o difficoltà nell'organizzazione delle idee) o nella matematica (problemi di calcolo o ragionamento numerico), nonostante interventi educativi adeguati;
- Prestazioni inferiori alle attese: le abilità scolastiche della persona sono significativamente inferiori rispetto a quanto ci si aspetterebbe per l'età del soggetto e del suo livello di istruzione, tutto ciò interferisce nel rendimento scolastico, nelle attività quotidiane e nel lavoro;
- Le difficoltà si manifestano, tipicamente, durante l'età in cui si richiede l'apprendimento delle abilità scolastiche, spesso negli anni della scuola primaria, anche se possono diventare più evidenti quando le richieste aumentano;
- I sintomi non possono essere meglio spiegati da disabilità intellettive, altri disturbi del neurosviluppo, deficit sensoriali o fattori socio-culturali, come mancanza di istruzione o problemi linguistici.

1.1.2. Disabilità Intellettiva Evolutiva

La disabilità intellettiva evolutiva è un disturbo inserito all'interno del DSM-5 del 2013, il quale prevede la presenza di deficit sia nel funzionamento intellettivo sia nel funzionamento adattivo con esordio in età evolutiva. Per funzionamento intellettivo si intende l'insieme delle capacità cognitive generali che permettono a una persona di apprendere, ragionare, risolvere problemi e adattarsi all'ambiente. Fanno parte del funzionamento intellettivo varie aree: ragionamento logico e problem

solving, memoria, attenzione e concentrazione, comprensione verbale e linguistica e velocità di elaborazione. Eventuali deficit in quest'area devono essere confermati da una valutazione clinica e da un test individuale standardizzato. Per deficit del funzionamento adattivo ci si riferisce alla serie di insuccessi riscontrati nell'affrontare richieste di autonomia personale e di responsabilità sociale, tipiche per l'età e il contesto socioculturale nel quale l'individuo è immerso.

I livelli di gravità di tale disturbo sono determinati dal numero di supporti richiesti, i quali dipendono dalle capacità adattive che a loro volta dipendono dal funzionamento intellettuale.

1.1.3. Disturbi dello Spettro dell'Autismo

Nel DSM-5 i disturbi dello spettro dell'autismo sono inseriti all'interno della categoria diagnostica dei disturbi del neurosviluppo.

Si individuano due domini di sintomi: deficit socio-comunicativi e interessi/comportamenti stereotipati e ripetitivi. Il disturbo viene definito come uno spettro dimensionale poiché viene adattato alle caratteristiche del singolo in base alla presenza o meno di specificatori clinici (severità del disturbo) e caratteristiche associate (ritardo nelle capacità comunicative, disabilità intellettiva).

I criteri diagnostici per il disturbo dello spettro dell'autismo sono i seguenti:

- Deficit persistenti nella comunicazione e nell'interazione sociale: si notano difficoltà nell'interazione sociale come approcci sociali atipici, difficoltà con fallimento nella conversazione, deficit nella comunicazione non verbale come la tendenza a non mantenere il contatto visivo con l'interlocutore, assenza di espressioni facciali e difficoltà a instaurare e continuare nel corso del tempo relazioni sociali;
- Pattern di comportamenti e interessi ristretti e/o ripetitivi: può verificarsi l'uso di oggetti e di movimenti ripetitivi oppure stereotipie motorie come sfarfallio delle mani ed ecolalie. È inoltre possibile notare una resistenza al cambiamento ed eccessiva aderenza alla routine o interessi atipici per intensità o focalizzazione; iper o iposensibilità a input sensoriali;
- I sintomi precedentemente esposti devono essere presenti nei primi periodi evolutivi;
- Si riscontrano deficit clinicamente significativi nella sfera sociale, occupazionale o nel funzionamento delle attività quotidiane;
- I deficit riscontrati non possono essere spiegati dalla presenza di disabilità intellettive o ritardo nello sviluppo.

1.1.4. Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività

L'ADHD è caratterizzato da una forte comorbidità e da sovrapposizione con altri disturbi neuroevolutivi; frequenti sono i disturbi specifici dell'apprendimento e dello spettro dell'autismo. Tuttavia, secondo il DSM-5, l'ADHD, in quanto diagnosi di esclusione, non dovrebbe essere diagnosticato se i sintomi comportamentali sono meglio spiegati da altre tipologie di disturbi, come il disturbo dell'umore o il disturbo psicotico (Bertaccini & Capuozzo, 2025).

I criteri diagnostici che il DSM-5 prevede siano rispettati sono:

- Un pattern persistente di disattenzione/iperattività che interferisce con il funzionamento sociale, scolastico e lavorativo. Se il soggetto ha meno di 17 anni devono essere presenti sei o più sintomi, mentre se il soggetto ha un'età maggiore di 17 il numero di sintomi presente deve essere uguale a cinque. Inoltre, in entrambi i casi, i sintomi devono essere riscontrati per un periodo di tempo di almeno sei mesi. La disattenzione si manifesta sotto varie forme, come difficoltà a prestare attenzione al compito, tendenza a dimenticare o a perdere il materiale necessario per lo svolgimento del compito, difficoltà nell'organizzazione e facile distrazione causata da stimoli esterni. L'iperattività e impulsività è contraddistinta da agitazione, evidente fatica nello stare seduti al proprio posto, bassa tolleranza alla frustrazione, risposta a una domanda prima ancora che essa sia conclusa, difficoltà ad aspettare il proprio turno di parola e nel riuscire a condurre un gioco con i pari in modo tranquillo;
- I sintomi devono essere presenti prima del compimento dei 12 anni;
- I sintomi si presentano in due o più contesti;
- Si verifica una qualità negativa del funzionamento sociale, scolastico e lavorativo;
- I sintomi non possono essere collegati a un decorso di schizofrenia.

Il DSM-5, in base alla quantità di sintomi presenti oltre a quelli necessari al fine della diagnosi, prevede tre livelli di gravità del disturbo (lieve, moderato, grave), inoltre sono riconosciuti tre sottotipi: combinato, se sono soddisfatti entrambi i criteri per la disattenzione e iperattività/impulsività; con prevalenza alla disattenzione e con prevalenza all'iperattività/impulsività.

1.2. LE IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Le caratteristiche finora descritte consentono di delineare i principali criteri diagnostici e i profili di funzionamento associati ai disturbi del neurosviluppo. Tuttavia, una lettura esclusivamente clinica rischia di offrire una visione parziale della complessità di tali condizioni. I disturbi del neurosviluppo non si esauriscono infatti nella descrizione del sintomo, ma trovano una delle loro principali aree di espressione nei contesti di vita quotidiani, tra i più importanti dei quali vi è la scuola. È all'interno dell'ambiente scolastico che le difficoltà attentive, comunicative, cognitive e relazionali si intrecciano

con la didattica, le dinamiche di gruppo e le aspettative sociali, influenzando, così, in modo significativo l'esperienza degli studenti.

In questa prospettiva diventa fondamentale spostare lo sguardo dalla diagnosi alle implicazioni educative, interrogandosi sulle ricadute a carattere educativo e le strategie inclusive che favoriscono la partecipazione e l'apprendimento in contesto scolastico (Pattanaik et al., 2026).

Il disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) riguarda alcune difficoltà persistenti nell'acquisizione e nell'utilizzo di abilità scolastiche fondamentali, come lettura, scrittura e calcolo. Nel caso della dislessia, le criticità si manifestano principalmente nella decodifica del testo e nella fluidità di lettura; la disgrafia incide sulla qualità del tratto grafico e sulla componente esecutiva della scrittura; la disortografia compromette invece la correttezza ortografica, con errori nella componente fonema-grafema, nell'applicazione delle regole ortografiche e nella struttura delle parole; infine la discalculia coinvolge il senso del numero, il calcolo e il ragionamento matematico.

All'interno di contesti inclusivi, gli studenti con DSA necessitano di un insegnamento esplicito, strutturato e multisensoriale, calibrato sull'area specifica di fragilità. L'adozione di misure compensative e dispensative, come tempi più lunghi per le prove, l'utilizzo di strumenti di supporto alla scrittura o al calcolo, riduzione delle attività di copiatura e modalità di verifica alternativa, consentono di garantire pari opportunità di accesso ai contenuti disciplinari, senza ridurre il livello delle aspettative formative. Interventi mirati al potenziamento delle competenze, accompagnati da pratiche valutative orientate al sostegno e alla valorizzazione dei progressi individuali, favoriscono il successo scolastico degli studenti con DSA, sostenendone al contempo motivazione e autostima (Pattanaik et al., 2026).

Gli studenti con disturbo dello spettro dell'autismo (ASD) spesso incontrano difficoltà persistenti nella comunicazione sociale e nel pensiero flessibile, elementi che influenzano in modo significativo il loro coinvolgimento in classe. La comprensione del linguaggio figurato e delle regole implicite della vita scolastica può risultare complessa, esponendo gli studenti a possibili incomprensioni o a momenti di isolamento sociale rispetto ai coetanei e agli insegnanti (Pattanaik et al., 2026). Inoltre, la sensibilità sensoriale a rumori, luci, stimoli tattili o affollamento può incidere sull'attenzione, sulla regolazione emotiva e sul comportamento; rendendo necessario la creazione di classi inclusive ben preparate. L'uso di routine stabili, istruzioni chiare, supporti visivi e comunicativi, insieme ad ambienti organizzati, consente agli studenti con ASD di orientarsi meglio nello spazio scolastico e nelle attività quotidiane. L'insegnamento chiaro delle regole sociali, le interazioni mediate tra pari e le opportunità di partecipazione sociale guidata rappresentano strategie fondamentali per favorire il senso di sicurezza e di appartenenza. Tali approcci non solo migliorano l'inclusione sociale, ma supportano anche lo sviluppo socio-emotivo, valorizzando le potenzialità individuali degli studenti con disturbi dello spettro dell'autismo.

Gli studenti con ADHD mostrano spesso difficoltà nel mantenere l'attenzione, nel controllare gli impulsi e nella memoria di lavoro, aspetti che possono influenzare negativamente sia lo svolgimento dei compiti sia il comportamento in classe e il rendimento scolastico. Tali difficoltà devono essere interpretate come segnali di fragilità nelle funzioni esecutive. In un contesto educativo inclusivo, questi studenti traggono vantaggio da routine strutturate e strategie di gestione prevedibili della classe. L'inserimento di pause, postazioni flessibili e suddivisione dei compiti in fasi aiuta a regolare l'attenzione e i livelli di energia. Supporti mirati alle funzioni esecutive come agende, checklist e promemoria visivi favoriscono l'autonomia e riducono la frustrazione durante le attività quotidiane. Quando le strategie educative sono progettate in modo coerente con le esigenze attentivo-comportamentali degli studenti con ADHD, essi possono partecipare attivamente alle lezioni e manifestare il loro reale potenziale di apprendimento, mostrando competenze e abilità che altrimenti rischierebbero di rimanere nascoste in contesti meno strutturati (Pattanaik et al., 2026).

Gli studenti con disabilità intellettiva (DI) presentano generalmente limitazioni nel funzionamento cognitivo e nelle abilità adattive, che influiscono sulle competenze concettuali, sociali e pratiche. In ambito educativo, ciò richiede la definizione di obiettivi di apprendimento personalizzati, calibrati su livelli cognitivi individuali e sulle esigenze che si incontrano durante la vita quotidiana. L'educazione inclusiva per questi studenti si concentra su un insegnamento strutturato, sulla ripetizione costante, su esperienze concrete e sull'integrazione di competenze accademiche e di abilità funzionali, come la gestione del denaro, la comunicazione e le autonomie di base (Pattanaik et al., 2026). La partecipazione attiva alle attività di classe tramite lavori di gruppo, compiti pratici e con l'aiuto dei pari può sostenere l'inclusione sociale e promuovere il senso di appartenenza. Quando gli obiettivi educativi sono personalizzati ma anche inseriti in un contesto inclusivo gli studenti con DI possono sviluppare competenze essenziali per la vita, con benefici che vanno ben oltre il piano accademico come quello sociale e relazionale.

1.3. L'EDUCAZIONE INCLUSIVA E I SUOI OSTACOLI

L'educazione inclusiva rappresenta oggi un riferimento centrale nel dibattito pedagogico e si fonda su una prospettiva orientata ai diritti e alla valorizzazione delle differenze. Essa può essere letta attraverso quattro dimensioni strettamente collegate tra loro: accesso, partecipazione, supporto e successo formativo (Pattanaik et al., 2026). Tali elementi consentono di superare una visione dell'inclusione come semplice inserimento degli studenti con disturbi del neurosviluppo nella classe comune, promuovendo invece una presenza significativa e qualitativamente efficace. L'accesso non riguarda soltanto la possibilità di frequentare la scuola, ma comprende anche l'eliminazione delle barriere fisiche e comunicative, l'utilizzo di strumenti compensativi e tecnologie assistive, nonché la

flessibilità dei curricoli. In questa prospettiva, è la scuola che si modifica per rispondere ai bisogni educativi degli alunni, e non viceversa.

La partecipazione implica il coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento e nella vita sociale della classe. Strategie didattiche cooperative, lavoro tra pari e metodologie inclusive favoriscono un clima relazionale che sostiene non solo l'apprendimento ma anche il senso di appartenenza. In questa direzione si inserisce il contributo di Andrea Canevaro (2006), secondo il quale l'inclusione non consiste in un intervento aggiuntivo rivolto ad alcuni, ma in un principio che orienta l'intera organizzazione scolastica, rendendola capace di accogliere e valorizzare ogni studente. Il supporto comprende interventi didattici ed educativi mirati, sia preventivi sia personalizzati, come nel caso del piano educativo individualizzato (PEI), e si estende agli aspetti emotivi e relazionali che incidono sul percorso scolastico. A tal proposito, Ferdinando Montuschi (2004) introduce il concetto di pensiero speciale, evidenziando come le modalità cognitive degli alunni con disabilità non debbano essere interpretate esclusivamente in termini di mancanza ma come forme differenti di elaborazione dell'esperienza. Tale prospettiva invita a riconoscere il valore delle differenze cognitive e a strutturare contesti di apprendimento capaci di sostenerle.

Come evidenziato, il successo formativo non si limita ai risultati strettamente disciplinari ma include lo sviluppo dell'autonomia delle competenze sociali e dell'autoregolazione (Pattanaik et al., 2026). In quest'ottica, la valutazione assume una funzione formativa e flessibile, orientata a valorizzare i progressi individuali. Ciò comporta un passaggio da un modello centrato sul deficit a una visione fondata sull'equità e sulla valorizzazione delle potenzialità con importanti ricadute sul modo in cui la scuola interpreta e gestisce l'impatto dei disturbi del neurosviluppo nel percorso educativo.

Nonostante i significativi impegni normativi e politici a favore dell'inclusione, la piena partecipazione degli studenti con disturbi del neurosviluppo incontra ancora oggi numerosi ostacoli. Simili difficoltà non derivano da un unico fattore, ma dalla presenza di varie barriere che agiscono a livello didattico, relazionale e ambientale. Sul piano organizzativo, l'elevato rapporto studenti-insegnanti, la formazione non sempre adeguata riguardo tali disturbi e la carenza di personale specializzato compromettono l'effettiva attuazione delle pratiche inclusive. A ciò si aggiungono eventuali difficoltà nel rapporto scuola-famiglia: comunicazioni discontinue o modalità di approccio poco sensibili possono indebolire notevolmente la fiducia reciproca e limitare la collaborazione educativa.

Un ulteriore elemento critico è rappresentato dall'ambiente fisico e organizzativo della scuola. Aule sovraffollate, routine in costante cambiamento e situazioni di sovraccarico sensoriale incidono negativamente sull'equilibrio emotivo e comportamentale, in particolare per studenti con ASD e ADHD, aumentando i livelli di ansia (Pattanaik et al., 2026).

Sul piano didattico, approcci rigidamente standardizzati e poco flessibili rischiano di non rispondere alla varietà dei profili di funzionamento presenti nel gruppo classe. In questo caso l'inclusione permane solo sul piano formale, infatti pur essendo presenti fisicamente, gli studenti possono incontrare ostacoli nell'accesso reale. Analogamente i sistemi di valutazione che privilegiano la rapidità esclusiva, la scrittura manuale o la memorizzazione meccanica, piuttosto che la comprensione concettuale possono creare valutazioni non pienamente rappresentative delle competenze effettive, generando giudizi imprecisi sulle capacità degli alunni.

Non di minore importanza sono le barriere di natura sociale. Pregiudizi, aspettative ridotte e rappresentazioni stereotipate influenzano le pratiche educative e le dinamiche tra pari, correndo il rischio di alimentare esclusione, limitare le opportunità di apprendimento e incidere negativamente sull'autostima degli studenti con disturbi del neurosviluppo. Tutto ciò fa comprendere come l'inclusione non possa essere affidata a interventi isolati, ma richiede un'azione coordinata e sistemica. Promuovere equità e flessibilità implica un impegno condiviso tra scuola, famiglie e servizi, orientato alla rimozione delle barriere e della costruzione di contesti realmente accoglienti (Pattanaik et al., 2026).

1.4. L'INTELLIGENZA EMOTIVA NELL'INSEGNAMENTO

L'insegnamento è riconosciuto come una delle professioni a più alto coinvolgimento emotivo e, negli ultimi anni, il ruolo della competenza emotiva degli insegnanti nei processi educativi ha ricevuto crescente attenzione. Proprio per la sua ampiezza, tuttavia, il costrutto di competenza emotiva necessita di essere definito e circoscritto con chiarezza (Lozano-Peña et al., 2021). Nias (1996) è stata tra le prime a richiamare l'attenzione sull'importanza dell'intelligenza emotiva (EI) in ambito educativo. Il concetto era stato precedentemente introdotto in psicologia da Salovey e Mayer (1990), che la definivano come una componente dell'intelligenza sociale, ossia la capacità di monitorare le proprie emozioni e quelle altrui, di distinguerle e di utilizzare tali informazioni per orientare il pensiero e l'azione. Numerosi studi hanno successivamente approfondito il ruolo dell'intelligenza sociale nella professione docente, evidenziandone l'importanza nella costruzione e nello sviluppo delle relazioni con gli studenti (Sayko, 2013) e nella gestione della disciplina in classe (Valente et al., 2020). È stato inoltre sottolineato che l'assenza di un adeguato utilizzo dell'intelligenza sociale nel processo di insegnamento può ridurre l'efficacia sia delle conoscenze disciplinari sia delle competenze metodologiche-didattiche, con possibili ricadute negative sui risultati degli studenti (Armour, 2012; Mortiboys, 2013). Un insegnante con elevato livello di intelligenza sociale è dunque maggiormente in grado di orientare il comportamento degli studenti e di sostenerli nello sviluppo di competenze funzionali alla vita quotidiana (Armour, 2012; Guntersdorfer & Golubeva, 2018).

La competenza emotiva comprende diverse dimensioni: la consapevolezza delle proprie emozioni, la padronanza del linguaggio emotivo, la capacità di riconoscere e identificare gli stati affettivi in sé stessi e negli altri, la regolazione dei propri vissuti emotivi, l'espressione adeguata delle emozioni, anche in relazione alle norme culturali, e la comprensione dell'impatto che tali emozioni possono avere sulle relazioni e sui comportamenti.

Secondo il modello proposto da Mayer e Salovey (1997, come citato in Calandri et al., 2025), l'EI si articola in quattro abilità fondamentali: la capacità di percepire e valutare accuratamente le emozioni; la capacità di accedere alle emozioni e utilizzarle per facilitare i processi cognitivi; la comprensione del linguaggio emotivo e delle informazioni ad esso correlate; e la regolazione delle proprie emozioni e di quelle altrui al fine di promuovere crescita personale e benessere. L'intelligenza emotiva consente dunque di comprendere come si sentono gli altri, quali possano essere i loro pensieri e le loro intenzioni, e di anticiparne in parte i comportamenti sulla base degli stati emotivi espressi. In ambito scolastico, è stato evidenziato come l'EI degli insegnanti sia associata a una maggiore capacità di motivare gli studenti e di favorire migliori risultati accademici (Sayko, 2020, come citato in Calandri et al., 2025), a una gestione più efficace della classe (Valente et al., 2020, come citato in Calandri et al., 2025), nonché a relazioni professionali più positive con i colleghi e a un maggiore entusiasmo nei confronti del proprio lavoro.

Oltre alla competenza emotiva, due costrutti psicologici strettamente collegati sono l'empatia e l'autoefficacia emotiva. L'empatia è la capacità di comprendere una persona dal suo punto di vista o di percepire indirettamente i suoi sentimenti, pensieri e percezioni (APA Dictionary, 2023). Include sia la componente cognitiva, cioè accettare e capire il punto di vista dell'altro, sia quella affettiva, ovvero comprendere le sue emozioni (Feshbach, 1997; Hoffman, 2008). Pur essendo legata a un maggior supporto emotivo verso gli studenti, le evidenze sul suo impatto sulla qualità delle interazioni in classe e sui risultati accademici sono ancora limitate, e spesso l'empatia è poco considerata dal punto di vista inclusivo (Aldrup et al., 2022; Meyers et al., 2019).

L'autoefficacia emotiva, cioè la percezione di riuscire a regolare ed esprimere emozioni positive e negative (Bandura et al., 2003) si concentra soprattutto sul sé e sulle proprie capacità emotive, mentre l'empatia riguarda le relazioni con gli altri (Aldrup et al., 2022). Studi precedenti mostrano che l'autoefficacia emotiva degli insegnanti è correlata sia all'empatia sia all'autoefficacia generale, sottolineando come le competenze emotive siano fondamentali non solo per affrontare le sfide della professione docente, ma anche per favorire contesti educativi più inclusivi e attenti alle esigenze emotive di tutti gli studenti (Goroshit & Hen, 2015; Valente et al., 2020).

1.5. L'INSEGNANTE COMPRENSIVO E L'INSEGNANTE PERSONALE

Lo studio di Ewe e Aspelin (2026) ha analizzato la competenza relazionale degli insegnanti nel lavoro con adolescenti con disturbi del neurosviluppo, esplorando le percezioni sia degli studenti sia dei docenti. Attraverso un'indagine basata su interviste, la ricerca ha evidenziato due principali profili di insegnanti: l'insegnante comprensivo, caratterizzato dalla capacità di riconoscere e rispettare i bisogni individuali offrendo supporto emotivo e incoraggiamento, e l'insegnante personale, che costruisce relazioni significative mediante un approccio diretto, autentico e informale. I risultati sottolineano l'importanza della competenza relazionale nel docente, capace di promuovere sicurezza, partecipazione e benessere scolastico negli studenti con disturbi del neurosviluppo.

1.5.1. L'insegnante Comprensivo

L'Insegnante comprensivo emerge come la dimensione più rilevante nella competenza relazionale, poiché riflette l'impegno degli insegnanti nel comprendere, sostenere e convalidare gli studenti nelle loro esperienze quotidiane. Questo tema comprende due sottotemi principali: Validare lo studente e Valorizzare lo studente.

Validare lo studente significa riconoscere e comprendere la situazione individuale di ogni studente, incluse le diagnosi di DND, le difficoltà comportamentali, l'autostima e il benessere generale. Gli insegnanti hanno descritto l'importanza di far sentire gli studenti preziosi e benvenuti: *"Voglio sempre che gli studenti sentano che sono preziosi e che credo in loro"*; *"Cerco di affrontare lo studente attraverso le sue condizioni"*. L'approccio comprensivo include anche strategie per disinnescare situazioni emotive complesse e proteggere l'autostima, evitando critiche pubbliche: *"Cerco sempre di evitare di giudicare gli studenti di fronte agli altri in modo che non si sentano dei falliti"*. Gli studenti hanno confermato l'importanza della comprensione da parte degli insegnanti, spesso più rilevante delle competenze didattiche: *"Se ho bisogno di uscire in corridoio perché la classe è molto rumorosa... allora posso andarci. Sento che capiscono di cosa ho bisogno e che mi spiegano cosa dovrei fare bene"*. L'adattamento dello stile comunicativo degli insegnanti, anche attraverso segnali non verbali e contatto visivo, è percepito come un chiaro segno di comprensione e attenzione individuale: *"Lo vedono senza che io glielo dica"*.

Valorizzare lo studente riguarda il riconoscimento del potenziale e il sostegno alla crescita, sia accademica sia personale. Gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di evidenziare punti di forza, proporre sfide stimolanti e incoraggiare gli studenti: *"Sanno che credo in loro e che possono migliorare"*. Gli alunni hanno percepito queste azioni come motivanti e inclusive, apprezzando il supporto nella costruzione delle relazioni tra pari e nello sviluppo del loro apprendimento: *"Mantengono viva la conversazione in modo che tu possa iniziare a parlare con i tuoi compagni. Si*

assicurano che tutti siano coinvolti, che tutti parlino tra loro e che nessuno venga escluso". Piccole interazioni quotidiane, in cui gli insegnanti convalidano le risposte e incoraggiano lo sviluppo, si sono rivelate fondamentali per il senso di inclusione, la motivazione allo studio e la fiducia in sé stessi: *"Penso che sia positivo, è bello... è semplicemente una bella sensazione"*.

1.5.2. L'Insegnante Personale

Il tema dell'Insegnante Personale evidenzia l'importanza delle dimensioni umane e relazionali, andando oltre le competenze tecniche. Gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di condividersi apertamente, mostrando agli studenti che dietro al ruolo di docente c'è una persona a tutto tondo *"Voglio raccontarmi apertamente... creare connessioni, così che si sentano più liberi di essere sé stessi"*.

L'umorismo è uno strumento strategico per gestire momenti difficili, prevenire l'imbarazzo e rafforzare il rapporto di fiducia: *"Se qualcosa va storto, faccio subito una battuta per spostare completamente l'attenzione"*. Gli insegnanti hanno inoltre sottolineato l'importanza delle interazioni informali dentro e fuori dall'aula, evitando posture autoritarie e adattando il proprio comportamento allo stato emotivo degli studenti: *"È come se avessi un termometro, puoi leggere il loro umore e capire che oggi potrebbe non essere il momento giusto. Allora forse la matematica non è la priorità"*.

Il contatto personale al di fuori dell'aula e la condivisione di interessi comuni rafforzano la fiducia e il senso di sicurezza: *"Una volta si è rifiutata di andare in mensa... le ho detto: 'Lascia che ti mostri un video divertente.' Lei lo ha guardato, ha riso quasi fino a piangere, poi ha detto: 'Penso che andrò a mangiare'"*. Gli studenti hanno confermato l'impatto positivo di apertura, umorismo e coinvolgimento personale: *"Gli insegnanti non parlano solo di compiti, ma condividono anche cose su di sé. Rende tutto molto più divertente"*; *"L'insegnante è sempre presente per me. Ci si sente davvero uniti, come se ci si conoscesse davvero"*.

In conclusione, l'accettazione risulta il nucleo della competenza relazionale. Convalidare il sé reale degli studenti significa riconoscere chi sono nel momento presente e sostenere il loro potenziale di crescita (Vygotskij, 1978). Sia gli insegnanti sia gli studenti concordano sull'importanza di questo approccio, che combina comprensione, incoraggiamento e supporto emotivo, e che contribuisce in modo significativo al benessere, all'inclusione e allo sviluppo degli studenti con DND (Anderson & Ciasna, 1997, come citato in Ewe & Aspelin, 2026). In conclusione, la ricerca dimostra che insegnanti capaci di costruire relazioni comprensive e personali favoriscono un ambiente scolastico sicuro, motivante e inclusivo, fondamentale per il successo educativo e lo sviluppo personale degli studenti con disturbi del neurosviluppo.

2. LA SCUOLA ITALIANA: TRA ESCLUSIONE E INCLUSIONE

Ricostruire l'evoluzione della scolarizzazione degli alunni con disabilità nel sistema educativo italiano significa confrontarsi con una storia complessa e, per lungo tempo, marginale all'interno della riflessione pedagogica e storiografica. Per molti decenni, infatti, le persone con disabilità sono rimaste ai margini delle istituzioni educative e della vita sociale, e la loro esperienza è stata raramente oggetto di attenzione. Non a caso diversi studiosi parlano di una vera e propria "storia dei silenzi" (Cambi; Ulivieri, 1994), per indicare l'assenza o la scarsa presenza di queste soggettività all'interno delle narrazioni ufficiali della scuola e dell'educazione.

Solo negli ultimi decenni la ricerca storica e pedagogica ha iniziato a riconoscere le persone con disabilità come soggetti portatori di diritti, esperienze e bisogni educativi specifici. In questa prospettiva, l'evoluzione della scuola italiana può essere letta come processo progressivo che ha condotto, seppur attraverso passaggi gradualisti e non sempre lineari, dal paradigma dell'esclusione a quello dell'inclusione (Edscuola, 2021).

Le fasi evolutive che verranno analizzate nel presente capitolo non si sviluppano tuttavia in modo isolato ma si collocano all'interno di un ampio contesto storico e politico che ha caratterizzato lo sviluppo dello Stato italiano. In particolare, è possibile distinguere due grandi periodi: l'Italia prerепubblicana e l'Italia repubblicana. Nel primo periodo, che precede la nascita della Repubblica nel 1946, il sistema scolastico si configura secondo un'impostazione fortemente selettiva e gerarchica, nella quale la disabilità è prevalentemente interpretata secondo una prospettiva medico-assistenziale, che porta spesso all'esclusione. Con la nascita della Repubblica e l'entrata in vigore della Costituzione nel 1948, si afferma invece un nuovo quadro valoriale basato sul riconoscimento dei diritti fondamentali della persona e sul principio secondo cui l'Articolo 34 della Costituzione italiana stabilisce che la scuola è aperta a tutti. Questo principio rappresenterà il fondamento su cui svilupperanno, negli anni successivi, le politiche educative volte a promuovere la partecipazione degli alunni con disabilità alla vita scolastica.

Alla luce di questo quadro storico, il capitolo propone una ricostruzione dell'evoluzione normativa della scuola italiana articolata in cinque fasi principali, ciascuna delle quali corrisponde a un cambiamento significativo nel modo di concepire l'educazione delle persone con disabilità (Lorenzi, 2024). La prima fase, che prende avvio con la legge Casati, è caratterizzata da una sostanziale esclusione delle persone con disabilità dal sistema scolastico. In questo periodo l'istruzione pubblica si struttura secondo un modello selettivo ed elitario, nel quale non è previsto un

reale accesso all'educazione per questi soggetti. Una seconda fase si apre con la Riforma Gentile che segna l'avvio della scolarizzazione degli alunni con disabilità all'interno di istituzioni speciali. In questo contesto viene riconosciuto, seppur in forma separata, il diritto all'istruzione per alcune categorie di studenti, come ciechi e sordi, attraverso la creazione e il consolidamento di scuole e istituti specializzati. Un ulteriore cambiamento si verifica con la Legge 118 del 1971, che inaugura la fase dell'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola pubblica, riconoscendo la possibilità di frequentare le scuole comuni e avviando il progressivo superamento delle istituzioni speciali. A consolidare questo percorso interviene, successivamente, la legge 517 del 1977, la quale segna l'avvio dell'integrazione scolastica. Tale provvedimento introduce importanti innovazioni, tra cui l'abolizione delle classi differenziali e l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno. Infine, una quinta fase è rappresentata dall'affermazione del paradigma dell'inclusione, che trova un significativo riferimento normativo nel Decreto Legislativo 66 del 2017, volto a riformare il sistema dell'inclusione scolastica e a promuovere una prospettiva educativa centrata non solo sull'alunno con disabilità, ma sull'intero contesto scolastico.

2.1. LA SCUOLA NELL'ITALIA PREREPUBLICANA

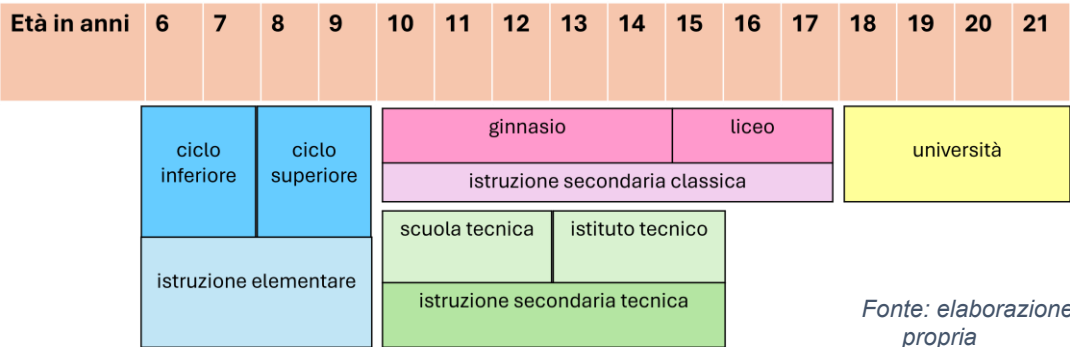
2.1.1. La fase dell'esclusione: dalla Legge Casati alla Legge Coppino

La prima fase dell'evoluzione della scolarizzazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana si colloca all'interno di un contesto storico caratterizzato da una sostanziale esclusione di tali soggetti dal sistema educativo. Questa fase prende avvio con la Legge Casati del 1859, primo intervento organico in materia di istruzione pubblica, emanato nel Regno di Sardegna e successivamente esteso all'intero territorio nazionale con l'unificazione del 1861. La legge, promossa dal ministro della Pubblica Istruzione Gabrio Casati, rappresentò un momento fondamentale nel processo di costruzione del sistema scolastico italiano, determinando il progressivo passaggio da un'istruzione tradizionalmente affidata alla Chiesa (Cirillo, 2020) a una crescente assunzione di responsabilità da parte dello Stato. In tal senso, essa introduce il principio secondo cui l'istruzione costituisce un diritto e dovere pubblico, pur mantenendo la possibilità per soggetti privati di istituire e gestire scuole proprie, sebbene fosse riservato allo Stato il rilascio dei titoli di studio. Tuttavia, l'ordinamento scolastico delineato dalla legge Casati risultava articolato e complesso, suddiviso in diversi gradi di istruzione (scuola elementare, secondaria classica, tecnica e superiore) e organizzato secondo una struttura fortemente centralizzata e gerarchica. Al vertice del sistema era posto il Ministro della Pubblica istruzione, affiancato da organi di controllo e coordinamento sia a livello centrale sia periferico, a testimonianza della volontà statale di esercitare un controllo diretto sull'intero apparato educativo.

Particolare rilievo assumeva l'istruzione elementare, affidata ai Comuni e articolata in due cicli biennali, di cui solo il primo obbligatorio e gratuito (Buscema et al., 2024). Tuttavia, l'effettiva attuazione dell'obbligo scolastico risultò fortemente limitata, sia per l'assenza di sanzioni realmente applicabili nei confronti delle famiglie inadempienti, sia per le difficoltà economiche degli enti locali, spesso incapaci di istituire e mantenere un numero adeguato di scuole. Ne derivò una diffusione ancora molto elevata dell'analfabetismo, soprattutto nelle aree più svantaggiate del Paese, e una sostanziale inefficacia delle disposizioni normative (Buscema et al., 2024).

Dal punto di vista pedagogico e sociale, la legge Casati rifletteva una concezione dell'istruzione fortemente elitaria e selettiva, fondata su una netta distinzione tra percorsi formativi. L'istruzione secondaria classica, che consentiva l'accesso all'università, era destinata prevalentemente alle classi sociali più abbienti e finalizzata alla formazione della futura classe dirigente. Al contrario, l'istruzione tecnica era orientata alla preparazione della classe lavoratrice e offriva opportunità di prosecuzione degli studi più limitate. Tale impostazione contribuiva a riprodurre le disuguaglianze sociali, configurando il sistema scolastico come uno strumento di selezione più che di inclusione. In questo quadro, appare particolarmente significativo sottolineare come non fosse previsto alcun riferimento all'educazione delle persone con disabilità. Queste ultime risultavano completamente escluse dal sistema scolastico e la loro eventuale istruzione era affidata prevalentemente a iniziative di carattere assistenziale e caritativo, promosse soprattutto da istituzioni religiose o enti di beneficenza. L'assenza di una riflessione normativa e pedagogica in merito, evidenzia come la disabilità non fosse ancora riconosciuta come una condizione meritevole di intervento educativo, ma piuttosto come una realtà marginale da gestire al di fuori del sistema scolastico (Cirillo, 2020)

**Ordinamento scolastico secondo la Legge
Casati**



Fonte: elaborazione propria

Un ulteriore intervento normativo significativo in questa fase è rappresentato dalla Legge Coppino, emanata durante il governo della Sinistra storica. Tale legge introduce alcune importanti modifiche al sistema delineato dalla legge Casati, con l'obiettivo di rafforzare l'effettività dell'istruzione elementare e di contrastare il fenomeno dell'analfabetismo. In particolare, la legge Coppino estese l'obbligo scolastico a tre anni e rese effettive, per la prima volta, sanzioni nei confronti delle famiglie che non rispettavano tale obbligo, colmando una delle principali lacune della normativa precedente. Essa contribuì, inoltre, a rafforzare il principio di gratuità dell'istruzione elementare e a promuovere una maggiore diffusione dell'istruzione di base. Tuttavia, anche in questo caso, l'efficacia delle disposizioni risultò limitata dal permanere delle difficoltà economiche dei Comuni, ai quali continuava a essere affidata la gestione delle scuole (Buscema et al., 2024). La legge si caratterizzò inoltre per una marcata impostazione laica e per l'influenza della cultura positivista, che attribuiva all'educazione un ruolo fondamentale nel progresso sociale. In questa prospettiva, vennero valorizzati contenuti legati all'educazione civica e alla formazione del cittadino, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di individui consapevoli dei propri diritti e doveri all'interno della società (Eandi, 2024). Nonostante tali elementi di innovazione, anche la legge Coppino non introdusse alcuna misura specifica per l'educazione degli alunni con disabilità, confermando di fatto la loro esclusione dal sistema scolastico. La mancanza di attenzione nei confronti di questi soggetti evidenzia come, anche in presenza di un progressivo ampliamento dell'obbligo scolastico, il diritto all'istruzione non fosse ancora concepito come universalmente esteso.

Nel complesso, la fase che va dalla legge Casati alla legge Coppino segna l'avvio del processo di costruzione del sistema scolastico nazionale e di progressiva diffusione dell'istruzione di base. Tuttavia, tale processo si sviluppa all'interno di un modello ancora profondamente selettivo ed escludente, che non contempla la partecipazione delle persone con disabilità e contribuisce a mantenerle ai margini sia del sistema educativo sia della riflessione pedagogica (Eandi, 2024).

2.1.2. La fase della segregazione: la Riforma Gentile e le scuole speciali

Bisognerà attendere oltre mezzo secolo rispetto alla normativa introdotta nella seconda metà dell'Ottocento affinché emerga, anche in ambito scolastico, una prima attenzione normativa nei confronti degli alunni con disabilità. Tale passaggio si realizza con la Riforma Gentile, che rappresenta una tappa fondamentale nell'evoluzione del sistema educativo italiano e segna l'avvio di una nuova fase, caratterizzata non più dalla totale esclusione, ma da una forma di scolarizzazione separata, riconducibile al paradigma della segregazione (Buscema et al., 2024). Tale riforma, promossa dal Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile e attuata attraverso una serie di regi decreti, si inserisce nel contesto politico e culturale dell'Italia dell'epoca, fortemente influenzato dall'affermazione del regime fascista. Essa configurò un sistema scolastico profondamente riorganizzato, strutturato secondo un modello centralizzato, gerarchico ed elitario, in linea con una

concezione dell'istruzione orientata alla formazione della classe dirigente. Tra gli elementi di maggiore rilievo introdotti dalla riforma si annoverano l'elevazione dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni, il riordino complessivo dei percorsi di istruzione e la valorizzazione degli studi classici, considerati il canale privilegiato per l'accesso all'università. Accanto a questi aspetti, la riforma intervenne anche sul piano della formazione degli insegnanti e sull'organizzazione dei diversi ordini scolastici, rafforzando ulteriormente il carattere selettivo del sistema educativo (Buscema et al., 2024).

Per quanto riguarda il tema della disabilità, la riforma Gentile rappresenta il primo intervento normativo che riconosce, seppur in forma limitata, la necessità di prevedere percorsi educativi specifici per alcuni alunni. In particolare, essa estese formalmente l'obbligo scolastico anche alle persone con disabilità sensoriali, come i ciechi e i sordomuti, dedicando a tali categorie disposizioni specifiche e prevedendo finanziamenti per la loro istruzione (Cirillo, 2020). Tuttavia, questo riconoscimento non si tradusse in un reale processo di inclusione all'interno della scuola comune. Al contrario, la riforma sancì la creazione e il consolidamento di istituzioni scolastiche separate, destinate esclusivamente agli alunni con disabilità, dando così origine al modello delle scuole speciali. In questo modo, pur riconoscendo il diritto all'istruzione per alcune categorie di soggetti, il sistema educativo continuava a fondarsi su una logica di separazione, che manteneva gli alunni con disabilità in una condizione di isolamento rispetto ai coetanei. Tale impostazione rifletteva una concezione della disabilità ancora fortemente influenzata da una prospettiva medico-assistenziale, secondo la quale la diversità veniva gestita attraverso percorsi educativi differenziati e separati, piuttosto che attraverso un adattamento del contesto scolastico. Ne deriva che l'accesso all'istruzione, pur formalmente riconosciuto, risultava limitato a specifiche categorie e subordinato alla frequenza di istituti specializzati (Cirillo, 2020). Inoltre, anche negli anni successivi, la condizione degli alunni con disabilità continuò a essere caratterizzata da forme di marginalizzazione e isolamento. Emblematico, in tal senso, è il fatto che venisse riconosciuta ai dirigenti scolastici la possibilità di allontanare dalla scuola gli alunni ritenuti affetti da condizioni considerate incompatibili con la frequenza scolastica, a testimonianza di una persistente difficoltà nell'accogliere la diversità all'interno del sistema educativo ordinario (Cirillo, 2020).

Nel complesso, la riforma Gentile segna dunque un passaggio significativo nella storia della scuola italiana: da una fase di totale esclusione si passa a una prima forma di riconoscimento del diritto all'istruzione per alcune categorie di alunni con disabilità. Tuttavia, tale riconoscimento si realizza all'interno di un modello segregante, che mantiene separati i percorsi educativi e non mette in discussione l'impianto selettivo del sistema scolastico. Per questo motivo, la fase inaugurata dalla riforma Gentile può essere interpretata come una fase di scolarizzazione separata, nella quale il diritto all'istruzione viene riconosciuto, ma non ancora garantito in condizioni di uguaglianza.

2.2. LA SCUOLA NELL'ITALIA REPUBBLICANA

2.2.1. La fase dell'inserimento: la Legge 118 del 1971

Con l'avvento dell'Italia repubblicana e l'affermazione dei principi sanciti dalla Costituzione della Repubblica Italiana, in particolare il diritto all'istruzione e il principio di uguaglianza (Buscema et al., 2024), si assiste a un progressivo mutamento del quadro culturale e normativo relativo alla disabilità. In tale contesto si colloca la legge 118/1971, che rappresenta un momento di svolta nel percorso di apertura della scuola agli alunni con disabilità e segna l'inizio della cosiddetta fase dell'inserimento. Per la prima volta, infatti, viene formalmente riconosciuto il diritto delle persone con disabilità a frequentare la scuola pubblica comune (Bellocco, 2021). In particolare, l'articolo 28 della legge stabilisce che l'istruzione dell'obbligo debba avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, introducendo così un principio innovativo rispetto al passato, fondato sul superamento della logica esclusivamente segregante delle scuole speciali (Bellocco, 2021). Tuttavia, tale apertura risulta ancora parziale e condizionata. La frequenza nelle classi comuni è prevista solo per quegli alunni che non presentano gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche tali da impedire, o rendere particolarmente difficoltoso, l'apprendimento o l'inserimento. Come riportato dal testo di legge: *“L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.”* (Legge 30 marzo 1971, n. 118, “Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”, Gazzetta Ufficiale 2 aprile 1971, n. 82). In questo modo, la legge introduce una distinzione tra soggetti “inseribili” e soggetti che continuano a essere esclusi dal contesto scolastico ordinario, mantenendo una logica selettiva che limita la portata inclusiva del provvedimento.

Accanto a tale previsione, la legge introduce importanti misure volte a favorire concretamente l'accesso alla scuola da parte degli alunni con disabilità. In particolare, l'articolo 27 (Bellocco, 2021) prevede interventi per l'eliminazione delle barriere architettoniche, mentre ulteriori disposizioni garantiscono servizi di supporto quali: il trasporto gratuito, l'assistenza durante l'orario scolastico e l'adozione di accorgimenti strutturali idonei a consentire la frequenza scolastica anche agli alunni non autosufficienti. Tali misure rappresentano un primo riconoscimento delle necessità di intervenire non solo sull'accesso formale all'istruzione, ma anche sulle condizioni concrete che ne permettono l'effettivo esercizio. La legge infatti riporta: *“Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati: a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi; b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza; c) l'assistenza durante gli orari*

scolastici degli invalidi più gravi.” (Legge 30 marzo 1971, n. 118, “Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”, Gazzetta Ufficiale 2 aprile 1971, n 82).

Nonostante questi elementi di innovazione, la fase inaugurata dalla legge 118 del 1971 è ancora caratterizzata da numerosi limiti. In primo luogo, la normativa non garantisce pienamente la continuità nel percorso scolastico, in quanto l’accesso agli ordini di istruzione superiori e universitari risulta solo parzialmente previsto e non adeguatamente regolato (Bellocco, 2021; Masci, 2017). Inoltre, la presenza degli alunni con disabilità nella scuola comune non si accompagna ancora a un ripensamento strutturale della didattica e dell’organizzazione scolastica. In molti casi, infatti, l’inserimento si traduce in una semplice presenza fisica dell’alunno all’interno della classe, senza un reale coinvolgimento nei processi di apprendimento. La scuola non è ancora preparata ad accogliere la diversità e manca una formazione adeguata del personale docente, così come strumenti pedagogici e metodologici idonei a rispondere ai bisogni educativi degli alunni con disabilità. Per tale motivo, questa fase è spesso descritta come una fase di inserimento passivo, nella quale l’alunno viene accolto nel contesto scolastico senza che quest’ultimo venga realmente trasformato (Bellocco, 2021; Cirillo, 2020).

Proprio a fronte di tali criticità, negli anni immediatamente successivi si sviluppano ulteriori interventi normativi volti a sostenere il processo di inserimento. Tra questi, assume particolare rilievo il D.P.R. 970 del 1975, che introduce la figura dell’insegnante di sostegno, un docente specializzato nella didattica differenziata e incaricato di supportare l’alunno con disabilità all’interno della classe. Tale figura rappresenta un elemento fondamentale per il progressivo sviluppo di pratiche educative più attente ai bisogni individuali (Masci, 2017). Ulteriori aperture si registrano con la normativa successiva, come la legge del 1976 che consente alle famiglie dei bambini non vedenti di scegliere tra le scuole speciali e classi comuni, ampliando le possibilità di accesso al sistema scolastico ordinario (Bellocco, 2021). L’inserimento degli alunni con disabilità, infatti, non si accompagna ancora a una trasformazione profonda dell’organizzazione scolastica e delle pratiche didattiche, rendendo evidente la necessità di ulteriori interventi normativi e pedagogici volti a garantire un’effettiva integrazione degli alunni all’interno del sistema educativo (Bellocco, 2021; Masci, 2017).

2.2.2 La fase dell'integrazione: dalla Legge 517 del 1977 alla Legge 104 del 1992

Nel corso degli anni Settanta, in un contesto storico e politico complesso segnato da profonde tensioni sociali e da eventi drammatici legati agli “anni di piombo”, il sistema scolastico italiano è oggetto di un significativo processo di trasformazione. In questo quadro si colloca la Legge 517, che rappresenta un passaggio fondamentale nel percorso evolutivo della scolarizzazione degli alunni con disabilità, segnando il passaggio dalla fase dell’inserimento a quella dell’integrazione. La legge 517/1977 introduce innovazioni rilevanti per l'intero sistema scolastico, in particolare per la scuola elementare e media. Tra gli aspetti più significativi si annoverano l'abolizione degli esami di riparazione e la sostituzione del voto numerico con una valutazione formativa, espressa attraverso una scheda personale dell'alunno, nella quale vengono registrati non solo i risultati scolastici, ma anche il processo di apprendimento e il livello di maturazione raggiunto (Cavallera, 2013). Tale cambiamento segna il passaggio da una logica selettiva a una prospettiva maggiormente attenta allo sviluppo globale della persona. Un elemento centrale della riforma è rappresentato dall'introduzione della programmazione educativa, che consente di organizzare attività didattiche anche per gruppi di alunni e di prevedere interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli studenti. In questo modo, la scuola inizia a configurarsi come un contesto più flessibile e attento alla diversità dei bisogni educativi, superando progressivamente l'idea di un insegnamento uniforme e standardizzato.

Per quanto riguarda in modo specifico gli alunni con disabilità, la legge sancisce un principio di fondamentale importanza ovvero la loro integrazione nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. A differenza della fase precedente, non si tratta più di un semplice inserimento fisico, ma di un processo che implica la partecipazione attiva dell'alunno alla vita della classe, supportato da interventi educativi mirati e da servizi specifici. In tale prospettiva, vengono previsti forme di sostegno, integrazione specialistica e servizi sociopsicopedagogici, finalizzati a favorire lo sviluppo armonico dell'alunno (Cirillo, 2020). Un ulteriore elemento di rilievo è rappresentato dall'abolizione delle classi differenziali e di aggiornamento, che fino ad allora avevano costituito uno degli strumenti principali di separazione degli alunni con difficoltà. Tale scelta normativa segna un passaggio decisivo verso una scuola più aperta e orientata all'accoglienza delle differenze, contribuendo a ridefinire il ruolo stesso dell'istituzione scolastica. In questo contesto si inserisce anche il consolidamento della figura dell'insegnante di sostegno, già introdotta negli anni precedenti, ma che con la legge 517 assume un ruolo più strutturato all'interno del consiglio di classe. Il docente di sostegno non è più soltanto un supporto individuale per l'alunno con disabilità, ma diventa un mediatore didattico, chiamato a collaborare con gli altri insegnanti per favorire il successo formativo dell'intero gruppo classe (Buscema et al., 2024). Tuttavia, nella pratica, tale figura sarà talvolta oggetto di interpretazioni riduttive, che rischieranno di riprodurre forme di separazione all'interno della stessa classe.

Un ulteriore decisivo passaggio è rappresentato dalla Legge 104, che si configura come una vera e propria legge-quadro in materia di assistenza, integrazione sociale e diritti delle persone con disabilità. Essa si distingue per un approccio globale alla disabilità, che non viene più considerata esclusivamente in termini sanitari o assistenziali, ma come una condizione che richiede interventi coordinati in ambito sociale, educativo e lavorativo. In ambito scolastico, il principio cardine diventa quello del diritto all'educazione e all'istruzione per tutti, garantito all'interno delle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, fino all'università. In questo senso, la legge consolida e rafforza il modello dell'integrazione scolastica già avviato con la normativa precedente, rendendolo un elemento strutturale del sistema educativo. Particolare rilevanza assumono gli articoli compresi tra il 12 e il 17, che disciplinano in modo specifico l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. In tale contesto viene sottolineata l'importanza della collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari, attribuendo alle unità sanitarie locali un ruolo fondamentale nella definizione della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale e nella costruzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Questi strumenti sono essenziali per progettare percorsi educativi personalizzati e coerenti con le potenzialità dell'alunno (Buscema et al., 2024). La legge ribadisce, inoltre, la necessità di garantire interventi di tipo socio-psico-pedagogico e di predisporre adeguati strumenti di sostegno, al fine di favorire lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nei diversi ambiti della vita scolastica, dalla comunicazione alle relazioni, fino alla socializzazione. Tali principi vengono successivamente recepiti e sistematizzati anche nel Decreto Legislativo 297, che all'articolo 314 sottolinea come l'integrazione scolastica abbia come obiettivo lo sviluppo globale della persona.

Nonostante i significativi progressi introdotti dalla legge 104/1992, il modello dell'integrazione presenta ancora alcuni limiti. Esso, infatti, tende talvolta a richiedere un adattamento dell'alunno al contesto scolastico, piuttosto che una trasformazione del contesto stesso in funzione dei bisogni educativi. In questo senso, l'integrazione può essere interpretata come un tentativo di "includere" l'alunno nel sistema esistente, senza metterne completamente in discussione le strutture e le modalità organizzative. Proprio a partire da tali criticità si sviluppa progressivamente il passaggio verso il paradigma dell'inclusione, che si affermerà pienamente negli anni successivi. In questa nuova prospettiva, l'attenzione si sposta dal soggetto al contesto: non è più l'alunno che deve adattarsi alla scuola, ma è la scuola che deve trasformarsi per accogliere e valorizzare le differenze. Tale cambiamento è sostenuto anche da nuovi modelli teorici, come l'International Classification of Functioning (ICF), che propone una visione bio-psico-sociale della disabilità, considerando il funzionamento della persona come il risultato dell'interazione tra condizioni individuali e fattori ambientali. In questa direzione si collocano anche importanti riferimenti internazionali, come il Rapporto Warnock (1978) e la Dichiarazione di Salamanca (1994), che contribuiscono a diffondere

il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) e a promuovere una visione più ampia e inclusiva dell'educazione (Buscema et al., 2024).

Nel loro insieme, gli interventi normativi presi fino ad ora in considerazione, aprono nuove prospettive e pongono le basi per una progressiva affermazione del paradigma dell'inclusione, che implica una trasformazione più profonda del sistema educativo e dei suoi presupposti culturali.

2.2.3 La fase dell'inclusione: dalle politiche internazionali al Decreto Legislativo 66/2017

Un passaggio fondamentale nel percorso di evoluzione verso il paradigma dell'inclusione è rappresentato dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2006. Tale documento segna un cambiamento radicale nella concezione della disabilità, inserendola pienamente all'interno del quadro dei diritti umani universali. La Convenzione si fonda sul riconoscimento della dignità intrinseca di ogni persona e sull'universalità, indivisibilità e interdipendenza dei diritti umani, riaffermando che le persone con disabilità devono poter godere pienamente di tali diritti senza alcuna forma di discriminazione (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2006). In questa prospettiva, la disabilità non è più interpretata come una condizione individuale, ma come il risultato dell'interazione tra le caratteristiche della persona e le barriere ambientali e sociali che ne limitano la partecipazione alla vita collettiva. Tra i principi generali enunciati dalla Convenzione, particolare rilievo assumono: il rispetto per l'autonomia individuale, la non discriminazione, la piena ed effettiva partecipazione alla società, il riconoscimento della diversità e l'uguaglianza di opportunità. Tali principi, esplicitati all'interno dell'articolo 3, costituiscono la base per l'elaborazione di politiche inclusive in tutti gli ambiti della vita sociale, compreso quello educativo. Gli articoli successivi (artt. 4 e 5) sottolineano l'impegno degli Stati nel promuovere attivamente tali diritti e nel contrastare ogni forma di discriminazione, mentre viene riconosciuta una particolare attenzione ai soggetti più vulnerabili, come le donne e i minori con disabilità (art. 7). Un elemento centrale della Convenzione è rappresentato dal tema dell'accessibilità (art. 9), intesa come condizione indispensabile per garantire la partecipazione piena ed effettiva delle persone con disabilità alla vita sociale. L'accessibilità non riguarda soltanto gli spazi fisici, ma si estende anche all'informazione, alla comunicazione e ai servizi, configurandosi come un presupposto fondamentale per l'esercizio dei diritti. Inoltre, in ambito educativo, l'articolo 24 assume un'importanza cruciale, poiché sancisce il diritto delle persone con disabilità a un'educazione inclusiva a tutti i livelli. In particolare, viene affermato che gli Stati devono garantire un sistema di istruzione inclusivo, che non escluda gli alunni con disabilità dal sistema scolastico generale e che promuova il pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima. L'educazione deve inoltre favorire la partecipazione attiva alla società e il rispetto dei

diritti umani, prevedendo adeguati sostegni e accomodamenti ragionevoli in funzione dei bisogni individuali.

Nel solco dei principi affermati a livello internazionale, il sistema scolastico italiano ha progressivamente orientato la propria azione verso una concezione sempre più ampia e inclusiva dei bisogni educativi. Un passaggio significativo in questa direzione è rappresentato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, che introduce e formalizza il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) all'interno del contesto scolastico italiano. Attraverso tale direttiva, il concetto di bisogno educativo viene esteso oltre le situazioni di disabilità certificata ai sensi della Legge 104 e dei disturbi specifici dell'apprendimento, includendo tutti quegli alunni che, anche temporaneamente, manifestano difficoltà legate a condizioni personali, sociali, economiche o culturali. In questa prospettiva, rientrano tra i BES situazioni molto eterogenee, quali contesti familiari problematici, condizioni di svantaggio socioeconomico, esperienze migratorie o difficoltà linguistiche, che possono incidere sui processi di apprendimento, relazione e comportamento (Buscema et al., 2024). Si afferma così una visione più ampia e dinamica del bisogno educativo, che non si limita alla dimensione clinica, ma considera la complessità delle situazioni individuali. Questo ampliamento concettuale si inserisce in un più generale processo di evoluzione normativa volto a promuovere l'inclusione scolastica come principio cardine del sistema educativo. In tale direzione si collocano anche gli interventi legislativi successivi, che attribuiscono al Governo la delega ad adottare provvedimenti finalizzati al potenziamento dell'inclusione scolastica e alla piena realizzazione del diritto allo studio per tutti gli alunni, con particolare attenzione a quelli con bisogni educativi speciali (Cirillo, 2020).

Tra gli elementi più significativi di questo orientamento si evidenziano il riconoscimento della necessità di adottare modalità di comunicazione differenziate, la valorizzazione di strumenti come l'istruzione domiciliare e la scuola in ospedale, nonché l'importanza della continuità didattica, anche attraverso la possibilità di garantire la presenza dello stesso insegnante di sostegno lungo l'intero percorso scolastico (Buscema et al., 2024; Cirillo, 2020). Tali interventi riflettono una crescente attenzione non solo all'accesso all'istruzione, ma anche alla qualità dell'esperienza educativa e alla partecipazione effettiva degli studenti.

Il decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 66 rappresenta uno degli approdi più significativi del sistema normativo italiano in materia di disabilità e scuola. Esso si colloca in continuità con gli orientamenti internazionali, in particolare con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (Buscema et al., 2024; *Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali*, s.d.), che ha contribuito a ridefinire il concetto stesso di disabilità in chiave relazionale e contestuale, e con le politiche nazionali che, già a partire dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, avevano progressivamente ampliato l'attenzione ai bisogni educativi degli

alunni. Il decreto si configura come un intervento organico volto a promuovere e rafforzare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, ponendo al centro il diritto all'istruzione e alla partecipazione piena alla vita scolastica. Tra le principali innovazioni introdotte dal D.lgs. 66/2017 vi è l'adozione del profilo di funzionamento, che sostituisce sia la diagnosi funzionale che il profilo dinamico funzionale previsti dalla normativa precedente (Buscema et al., 2024). Tale strumento consente di descrivere la persona nella sua globalità, considerando l'interazione tra condizioni di salute, fattori personali e contesto ambientale (Cirillo, 2020). Su questa base viene elaborato il Piano Educativo Individualizzato (PEI), che diviene il fulcro della progettazione educativa e didattica. Il decreto attribuisce particolare rilevanza alla dimensione collegiale e alla corresponsabilità educativa, prevedendo il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti che partecipano al percorso formativo dell'alunno. In questa direzione si inserisce l'istituzione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), che opera a livello di istituzione scolastica con funzioni di coordinamento e progettazione, nonché il rafforzamento della collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sociosanitari (Cirillo, 2020). Un ulteriore elemento di rilievo è rappresentato dal riconoscimento del ruolo attivo dello studente con disabilità, che partecipa, per quanto possibile, alla definizione del proprio percorso educativo, in linea con il principio di autodeterminazione. Viene inoltre ribadita l'importanza della continuità didattica e della personalizzazione degli interventi, anche attraverso strumenti quali l'istruzione domiciliare e la scuola in ospedale (Buscema et al., 2024).

In questo quadro, il D.lgs. 66/2017 contribuisce a consolidare una visione della disabilità non più centrata sul deficit, ma orientata alla valorizzazione delle potenzialità e alla rimozione delle barriere che ostacolano la partecipazione.

3. L'ANFFAS RIVIERA DEL BRENTA: CONTESTO, SERVIZI E RUOLO DELL'EDUCATORE

Nel presente capitolo viene analizzata la realtà dell'ANFFAS, con particolare riferimento all'ANFFAS Riviera del Brenta, associazione di promozione sociale impegnata nella progettazione e nell'erogazione di servizi rivolti a persone con disabilità intellettiva e disturbi del neurosviluppo, nonché alle loro famiglie. L'associazione opera sul territorio offrendo un'ampia gamma di interventi finalizzati al sostegno, all'inclusione sociale e alla promozione della qualità della vita. Un'attenzione significativa è rivolta anche alle famiglie, le quali vengono accompagnate attraverso percorsi di ascolto, supporto e orientamento, al fine di favorire maggiore consapevolezza rispetto ai diritti esigibili e alle opportunità offerte dal sistema dei servizi.

Tra i principali servizi dedicati alle famiglie si evidenziano: la consulenza ai tutor e agli amministratori di sostegno per l'accesso ai servizi territoriali; il supporto nella redazione della rendicontazione annuale; l'assistenza nella gestione di pratiche amministrative e previdenziali (quali disability card, Home Care Premium, ISEE e RED); nonché l'affiancamento nell'utilizzo di strumenti digitali, come computer e smartphone.

Parallelamente, l'associazione promuove numerose attività rivolte alle persone con disabilità in età adulta, organizzate prevalentemente nei fine settimana e durante i periodi estivi e invernali. Tali attività comprendono laboratori espressivi come: pittura, acquarello, cucina e giornalino; esperienze ricreative e socializzanti (gite, uscite al cinema, feste) e soggiorni brevi in contesti turistici, come località montane o marittime. Queste proposte sono orientate allo sviluppo dell'autonomia personale, della consapevolezza di sé e delle competenze relazionali. L'ANFFAS Riviera del Brenta offre inoltre servizi di formazione e consulenza, oltre a interventi specifici rivolti a minori, tra cui il sostegno scolastico, attività di doposcuola e laboratori ludico-creativi destinati a studenti di età compresa tra gli 11 e i 18 anni. Al fine di garantire un intervento educativo efficace e personalizzato, le attività vengono organizzate in piccoli gruppi o in modalità individualizzata.

La missione dell'associazione è orientata alla tutela della dignità della persona e alla promozione di una società inclusiva, in cui la partecipazione attiva e l'autodeterminazione delle persone con disabilità siano pienamente riconosciute e condivise. In tale prospettiva, l'azione dell'ANFFAS si sviluppa a livello comunitario, sociale, politico e culturale, con l'obiettivo di garantire diritti fondamentali quali: l'accesso ai servizi adeguati, l'inclusione scolastica, inserimento lavorativo, il diritto al "durante e dopo di noi" e il raggiungimento dell'autonomia abitativa.

3.1. ORIGINE E SVILUPPO DELL'ASSOCIAZIONE ANFFAS

L'associazione ANFFAS (Associazione Nazionale di Famiglie e Persone con Disabilità Intellettive e Disturbi del Neurosviluppo) viene fondata a Roma il 28 marzo 1958 grazie a un gruppo di genitori di persone con disabilità intellettiva, riunitisi attorno alla figura di una madre, Maria Luisa Ubershag Menegotto. Il contesto storico in cui nasce l'associazione era caratterizzato da una forte marginalizzazione delle persone con disabilità e delle loro famiglie. In particolare, le persone con disabilità intellettiva erano spesso escluse dai principali ambiti di vita sociale, quali la scuola, il lavoro e la partecipazione alla comunità, e frequentemente destinate a percorsi istituzionalizzanti all'interno di strutture psichiatriche. Le loro famiglie, inoltre, si trovavano in condizioni di isolamento, potendo contare unicamente su interventi assistenziali frammentari e privi di un adeguato riconoscimento dei diritti (Anffas Nazionale, s.d.). In risposta a tale situazione, l'ANFFAS si configura sin dalle origini come un movimento associativo volto a promuovere il cambiamento culturale e sociale, contrastando pregiudizi e stereotipi legati alla disabilità. L'azione dei genitori fondatori si orienta, infatti, verso il riconoscimento della dignità delle persone con disabilità e la rivendicazione dei suoi diritti fondamentali, ponendosi in una prospettiva innovativa rispetto al contesto dell'epoca.

Nel corso degli anni, l'associazione ha conosciuto una progressiva espansione, diffondendosi capillarmente su tutto il territorio nazionale attraverso la costruzione di numerose sedi locali. Parallelamente alla crescita organizzativa, è aumentata anche la capacità di incidere sul piano sociale e istituzionale, contribuendo in modo significativo allo sviluppo di politiche e interventi a favore delle persone con disabilità. L'impegno dell'ANFFAS si è concretizzato in molteplici iniziative, tra cui la promozione di proposte legislative, campagne di sensibilizzazione, attività di advocacy e la gestione diretta di servizi. Tali azioni hanno contribuito al raggiungimento di importanti risultati in termini di riconoscimento e tutela dei diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie, pur permanendo, ancora oggi, alcune criticità nel pieno esercizio di tali diritti (Anffas Nazionale, s.d.).

Negli sviluppi più recenti, particolare rilievo assume il tema dell'autodeterminazione e dell'autorappresentazione, considerati elementi fondamentali per la piena partecipazione sociale delle persone con disabilità. In questa prospettiva, l'ANFFAS promuove percorsi di formazione ed empowerment rivolti direttamente alle persone con disabilità intellettiva, con l'obiettivo di favorire la consapevolezza dei propri diritti e delle opportunità disponibili, sostenendole nell'esercizio attivo della cittadinanza. Attualmente l'ANFFAS rappresenta una delle principali realtà associative italiane nel campo della disabilità intellettiva e dei disturbi del neurosviluppo, con una presenza diffusa su tutto il territorio nazionale attraverso numerose associazioni locali ed enti aderenti. L'associazione continua a operare in stretta collaborazione con reti nazionali e internazionali, promuovendo attività di formazione, aggiornamento e ricerca, nonché interventi volti a migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità e delle loro famiglie.

3.1.1. Nascita e sviluppo dell'ANFFAS Riviera del Brenta

Nel quadro progressivo della diffusione territoriale dell'ANFFAS, nel 1975 nasce l'ANFFAS Riviera del Brenta, associazione di famiglie con l'obiettivo di tutelare i diritti e migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva e dei loro familiari nel territorio della Riviera del Brenta e del Miranese. Fin dalla sua costituzione, l'associazione si configura come un punto di riferimento a livello sociale e politico, promuovendo iniziative di sensibilizzazione sui temi della disabilità e impegnando risorse umane ed economiche nella realizzazione di attività e servizi volti a favorire l'inclusione e l'autonomia delle persone con disabilità. Parallelamente, offre un supporto diretto alle famiglie attraverso azioni di orientamento, accompagnamento e volontariato (*Anffas Riviera del Brenta*, s.d.).

A partire dagli anni Duemila, l'azione dell'associazione si orienta in modo sempre più esplicito verso i principi sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con particolare attenzione alla lotta contro ogni forma di discriminazione e alla rimozione delle barriere, alla fine di garantire una piena partecipazione sociale e il riconoscimento della cittadinanza attiva. Per tradurre tali valori in servizi strutturati e professionalizzanti, nel 2007 l'associazione ha costituito la Fondazione Riviera ETS, che ne rappresenta il principale braccio operativo. In questa configurazione, l'ANFFAS mantiene la funzione di indirizzo valoriale e organizzativo, mentre la Fondazione si occupa della gestione diretta dei servizi, operando in convenzione con l'ULSS 3 Serenissima e avvalendosi di personale qualificato (*Fondazione Riviera*, s.d.). Questa sinergia tra associazione e fondazione ha consentito la costruzione di una rete articolata di servizi, in grado di rispondere ai bisogni degli utenti lungo l'intero arco della vita.

Tra i principali interventi si individuano:

- Centri diurni (Il Quadrifoglio, l'Arcobaleno e Athena), i quali offrono attività educative, riabilitative e laboratori durante la giornata;
- Servizi residenziali, come la Comunità Alloggio "Il Mosaico", finalizzati a garantire soluzioni abilitative stabili e protette;
- Progetti per l'autonomia e il "Dopo di Noi", tra cui appartamenti per la vita indipendente, soggiorni estivi e iniziative di inserimento lavorativo, come il laboratorio-negozio "Lavori in Corso";
- Servizi di supporto specialistico, erogati attraverso il centro servizi di Oriago, che comprende percorsi di fisioterapia, logopedia e consulenza psicologica.

In seguito alla riforma del Terzo Settore, nel gennaio 2023, ANFFAS Riviera del Brenta ha assunto la forma giuridica di associazione di promozione sociale. Attualmente conta circa 200

associati, tra genitori, familiari e sostenitori, che partecipano attivamente alla vita associativa e contribuiscono alla realizzazione delle iniziative sul territorio (*Anffas Riviera del Brenta*, s.d.).

3.2. LE ATTIVITÀ E I SERVIZI EDUCATIVI

Nell'ambito degli interventi promossi dall'ANFFAS Riviera del Brenta, le attività educative e laboratoriali costituiscono una componente essenziale del progetto complessivo, in quanto finalizzate allo sviluppo delle competenze personali, relazionali e sociali degli utenti. Tali attività si articolano in diversi ambiti, tra cui laboratori espressivi, interventi di supporto scolastico e proposte ricreative e socializzanti, ciascuno con specifiche finalità educative e modalità organizzative.

3.2.1. L'attività di pittura

Tra le attività laboratoriali proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, particolare rilevanza assume il laboratorio di pittura e acquerello, riconducibile all'ambito dell'arteterapia. La pittura rappresenta, infatti, uno strumento privilegiato in ambito educativo e riabilitativo, in quanto consente alle persone con disabilità di esprimersi, comunicare e sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, contribuendo in modo significativo al loro percorso di crescita personale (Mannucci, 2005). Tale attività, consolidata nel tempo all'interno dei servizi educativi, si configura come un'esperienza espressiva e manuale che, nel corso degli anni, ha subito evoluzioni metodologiche sulla base delle esperienze maturate e dei bisogni degli utenti, mantenendo come obiettivo principale la promozione del benessere e della partecipazione attiva.

Nel contesto osservato, il laboratorio si svolge con cadenza periodica, generalmente alcuni sabati al mese, ed è condotto da un'arteterapeuta. Ogni incontro si apre con un momento introduttivo basato su domande stimolo (ad esempio il colore, l'animale o il cibo preferito), finalizzato a favorire la comunicazione, attivare la partecipazione e creare un clima relazionale accogliente. Successivamente, l'attività viene proposta attraverso il riferimento a specifici artisti, tra cui Claude Monet e Pablo Picasso, di cui vengono presentate in modo semplificato alcune caratteristiche stilistiche, come l'uso del colore o la rappresentazione delle forme. Questo approccio permette di avvicinare i partecipanti al linguaggio artistico, stimolando al contempo la libera interpretazione e la creatività individuale. Le attività si articolano attraverso l'utilizzo di diverse tecniche e materiali (acquerelli, colori a olio, strumenti grafici), e in alcuni casi prevedono modalità operative specifiche, come il ricalco con colori a cera, che consente di sperimentare tecniche assimilabili alla stampa. A partire dagli stimoli proposti, viene successivamente introdotto un tema (ad esempio il sogno, la casa ideale, un paesaggio o un animale), lasciando ampio spazio all'espressione personale.

Dal punto di vista organizzativo, l'attività prevede la predisposizione di un ambiente laboratoriale adeguato, con materiali accessibili e diversificati (carta, tele, colori, strumenti grafici), al fine di favorire la libera scelta e l'autonomia degli utenti. La metodologia scelta risulta flessibile e adattata ai diversi livelli di competenza: per i partecipanti con minore autonomia si pianificano tracce o forme di base da completare, mentre i più autonomi possono realizzare elaborati liberi o a tema, sviluppando progressivamente capacità espressive più complesse. Un elemento centrale dell'intervento educativo è rappresentato dall'assenza di giudizio: si specifica che non esistono elaborati "corretti" o "errati", ma che ogni produzione costituisce un'espressione autentica della persona. Durante l'attività, gli operatori e la figura dell'arteterapeuta svolgono un ruolo di supporto, incoraggiamento e facilitazione, promuovendo la partecipazione, la costanza e il coinvolgimento attivo all'interno di un ambiente sereno e sicuro.

Gli obiettivi educativi dell'attività risultano molteplici e riguardano sia la dimensione individuale sia quella relazionale (Mannucci, 2005). In particolare, si evidenziano: lo sviluppo della capacità espressiva attraverso il colore e le immagini; il potenziamento della manualità; la stimolazione della creatività e della fantasia; la promozione della socializzazione e del lavoro di gruppo; nonché il sostegno alla crescita personale e alla conoscenza di sé.

Al termine degli incontri, gli elaborati vengono raccolti e presentati in una modalità assimilabile a una "galleria d'arte", creando un momento di condivisione e valorizzazione del lavoro svolto. Questa fase conclusiva assume una funzione significativa anche dal punto di vista educativo, in quanto favorisce il riconoscimento dei propri risultati, il rafforzamento dell'autostima e la costruzione di uno spazio di visibilità e appartenenza.



Figura 3.1, preparazione dei materiali



Figura 3.2, fase di stesura del colore

3.2.2. L'attività di falegnameria

Tra le attività manuali proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, il laboratorio di falegnameria riveste un significativo ruolo educativo all'interno dei percorsi di socializzazione. La lavorazione del legno, grazie alla sua versatilità e alla varietà di possibili realizzazioni, si configura come un'attività particolarmente adatta a rispondere ai diversi bisogni degli utenti, consentendo un elevato grado di personalizzazione degli interventi. Uno degli elementi di maggiore rilevanza è rappresentato proprio dalla possibilità di adattare le proposte operative alle capacità individuali, modulando la complessità dei compiti in base alle caratteristiche di ciascun partecipante. Tale flessibilità rende il laboratorio accessibile anche a persone con differenti livelli di autonomia, valorizzandone le potenzialità (Mannucci, 2005).

Un ulteriore aspetto significativo riguarda la dimensione motivazionale e gratificante dell'attività: al termine del lavoro, la persona si trova di fronte a un oggetto concreto, frutto del proprio impegno, che rappresenta la trasformazione di una materia grezza in un prodotto finito, utile o esteticamente apprezzabile. Questo processo favorisce il riconoscimento sociale del proprio operato, anche attraverso momenti di esposizione o vendita dei manufatti, contribuendo al rafforzamento dell'autostima. Dal punto di vista organizzativo, il laboratorio richiede uno spazio adeguatamente strutturato, che garantisca sicurezza e funzionalità. È necessario prevedere aree di lavoro distinte, come un banco destinato alle operazioni più complesse sotto la supervisione dell'operatore, un piano di lavoro comune e spazi organizzati per la disposizione degli strumenti (Mannucci, 2005).

Particolare attenzione viene posta anche all'accessibilità degli ambienti, al fine di consentire la partecipazione di utenti con diverse esigenze, comprese persone con mobilità ridotta. Le attività prevedono l'utilizzo di strumenti manuali e materiali di consumo, tra cui martelli, cacciaviti, seghe manuali, strumenti di misurazione, colla vinilica, chiodi, viti, carta vetrata, vernici e pennelli. A partire da tali materiali, è possibile realizzare una vasta gamma di prodotti, quali semplici lavori di traforo, oggetti decorativi, piccoli mobili o manufatti creativi ottenuti anche dal riutilizzo di materiali di scarto.

Dal punto di vista metodologico, le proposte operative possono variare da attività più guidate, come il ricalco e la rifinitura di forme predefinite, a lavori più autonomi e creativi, in cui i partecipanti progettano e realizzano oggetti personali. Alcune attività si sviluppano nell'arco di più incontri, richiedendo tempi prolungati di realizzazione, aspetto che favorisce lo sviluppo della capacità di attesa, la gestione dell'ansia e l'acquisizione di ritmi di lavoro più distesi e consapevoli. Il laboratorio di falegnameria persegue molteplici obiettivi educativi. In primo luogo, contribuisce allo sviluppo delle abilità manuali, sia a livello grosso-motorio sia fino-motorio (Mannucci, 2005). Favorisce inoltre la socializzazione, in quanto molte attività prevedono il lavoro di gruppo e la collaborazione per il raggiungimento di un obiettivo comune. Ulteriori obiettivi riguardano il rafforzamento dell'autostima, della fiducia nelle proprie capacità e delle competenze organizzative, attraverso azioni strutturate quali il rispetto dei tempi, la gestione degli strumenti e la cura degli spazi di lavoro.

Infine, l'attività assume un valore educativo più ampio nella misura in cui promuove la capacità di generalizzazione degli apprendimenti, ovvero il trasferimento delle competenze acquisite nel laboratorio ad altri contesti della vita quotidiana, contribuendo così allo sviluppo dell'autonomia personale.

3.2.3. Il giornalino

Tra le attività di tipo cognitivo ed espressivo proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, particolare rilievo assume il laboratorio del giornalino nominato "In Poche Parole", rivolto a un piccolo gruppo di utenti che frequentano l'associazione nelle ore pomeridiane, generalmente dalle 16.00 alle 18.00, con cadenza settimanale. L'attività, consolidata nel tempo, ha prodotto risultati significativi sia in termini di coinvolgimento dei partecipanti sia rispetto alla realizzazione concreta del prodotto finale, con la pubblicazione annuale di uno o più numeri del giornalino. In alcune occasioni, il lavoro svolto è stato valorizzato anche attraverso momenti di presentazione ufficiale sul territorio, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza e il riconoscimento sociale dei partecipanti. Il percorso di costruzione del giornalino si configura come un processo articolato che coinvolge gli utenti sia a livello individuale sia di gruppo. I partecipanti sono impegnati nella produzione di contenuti scritti e grafici, tra cui impressioni personali, racconti, disegni e illustrazioni legate alle

attività svolte durante gli incontri o a tematiche di interesse condiviso. Una particolare attenzione è rivolta alla conoscenza del territorio, in questo caso il Miranese e la Riviera del Brenta, attraverso attività che possono includere la scoperta di monumenti, la visita a musei e l'approfondimento di aspetti culturali e storici locali.

L'attività si caratterizza inoltre per la sua flessibilità e inclusività: qualora un partecipante presenti difficoltà nella scrittura o nel disegno, viene affiancato da operatori o compagni, anche attraverso l'utilizzo di strumenti digitali, come il computer, che facilitano la partecipazione attiva. Una componente fondamentale del laboratorio è rappresentata dal lavoro di gruppo, che si sviluppa attraverso momenti di confronto e discussione su temi di carattere generale o di attualità, favorendo lo sviluppo delle capacità comunicative, di ascolto e di condivisione. Un'ulteriore fase significativa riguarda la revisione degli elaborati, durante la quale i partecipanti sono coinvolti nella correzione dei testi, con l'obiettivo di realizzare un prodotto finale che rispetti criteri di leggibilità e chiarezza, in linea con i principi della lettura facilitata. I materiali prodotti vengono successivamente raccolti, selezionati e riorganizzati, costituendo la base per l'elaborazione finale del giornalino attraverso strumenti informatici, sia dal punto di vista grafico sia contenutistico. All'interno del giornalino trovano spazio anche sezioni specifiche, come pagine dedicate alla realizzazione di ricette, sia dolci che salate, e rubriche di interviste, nelle quali gli utenti rispondono a domande poste da educatori o volontari, favorendo ulteriormente l'espressione personale e la partecipazione attiva.

Dal punto di vista educativo, l'attività persegue molteplici obiettivi: stimolare le capacità cognitive ed espressive; potenziare l'attenzione e la concentrazione; esercitare le abilità di lettura e scrittura; sviluppare competenze di ricerca e rielaborazione delle informazioni; promuovere il lavoro di gruppo e l'utilizzo consapevole degli strumenti digitali, elementi che concorrono a definire il giornalino come un laboratorio di cittadinanza attiva e inclusione reale.

3.2.4. Il laboratorio di cucina

Tra le attività laboratoriali proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, il laboratorio di cucina riveste un ruolo particolarmente significativo in quanto consente di integrare aspetti cognitivi, pratici e relazionali all'interno di un contesto motivante e concreto. L'attività nasce dall'osservazione dell'interesse che molti utenti manifestano nei confronti del cibo, elemento che viene utilizzato come leva educativa per favorire il coinvolgimento attivo e la partecipazione. Il laboratorio si svolge generalmente il sabato mattina e si alterna ad altre attività, quali arteterapia e musicoterapia. Oltre alla presenza dell'educatore, è prevista la partecipazione di un cuoco professionista, figura che garantisce lo svolgimento dell'attività in condizioni di sicurezza e fornisce indicazioni tecniche utili alla realizzazione delle preparazioni.

L'organizzazione dell'attività segue una struttura ricorrente. In alcuni casi il menu è concordato con gli utenti nei giorni precedenti, coinvolgendoli nella scelta delle ricette e nella riflessione sugli ingredienti; in altri casi, invece, la proposta viene presentata direttamente dagli operatori come elemento di sorpresa. Questa fase iniziale rappresenta un'importante occasione per stimolare capacità decisionali, confronto e partecipazione. Successivamente, si procede con la preparazione dell'attività, che prevede il rispetto di alcune regole fondamentali legate all'igiene e alla sicurezza, quali il lavaggio delle mani, la sistemazione del banco di lavoro e l'uso corretto degli utensili. Tali routine, riproposte in modo costante, contribuiscono allo sviluppo di competenze legate alla cura di sé e alla gestione degli ambienti. Durante la realizzazione delle ricette, gli utenti sono coinvolti attivamente in tutte le fasi operative, alternandosi nei diversi compiti (preparazione degli ingredienti, taglio, misurazione, cottura), al fine di garantire la partecipazione di tutti. Questo aspetto risulta particolarmente significativo sul piano educativo, in quanto richiede il rispetto dei turni, la collaborazione e la gestione delle dinamiche di gruppo, evitando comportamenti competitivi o conflittuali.

Dal punto di vista metodologico, l'attività si caratterizza per una forte valenza esperienziale: attraverso il "fare", gli utenti acquisiscono competenze pratiche e apprendono procedure che possono essere trasferite nella vita quotidiana. Parallelamente, vengono introdotti elementi di educazione alimentare, orientando progressivamente verso scelte più consapevoli e salutari (Mannucci, 2005). Un ulteriore elemento centrale è rappresentato dalla dimensione organizzativa: i partecipanti sono guidati nel comprendere le diverse fasi del lavoro, dalla preparazione alla gestione degli spazi, fino al riordino finale. Al termine dell'attività, infatti, gli utenti, supportati dagli operatori, si occupano della pulizia degli utensili, del riordino del tavolo e degli ambienti, consolidando così competenze legate all'autonomia domestica. Il momento conclusivo del pranzo condiviso assume un'importante funzione relazionale, rappresentando uno spazio di socializzazione informale in cui i partecipanti possono sperimentare il piacere di consumare insieme il pasto preparato, rafforzando il senso di gruppo e di appartenenza.

Dal punto di vista educativo, l'attività di cucina persegue molteplici obiettivi: lo sviluppo delle autonomie personali e sociali; l'acquisizione di regole comportamentali e igieniche; il potenziamento delle capacità organizzative; la promozione della collaborazione e del lavoro di gruppo; nonché il rafforzamento dell'autostima attraverso la realizzazione di un prodotto concreto (Mannucci, 2005). Nel complesso, il laboratorio di cucina si configura come un'esperienza altamente significativa, in grado di coniugare apprendimento, operatività e relazione, favorendo lo sviluppo di competenze trasferibili nei diversi contesti della vita quotidiana.



Figura 3.3, lavorazione dell'impasto



Figura 3.4, stesura della pasta

3.2.5. Il laboratorio di ceramica

Tra le attività laboratoriali proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, il laboratorio di ceramica riveste un ruolo significativo all'interno dei percorsi educativi, configurandosi come un'attività espressiva e manuale riconducibile all'ambito dell'arteterapia. La lavorazione della creta, infatti, attraverso la manipolazione e la trasformazione della materia, consente agli utenti di esprimere la propria creatività, sviluppare competenze manuali e favorire processi di crescita personale.

L'attività ha luogo in momenti distinti nel corso della settimana. In una prima fase, generalmente svolta il martedì, è presente un gruppo di volontari con esperienza nella lavorazione della ceramica, i quali si occupano della realizzazione delle strutture principali degli oggetti. In questo contesto, gli utenti partecipano attivamente alle fasi iniziali del processo, contribuendo alla preparazione dell'impasto e alla realizzazione di elementi di base, come le cosiddette "colombine", ovvero filamenti di creta utilizzati per la costruzione delle forme. In una seconda fase, svolta in un incontro successivo e dedicata a un gruppo più ristretto di utenti, l'attività assume una dimensione maggiormente individualizzata. In questo momento, i partecipanti sono coinvolti nelle operazioni di rifinitura, levigatura e decorazione degli oggetti, attraverso l'utilizzo di colori e tecniche pittoriche specifiche. Questa organizzazione consente un accompagnamento più attento e mirato, necessario anche in considerazione del fatto che i manufatti realizzati vengono spesso destinati a momenti di esposizione o vendita, come mercatini ed eventi organizzati dall'associazione.

Dal punto di vista metodologico, il laboratorio si fonda su un approccio graduale e adattato alle capacità degli utenti. Le attività vengono calibrate in base al livello di autonomia e alle competenze individuali, permettendo a ciascun partecipante di contribuire al processo creativo secondo le proprie possibilità. La manipolazione della creta rappresenta, in questo senso, un'esperienza particolarmente significativa, in quanto stimola la motricità fine, la coordinazione e la percezione sensoriale. Gli obiettivi educativi dell'attività riguardano diversi ambiti. In primo luogo, si evidenzia lo sviluppo della creatività e della capacità espressiva; in secondo luogo, il potenziamento delle abilità manuali e della coordinazione; inoltre, l'attività favorisce la socializzazione e il lavoro di gruppo, soprattutto nelle fasi condivise di produzione (Mannucci, 2005). Un ulteriore obiettivo è rappresentato dal rafforzamento dell'autonomia personale, attraverso il coinvolgimento attivo in tutte le fasi del lavoro.

Infine, la realizzazione di oggetti concreti e visivamente apprezzabili contribuisce a incrementare il senso di efficacia personale e l'autostima degli utenti, i quali possono riconoscere il valore del proprio operato anche attraverso il riscontro positivo ricevuto in contesti pubblici. Il laboratorio di ceramica si configura come un'attività educativa completa, in grado di integrare dimensione espressiva, manuale e relazionale, offrendo agli utenti un contesto strutturato in cui sperimentare, apprendere e valorizzare le proprie capacità.

3.2.6. La danzaterapia

Tra le attività espressive proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, la danzaterapia rappresenta un importante strumento educativo e relazionale, fondato sul ruolo centrale del corpo e del movimento nello sviluppo della persona. È ampiamente condiviso, infatti, che il corpo costituisca un canale privilegiato attraverso cui si sviluppano competenze cognitive, comunicative e sociali, nonché uno strumento fondamentale di espressione fin dalle prime fasi della vita (Mannucci, 2005). La danzaterapia si basa sul presupposto che esista una stretta connessione tra movimento ed emozione: attraverso il gesto corporeo, l'individuo può esprimere vissuti interiori, stati d'animo e modalità relazionali spesso difficilmente comunicabili tramite il linguaggio verbale. In questo senso, essa si configura non solo come attività motoria, ma come esperienza creativa ed espressiva, orientata al benessere globale della persona.

Presso l'associazione, l'attività si svolge generalmente il sabato pomeriggio, in continuità con le attività mattutine, ed è condotta da figure esperte che si alternano nella gestione del laboratorio.

Le proposte variano in base agli obiettivi e ai periodi dell'anno: in alcuni casi l'attenzione è rivolta principalmente all'espressione libera attraverso il movimento, il corpo e la musica; in altri

momenti, soprattutto in prossimità di festività come Natale o Halloween, vengono strutturate coreografie più organizzate e creative, che favoriscono anche la dimensione ludica e performativa.

Un elemento organizzativo rilevante è rappresentato dalla suddivisione degli utenti in gruppi, che si alternano nella partecipazione (ad esempio gruppo A e gruppo B). Tale suddivisione non è casuale, ma risponde a criteri educativi specifici, quali l'età e la possibilità di favorire relazioni significative tra pari. L'attenzione alla composizione dei gruppi riflette infatti la volontà di promuovere dinamiche relazionali positive e la costruzione di legami di amicizia, considerati aspetti fondamentali per il benessere e l'inclusione sociale delle persone coinvolte.

Dal punto di vista metodologico, le attività proposte possono prevedere sia momenti guidati sia spazi di espressione più libera, spesso accompagnati dalla musica o dall'utilizzo di materiali stimolanti. In particolare, nei gruppi con maggiori difficoltà, l'impiego di stimoli concreti, quali ritmo, suoni, colori o oggetti, risulta particolarmente efficace per facilitare la partecipazione e il coinvolgimento. Gli obiettivi educativi della danzaterapia sono molteplici. In primo luogo, si mira allo sviluppo della consapevolezza corporea e della percezione di sé, favorendo la costruzione di un'immagine corporea più integrata. Parallelamente, l'attività promuove l'espressione emotiva, offrendo un canale comunicativo alternativo al linguaggio verbale. Ulteriori obiettivi riguardano il miglioramento delle competenze motorie, la comprensione di concetti spazio-temporali e il rafforzamento delle abilità relazionali (Mannucci, 2005). È importante sottolineare come, in questo contesto, il movimento non venga valutato in termini estetici, ma come espressione autentica dell'individuo. Anche in presenza di limitazioni fisiche, la partecipazione all'attività consente di valorizzare le potenzialità espressive della persona, contrastando l'idea che la difficoltà motoria possa limitare la capacità comunicativa. Nel complesso, la danzaterapia si configura come un'attività ad alta valenza educativa, in grado di integrare dimensione corporea, emotiva e relazionale, contribuendo in modo significativo al benessere e allo sviluppo globale della persona.

3.2.7. La musicoterapia

Tra le attività espressive proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta, la musicoterapia rappresenta uno strumento educativo particolarmente significativo, in grado di coinvolgere la persona sul piano cognitivo, emotivo e relazionale. La musica, infatti, costituisce un linguaggio universale che facilita la comunicazione anche in assenza o in presenza di difficoltà nel linguaggio verbale, offrendo un canale alternativo di espressione. La musicoterapia si fonda sull'utilizzo strutturato di elementi musicali quali ritmo, melodia, suono e movimento, con l'obiettivo di favorire il benessere della persona, stimolare le capacità espressive e promuovere la relazione con gli altri. In ambito educativo, essa si configura come un'attività particolarmente inclusiva, capace di adattarsi ai diversi livelli di funzionamento e di coinvolgere attivamente anche soggetti che presentano maggiori difficoltà.

Presso l'associazione, l'attività si svolge il sabato e si alterna con altri laboratori, quali pittura e cucina. Essa è condotta congiuntamente dagli educatori e da una professionista esperta in ambito musicale, che programmava gli interventi in collaborazione con l'équipe educativa.

Dal punto di vista metodologico, ogni incontro si apre con un momento iniziale di attivazione del gruppo, spesso strutturato sotto forma di un semplice ballo collettivo. Questa fase ha una funzione fondamentale nel favorire la coesione, il contatto e la partecipazione, creando un clima relazionale positivo e accogliente. Successivamente, l'attività si concentra sull'esplorazione di specifici elementi musicali, quali il ritmo, la durata dei suoni o le variazioni di velocità (lento/veloce). Tali concetti vengono proposti attraverso modalità concrete e accessibili: ad esempio, le note sono rappresentate graficamente mediante forme semplici, come cerchi disposti a terra, che gli utenti sono chiamati a seguire attraverso il movimento del corpo, il battito delle mani o il camminare nello spazio, sperimentando direttamente il ritmo. Un ulteriore aspetto rilevante dell'attività riguarda l'utilizzo e la costruzione di strumenti musicali. Accanto a strumenti tradizionali, quali xilofoni o tamburelli, sono integrati materiali di recupero (tappi, sugheri, contenitori, ecc.) per realizzare strumenti personalizzati. Questa modalità operativa permette non solo di stimolare la creatività, ma anche di favorire il senso di appartenenza e di responsabilizzazione, in quanto ogni partecipante può disporre di uno strumento proprio.

Dal punto di vista educativo, la musicoterapia si è rivelata particolarmente efficace nel promuovere la partecipazione attiva degli utenti. In particolare, è stato possibile osservare un elevato livello di coinvolgimento anche da parte di soggetti che, in altri contesti, manifestavano maggiori difficoltà di attenzione o partecipazione. La musica, infatti, grazie alla sua componente emotiva e motivante, facilita l'ingaggio e sostiene la permanenza nell'attività. Gli obiettivi educativi riguardano diversi ambiti: lo sviluppo delle capacità espressive e comunicative; il miglioramento dell'attenzione e della concentrazione; la stimolazione delle abilità cognitive legate alla percezione del ritmo e del tempo; nonché la promozione delle competenze relazionali e della socializzazione. Complessivamente, l'attività di musicoterapia si configura come un'esperienza altamente inclusiva e significativa, in grado di valorizzare le potenzialità di ciascun partecipante e di offrire un canale espressivo accessibile, contribuendo al benessere globale della persona



Figura 3.5, gli strumenti musicali

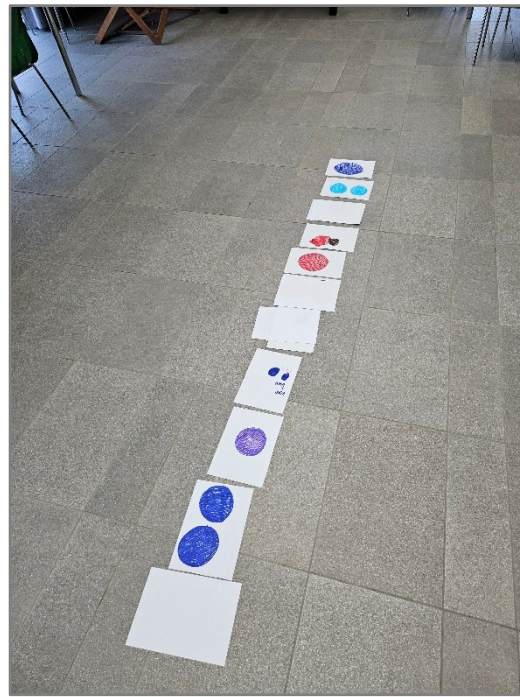


Figura 3.6, il ritmo

3.2.8. Il doposcuola

Le attività didattico-educative proposte dall'ANFFAS Riviera del Brenta si rivolgono a un gruppo di utenti di età compresa tra gli 11 e i 20 anni, comprendendo quindi sia la fascia della scuola secondaria sia i primi anni successivi al percorso scolastico. L'obiettivo principale è quello di mantenere e, ove possibile, potenziare le competenze di base già acquisite in ambito scolastico, con particolare riferimento alle abilità di letto-scrittura, calcolo e comprensione. Le attività vengono strutturate in modo flessibile e personalizzato, in base ai livelli di funzionamento dei partecipanti. In particolare, si lavora sul mantenimento delle competenze di alfabetizzazione, sul potenziamento dell'attenzione e della concentrazione e sul rafforzamento della memoria e della capacità di rielaborazione. In alcuni casi vengono riproposti elementi di base, come la conoscenza dell'alfabeto, attraverso esercitazioni diversificate che non si limitano alla scrittura ripetitiva, ma includono anche attività manipolative e ludiche, come l'utilizzo della pasta di sale per la composizione delle lettere. Tale approccio consente di rendere l'apprendimento più motivante e accessibile, favorendo al contempo la partecipazione attiva e la concentrazione. Parallelamente, vengono proposte attività di rinforzo delle competenze di calcolo e, in misura più contenuta, attività di avvicinamento alla lingua inglese. L'intervento educativo si configura quindi come un percorso volto al mantenimento funzionale delle abilità, adattato alle esigenze individuali degli utenti.

Accanto alla dimensione didattica, il doposcuola include momenti strutturati di gioco e socializzazione. In questa fase vengono proposte attività ludiche di gruppo o, quando necessario, di coppia, calibrate sulle caratteristiche e sulle richieste dei partecipanti. Questi momenti assumono un'importante funzione educativa in quanto favoriscono la cooperazione, la condivisione e lo sviluppo delle competenze relazionali. Durante il periodo primaverile ed estivo, le attività possono essere integrate con uscite all'aperto e passeggiate, durante le quali vengono proposte esperienze di osservazione del territorio o attività semplici, come la raccolta di elementi naturali per la realizzazione di piccoli elaborati. Tali esperienze contribuiscono a rendere l'attività più dinamica e stimolante, favorendo l'apprendimento in contesti non strutturati. È inoltre previsto il momento della merenda, gestito in autonomia dagli utenti nella maggior parte dei casi, con il supporto delle famiglie per quanto riguarda la preparazione e la gestione di eventuali esigenze alimentari specifiche, come allergie o intolleranze. Questo momento rappresenta non solo una pausa funzionale, ma anche uno spazio relazionale significativo, in cui si osservano frequentemente dinamiche di condivisione e reciprocità tra i partecipanti.

Dal punto di vista osservativo, si evidenzia come proprio nei momenti informali del doposcuola si siano sviluppate relazioni di amicizia significative tra gli utenti, che si manifestano anche attraverso piccoli gesti di cura reciproca, come la condivisione della merenda. In questo senso, l'attività non si limita alla dimensione educativa in senso stretto, ma assume anche una valenza sociale e affettiva rilevante. Nel complesso, le attività didattiche e di doposcuola si configurano come un intervento educativo integrato, finalizzato al mantenimento delle competenze cognitive di base e, al contempo, alla promozione dell'autonomia personale e delle relazioni sociali.



Figura 3.7, ripasso dell'alfabeto con l'utilizzo della pasta di sale



Figura 3.8, passeggiata all'aperto e attività creativa

3.3. LA CENTRALITÀ DELLA FIGURA DELL'EDUCATORE NEI CONTESTI SOCIO-EDUCATIVI

Dopo aver analizzato le attività educative presenti all'interno di ANFFAS, risulta fondamentale soffermarsi sul ruolo della figura dell'educatore professionale e sul significato della relazione pedagogica nei contesti di disabilità. L'intervento educativo, infatti, non si limita alla semplice organizzazione delle attività quotidiane, ma si fonda sulla costruzione di relazioni significative, sul sostegno alla persona e sulla progettazione di percorsi orientati all'autonomia, all'inclusione e al benessere individuale. In questa prospettiva, l'educatore assume un ruolo centrale come guida, mediatore e punto di riferimento, accompagnando la persona nel proprio percorso di crescita attraverso un intervento basato sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla valorizzazione delle potenzialità individuali.

3.3.1. Ruolo e funzioni della figura educativa in Anffas

La figura dell'educatore professionale riveste oggi un ruolo fondamentale all'interno dei servizi rivolti alle persone con disabilità, poiché rappresenta un punto di riferimento capace di accompagnare l'utente nei percorsi di crescita personale, sociale e relazionale (Peluso Cassese e Tafuri, 2018). La disabilità, infatti, costituisce una delle principali questioni sociali, sanitarie ed economiche a livello mondiale e coinvolge milioni di persone che quotidianamente affrontano difficoltà legate non solo alla propria condizione, ma anche ai limiti culturali e organizzativi della società. In questo contesto emerge la necessità di sviluppare interventi sempre più inclusivi e personalizzati, finalizzati non soltanto all'assistenza, ma soprattutto alla valorizzazione delle capacità individuali e alla promozione dell'autonomia. A partire da tali esigenze si è sviluppato il concetto di disability management (Peluso Cassese e Tafuri, 2018), un approccio innovativo volto a migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità attraverso strategie educative, organizzative e sociali orientate all'inclusione. Tale modello considera la persona non come soggetto passivo da assistere, ma come individuo portatore di risorse, competenze e potenzialità che devono essere riconosciute e valorizzate. In questa prospettiva, la figura dell'educatore professionale appare particolarmente significativa grazie alla sua formazione multidisciplinare e alla capacità di collaborare con differenti figure professionali, con la famiglia e con il territorio. L'educatore professionale, infatti, non si limita a svolgere un compito assistenziale, ma promuove percorsi educativi e relazionali finalizzati allo sviluppo delle autonomie personali, delle competenze sociali e della partecipazione attiva alla vita comunitaria (Brunori e Peirone, 2001; Peluso Cassese e Tafuri, 2018). Attraverso interventi educativi specifici, egli favorisce l'inclusione della persona disabile nei diversi contesti di vita, contribuendo alla costruzione di relazioni significative e al miglioramento della

qualità della vita. Il suo ruolo richiede capacità di osservazione, ascolto, mediazione e progettazione educativa, oltre alla possibilità di adattare continuamente gli interventi ai bisogni della persona.

La funzione educativa accompagna da sempre la storia dell'umanità e consiste nella guida e nell'accompagnamento necessari affinché ogni individuo possa sviluppare la propria identità e partecipare pienamente alla vita sociale. Educare non significa soltanto trasmettere informazioni o insegnamenti, ma creare relazioni, condividere significati e favorire processi di crescita personale (Brunori e Peirone, 2001). In questo senso l'educatore opera quotidianamente affinché la persona possa sentirsi accolta, valorizzata e parte integrante del gruppo e della società. L'educazione socio-pedagogica si caratterizza inoltre per la capacità di coniugare aspetti apparentemente opposti: sostegno e autonomia, protezione e crescita, continuità e cambiamento. L'educatore deve quindi essere in grado di lavorare nella complessità, adattandosi alle diverse situazioni e affrontando l'incertezza che spesso caratterizza il lavoro educativo. Il suo intervento nasce infatti dall'interazione continua con l'utente e con il contesto, in un processo dinamico fatto di osservazione, riflessione e ridefinizione costante degli obiettivi educativi.

Particolarmente importante è anche la funzione relazionale dell'educatore. Attraverso la costruzione di un rapporto basato sulla fiducia e sull'ascolto, egli aiuta la persona con disabilità a esprimere bisogni, emozioni e desideri, sostenendola nello sviluppo dell'autostima e della consapevolezza di sé (Brunori e Peirone, 2001). L'educatore diventa quindi una figura di riferimento che accompagna la persona nei diversi momenti della quotidianità, favorendo esperienze di partecipazione, socializzazione e inclusione. All'interno dei servizi socio-educativi, inoltre, l'educatore svolge un'importante funzione di mediazione tra l'utente, la famiglia, le istituzioni e il territorio. Il lavoro educativo, infatti, non può essere considerato isolatamente, ma necessita di una rete di collaborazione capace di sostenere la persona nei diversi ambiti della vita quotidiana. Proprio per questo motivo l'educatore professionale deve possedere competenze organizzative, relazionali e progettuali che gli consentano di lavorare in équipe multidisciplinari e di costruire percorsi educativi condivisi.

L'esperienza svolta presso ANFFAS ha permesso di osservare concretamente quanto la presenza dell'educatore sia fondamentale all'interno delle attività proposte agli utenti. In ogni laboratorio, attività espressiva o momento di socializzazione, la figura educativa non aveva solamente il compito di organizzare o supervisionare il lavoro, ma soprattutto quello di sostenere gli utenti nella partecipazione, incoraggiarne le capacità e valorizzarne le potenzialità individuali. Attraverso il supporto costante degli educatori, le attività diventavano occasioni di crescita, autonomia, relazione e inclusione sociale.

La figura dell'educatore professionale assume quindi un ruolo centrale non solo dal punto di vista educativo e assistenziale, ma anche umano e sociale. Il suo compito è quello di accompagnare

la persona nel proprio percorso di vita, aiutandola a riconoscere le proprie risorse e favorendo la costruzione di una piena cittadinanza, fondata sul rispetto, sulla partecipazione e sull'inclusione.

3.3.2. Sostegno, progettualità e reciprocità nella relazione educativa

Tra gli strumenti fondamentali del metodo pedagogico emergono il sostegno e la progettualità, due dimensioni che non rappresentano soltanto strumenti operativi, ma anche qualità profondamente umane e relazionali, indispensabili per costruire una relazione educativa autentica e significativa (Brunori e Peirone, 2001). L'azione educativa, infatti, non può ridursi ad una semplice presa in carico burocratica o assistenziale della persona, ma richiede la capacità di sostenere l'altro nel suo percorso di crescita, accompagnandolo nella costruzione della propria identità e della propria autonomia. Il sostegno, in ambito pedagogico, assume un significato molto più profondo rispetto all'idea di aiuto materiale o assistenziale. Sostenere significa tenere, sorreggere, farsi carico delle fragilità dell'altro, ma anche difenderne i diritti, riconoscerne il valore e accompagnarlo nella scoperta delle proprie possibilità (Brunori e Peirone, 2001). L'educatore, quindi, non interviene soltanto per risolvere un problema immediato, ma per creare condizioni favorevoli affinché la persona possa sentirsi riconosciuta, accolta e valorizzata. Parallelamente, la progettualità rappresenta la tensione verso il futuro che caratterizza ogni intervento educativo. Progettare significa immaginare possibilità, costruire percorsi e delineare obiettivi condivisi. Non si tratta di imporre dall'esterno un percorso prestabilito, ma di favorire nel soggetto la capacità di desiderare, scegliere e partecipare attivamente alla costruzione del proprio progetto di vita. La progettualità pedagogica si fonda dunque sulla partecipazione, sul consenso e sulla corresponsabilità tra educatore ed educando, in una relazione che si sviluppa attraverso tappe, verifiche e continui adattamenti (Brunori e Peirone, 2001). In questo senso, sostegno e progettualità diventano espressione di reciprocità e processualità. La relazione educativa non è mai unidirezionale: l'educatore sostiene l'altro ma, allo stesso tempo, viene coinvolto in un continuo processo di riflessione, crescita e ridefinizione del proprio agire professionale. Più il soggetto manifesta fragilità e bisogni complessi, più l'educatore è chiamato a mettere in campo competenze relazionali, creatività, capacità organizzative ed empatia (Brunori & Peirone, 2001). La relazione educativa si configura quindi come uno spazio dinamico e trasformativo per entrambi i soggetti coinvolti. La processualità richiama invece il fatto che ogni intervento educativo si sviluppa nel tempo, seguendo ritmi, tappe e obiettivi specifici. Ogni progetto educativo necessita di tempi adeguati affinché il soggetto possa interiorizzare esperienze, costruire significati e consolidare cambiamenti reali. Per questo motivo il tempo assume un valore centrale nella relazione pedagogica: non solo come elemento organizzativo, ma come dimensione necessaria per permettere la maturazione personale e relazionale.

Dal punto di vista epistemologico, la figura dell'educatore si è progressivamente distaccata da una concezione puramente sostitutiva della funzione genitoriale (Brunori e Peirone, 2001). Oggi

l'educatore professionale viene riconosciuto come una figura significativa capace di accompagnare il soggetto nel proprio percorso di crescita senza sostituirsi ad esso. Il suo ruolo non è quello di dirigere autoritariamente la vita dell'altro, ma di orientare, sostenere e favorire processi di autodeterminazione e partecipazione sociale. L'educatore assume così una forte valenza sociale, poiché opera per promuovere inclusione, cittadinanza attiva e partecipazione. La relazione educativa diventa uno strumento attraverso cui la persona può sentirsi riconosciuta nella propria individualità e sostenuta nella costruzione della propria identità sociale. In questo senso, il ruolo dell'educatore si configura anche come una forma di tutela sociale: non tanto in senso giuridico, quanto nella capacità di garantire ascolto, accoglienza, orientamento e valorizzazione della persona (Brunori e Peirone, 2001). Questa prospettiva risulta particolarmente significativa nei contesti educativi rivolti a persone con disabilità, come quelli presenti presso ANFFAS, dove l'intervento educativo non si limita all'assistenza quotidiana, ma mira a costruire percorsi di autonomia, partecipazione e inclusione sociale. Attraverso attività educative, laboratoriali ed espressive, l'educatore accompagna la persona nella scoperta delle proprie capacità, promuovendo relazioni significative e favorendo il benessere individuale e collettivo.

Infine, il lavoro educativo si colloca inevitabilmente all'interno della complessità sociale contemporanea. L'educatore è chiamato a confrontarsi con situazioni caratterizzate da fragilità, incertezza e cambiamento continuo, sviluppando la capacità di riflettere criticamente sul proprio operato e di adattare gli interventi ai bisogni concreti delle persone (Brunori e Peirone, 2001). Per questo motivo, la professionalità educativa richiede non soltanto competenze tecniche e metodologiche, ma anche sensibilità relazionale, capacità di ascolto e continua disponibilità alla formazione e alla revisione del proprio agire. In una società sempre più complessa e frammentata, la figura dell'educatore professionale assume quindi un ruolo fondamentale nel promuovere inclusione, partecipazione e benessere, contribuendo alla costruzione di relazioni educative autentiche e di percorsi di vita più dignitosi e significativi per ogni persona.

L'esperienza svolta presso ANFFAS ha permesso di osservare concretamente come le attività educative non rappresentino semplici momenti occupazionali o ricreativi, ma veri strumenti di crescita personale, relazionale e sociale. Laboratori come la ceramica, la musicoterapia, la danzaterapia, il doposcuola e le attività ludico-ricreative assumono infatti un importante valore pedagogico, poiché favoriscono l'espressione di sé, il potenziamento delle autonomie, la comunicazione e la costruzione di relazioni significative. Attraverso tali esperienze emerge con chiarezza l'importanza della figura dell'educatore professionale, il quale non si limita ad organizzare attività o a fornire assistenza, ma accompagna quotidianamente la persona in un percorso di valorizzazione delle proprie capacità e possibilità. L'intervento educativo si fonda infatti sulla relazione, sull'ascolto, sul sostegno e sulla progettualità condivisa, elementi indispensabili per promuovere inclusione sociale, partecipazione e benessere. L'educatore assume quindi il ruolo di

mediatore tra la persona e il contesto sociale, favorendo la costruzione di legami, autonomie e occasioni di partecipazione attiva. In particolare, nel contesto della disabilità, diventa fondamentale riconoscere la persona non per i suoi limiti, ma per le sue potenzialità, promuovendo percorsi educativi capaci di rispettarne i tempi, i bisogni e l'unicità. L'esperienza di tirocinio ha inoltre evidenziato come la dimensione educativa si costruisca soprattutto nella quotidianità: nei piccoli gesti, nelle relazioni, nei momenti di condivisione e nelle attività svolte insieme. È proprio attraverso queste esperienze che la persona può sentirsi accolta, riconosciuta e parte integrante di una comunità, appare dunque evidente come il lavoro educativo all'interno di realtà come ANFFAS rappresenti uno strumento fondamentale per promuovere inclusione, dignità e qualità della vita delle persone con disabilità, valorizzandone le capacità e favorendone la piena partecipazione alla vita sociale.

4. OLTRE L'INCLUSIONE FORMALE: RICERCA QUALITATIVA SULL'ESPERIENZA SCOLASTICA

Il tema dell'inclusione scolastica occupa oggi un ruolo centrale all'interno del dibattito pedagogico ed educativo. Negli ultimi anni, infatti, l'attenzione verso i diritti degli studenti con disabilità e verso la costruzione di contesti realmente inclusivi è progressivamente aumentata, sia sul piano normativo sia sul piano teorico. Tuttavia, parlare di inclusione non significa esclusivamente garantire la presenza dello studente all'interno dell'ambiente scolastico, ma implica interrogarsi sulla qualità concreta dell'esperienza vissuta, sulle relazioni costruite, sul senso di appartenenza e sulle reali possibilità di partecipazione offerte dal contesto educativo.

A partire da tali riflessioni, il presente capitolo intende approfondire il vissuto scolastico di studenti con disturbi del neurosviluppo e delle loro famiglie, con l'obiettivo di comprendere come il concetto di inclusione venga concretamente sperimentato nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Attraverso una ricerca qualitativa basata su interviste semistrutturate, si è cercato di dare voce alle esperienze personali dei partecipanti, mettendo in luce percezioni, criticità bisogni e aspetti significativi emersi dal loro percorso scolastico

4.1. METODOLOGIA E CONTESTO DELLA RICERCA

La presente indagine intende comprendere come il concetto di inclusione, ampiamente discusso a livello teorico e normativo, venga concretamente vissuto dagli studenti e dalle loro famiglie. La scelta di coinvolgere anche i genitori deriva dalla consapevolezza del ruolo fondamentale che essi ricoprono all'interno del percorso educativo e scolastico dei propri figli, soprattutto nei casi in cui siano presenti bisogni educativi complessi.

La ricerca è stata svolta attraverso la somministrazione di interviste semistrutturate, ritenute lo strumento più adeguato ad approfondire esperienze personali, vissuti e percezioni legate al tema dell'inclusione scolastica. L'intervista semistrutturata, infatti, permette di mantenere una traccia comune per tutti i partecipanti, lasciando allo stesso tempo spazio alla libera narrazione e all'emersione spontanea di aspetti particolarmente significativi (Alheit & Bergamini, 2005; Atkinson, 2002; Orlando Cian, 2014).

La traccia d'intervista era composta da dieci domande principali accompagnate, quando necessario, da domande di approfondimento. Tali domande venivano utilizzate nei casi in cui il

partecipante manifestasse difficoltà nel rispondere oppure quando si rendeva opportuno approfondire temi emersi nel corso del colloquio. Sebbene fosse presente un ordine prestabilito delle domande, durante le interviste è stata mantenuta una certa flessibilità: spesso, infatti, alcuni argomenti emergevano spontaneamente nel corso della conversazione e, per questo motivo, determinate domande previste inizialmente non venivano successivamente riproposte.

Alla ricerca hanno partecipato complessivamente dieci soggetti appartenenti al contesto di Anffas Riviera del Brenta: cinque giovani con disturbi del neurosviluppo e cinque genitori. I partecipanti studenti avevano un'età compresa tra i 18 e i 25 anni, mentre i genitori presentavano età differenti. Le interviste sono state svolte all'interno dell'associazione così da permettere lo svolgimento dell'intervista in un ambiente conosciuto e familiare sia per i ragazzi sia per i genitori, riducendo eventuali condizioni di disagio o estraneità e favorendo una maggiore spontaneità nella narrazione. Inoltre, la presenza di un contesto stabile e privo di interruzioni ha permesso lo svolgimento delle interviste in modo continuativo e concentrato. È importante precisare che il gruppo degli studenti intervistati non era omogeneo rispetto al percorso scolastico: alcuni di essi risultavano ancora inseriti in un percorso di studi, mentre altri avevano già concluso il proprio iter formativo. Inoltre, non sono stati intervistati direttamente studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado, in quanto minorenni. In tali casi, si è scelto di coinvolgere esclusivamente i genitori, i quali hanno potuto fornire non solo il proprio punto di vista in qualità di caregiver, ma anche una restituzione indiretta dell'esperienza scolastica vissuta dai propri figli, contribuendo così a ricostruire la percezione dell'inclusione anche in questa fascia scolastica.

Prima dell'avvio della ricerca, a ciascun partecipante sono stati consegnati due documenti informativi. Il primo documento aveva lo scopo di presentare la ricerca, illustrandone gli obiettivi, le finalità e le modalità di tutela della privacy. Il secondo documento riguardava invece il consenso informato alla partecipazione e al trattamento dei dati raccolti. Nei casi previsti, tale consenso è stato sottoscritto sia dal partecipante sia dall'eventuale amministratore di sostegno o dal genitore.

Successivamente alla raccolta dei dati, tutte le interviste sono state rielaborate e trascritte dall'autrice della ricerca al fine di facilitarne la lettura e l'analisi. Nella fase di trascrizione si è cercato di mantenere la massima fedeltà possibile al linguaggio utilizzato dagli intervistati, riportando le espressioni nel modo più accurato possibile senza alterarne il contenuto o il significato. Questo ha permesso di preservare l'autenticità del vissuto narrato e di rispettare la dimensione soggettiva delle esperienze raccolte. Durante lo svolgimento delle interviste è stata inoltre adottata una sospensione del giudizio da parte dell'intervistatrice, al fine di creare un clima di ascolto attivo, accogliente e non giudicante. Tale atteggiamento ha favorito la libera espressione dei partecipanti, permettendo loro di sentirsi a proprio agio nel condividere esperienze anche personali e delicate.

La ricerca è stata, inoltre, condotta nel rispetto del paradigma unificatore proposto da Diego Orlando (Orlando Cian, 2014), con l'obiettivo di mantenere coerenza con i criteri della ricerca

educativa-pedagogica e le direttive suggerite da Atkinson e Alheit per la realizzazione di una buona intervista (Alheit & Bergamini, 2005; Atkinson, 2002). I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica qualitativa, volta a individuare elementi ricorrenti, esperienze condivise e aspetti particolarmente significativi relativi all'inclusione scolastica. Dall'analisi delle interviste sono emersi temi riguardanti la percezione dell'accoglienza scolastica, il ruolo degli insegnanti, le difficoltà riscontrate nel percorso educativo, il rapporto tra scuola e famiglia e le possibili strategie utili a favorire una maggiore inclusione all'interno della scuola secondaria.

Di seguito si riportano la traccia delle interviste semistrutturate utilizzata per la raccolta dei dati e una sintesi dei principali risultati emersi dall'analisi delle interviste

Macro-Area	Obiettivo dell'indagine (ragazzi)	Obiettivo dell'indagine (genitori)
Contesto e vissuto generale	Anagrafica, percezione del clima scolastico e benessere emotivo	Valutazione complessiva del percorso scolastico del figlio
Relazione e inclusione	Rapporto con i compagni di classe, amicizie e momenti di integrazione (intervallo)	Percezione del livello di inclusione del figlio nel gruppo dei pari
Organizzazione e supporti	Efficacia degli aiuti in aula (docenti curricolari e di sostegno)	Impatto della gestione scolastica sulla famiglia: continuità del supporto
Criticità ed episodi difficili	Vissuto emotivo legato a dinamiche di esclusione o prese in giro	Presenza di episodi spiacevoli e capacità di risposta/protezione della scuola
Prospettive e valutazione finale	Proposte di miglioramento e bilancio dell'esperienza scolastica	Preparazione al dopo-scuola, punti di forza e aree di cambiamento

Figura 4.1, tabella delle aree tematiche delle interviste

Macro-Area	Domande ai ragazzi	Domande ai genitori
Contesto e vissuto generale	• Come ti chiami? Quanti anni hai? Che scuola superiore frequenti o hai frequentato? • Ti piaceva/ti piace andare a scuola? • Com'era la tua scuola? L'ambiente era tranquillo o caotico? • Com'era/com'è la tua classe? Ti trovavi/trovi bene? • Come ti sentivi di solito quando dovevi entrare in classe la mattina? Tranquillo, agitato, contento...? Come mai?	• Com'è stata nel complesso la sua esperienza con la scuola superiore? Quali aspetti positivi ricorda? Quali invece quelli negativi? • Secondo lei suo/a figlio/a come si trovava/trova a scuola? Era sereno?
Relazione e inclusione	• A scuola ti sei mai sentito diverso dagli altri? In che occasione? Che emozioni hai provato? • Ti è mai capitato di sentirti trattato in modo diverso dai compagni o dagli insegnanti? In meglio o in peggio? Ti va di raccontarmi un episodio? • Avevi o hai amici a scuola? • Con chi stavi di solito durante l'intervallo? Ti piaceva quel momento?	• Secondo lei suo/a figlio/a era incluso/a nella classe? I compagni lo coinvolgevano? Partecipava alle attività? • Com'era la relazione con i compagni di classe? C'erano amici? • come sono stati i rapporti con gli insegnanti curricolari? Disponibili? Collaborativi? • Come sono stati i rapporti con l'insegnante di sostegno? C'era comunicazione? C'era continuità? Ha aiutato in modo concreto suo figlio? • Le è mai capitato di sentirsi sostenuto/a da altri genitori? In quali occasioni?
Organizzazione e supporti	• Che tipo di aiuto ricevi/hai ricevuto a scuola? Quali erano quelli più utili? • Ti sentivi aiutato nel modo giusto? Cosa funzionava? Cosa mancava?	• Quali strumenti o aiuti sono stati utili per suo/a figlio/a? • C'è stato qualcosa che è mancato o che non ha funzionato bene? Organizzazione? Risorse? Continuità nel sostegno? • Gli orari scolastici (posticipo entrate, uscite anticipate, cambiamenti improvvisi) hanno creato difficoltà nella gestione lavorativa o familiare? Ha dovuto prendersi permessi o ore di lavoro? La scuola ne era consapevole? • Secondo lei la scuola tiene adeguatamente in considerazione le esigenze organizzative delle famiglie con figli con disabilità/difficoltà? Ci

		sono stati esempi positivi? O situazioni in cui ha percepito poca attenzione?
Criticità ed episodi difficili	• Ti è mai capitato che qualcuno ti prendesse in giro? Compagni o persone da altre classi? Succedeva spesso o raramente? • Come ti sei sentito quando è successo? Triste, arrabbiato, confuso? Hai parlato con qualcuno riguardo a quanto accaduto? • Cosa hanno fatto gli adulti quando succedeva? Sono intervenuti? Ti sei sentito aiutato?	• Ci sono mai stati episodi di prese in giro o comportamenti spiacevoli verso suo/a figlio/a? la scuola ha reagito? Ci sono state misure di protezione? • Ha mai percepito atteggiamenti negativi o poco collaborativi da parte di altri genitori? Momenti in cui si è sentita/o isolato? commenti?
Prospettive e valutazione finale	• Se potessi cambiare qualcosa della scuola cosa cambieresti? Qualcosa sulla classe, sui professori, sulle attività? • C'è qualcosa che vorresti dire agli insegnanti per migliorare il loro approccio con gli studenti? • C'è qualcos'altro che vorresti raccontarmi? Un ricordo, un pensiero?	• Se potesse cambiare qualcosa della scuola frequentata da suo/a figlio/a cosa cambierebbe? • C'è qualcosa che la scuola ha fatto veramente bene? Un insegnante? In approccio che ricorda con piacere? • C'è qualcosa che non abbiamo toccato e che per lei è importante raccontare? Un ricordo, un suggerimento per il futuro? Un episodio significativo?

Figura 4.2, tabella delle domande

ID intervista	Target/Ruolo	Tipologia di scuola frequentata dall'alunno	Anno/Classe se ancora in corso	Focus principali emersi
Intervista 1	Studente	Scuola secondaria di I e II grado	Quinto anno	Buona percezione dell'accoglienza anche se caratterizzata da episodi difficili non piacevoli da ricordare. L'aiuto scolastico risulta ben sviluppato
Intervista 2	Studente	Scuola secondaria di I e II grado	Quinto anno	Presenza di amici nulla. L'aiuto viene percepito come sufficiente ma non completo sotto vari aspetti
Intervista 3	Studente	Scuola secondaria di I e II grado	Terminato	Rimane ancora oggi il grande desiderio di rientrare all'interno di un gruppo dei pari. Presenza di alcuni professori curriculari sgarbati nei suoi confronti
Intervista 4	Genitore	Scuola secondaria di I e II grado	Quarto anno	Totale assenza di continuità nel sostegno e di professori formati in tale ambito
Intervista 5	Genitore	Scuola secondaria di I grado	Primo anno	Mancanza di un gruppo di amici e forte esclusione sia dell'alunno che dei genitori. Assenza della continuità nel sostegno ma presenza di alcune tecniche educative giudicate come positive
Intervista 6	Genitore	Scuola superiore di I e II grado	Quarto anno	La scuola sembra essere totalmente indifferente alle

				problematiche espresse dalla famiglia. Dubbi riguardo un'effettiva inclusione
Intervista 7	Studente	Scuola superiore di I e II grado	Terminato	Esperienza ricordata come estremamente negativa. Forti dinamiche di bullismo e di esclusione
Intervista 8	Studente	Scuola superiore di I e II grado	Quinto anno	Esperienza considerata neutra. Si riscontra un gruppo dei pari quasi totalmente assente e un grande aiuto all'aumento dell'autonomia da parte di figure esterne
Intervista 9	Genitore	Scuola superiore di I e II grado	Terminato	Esperienza fortemente negativa. Docenti non disponibili al dialogo e all'aiuto. Presenza di dinamiche difficili
Intervista 10	Genitore	Scuola superiore di I e II grado	Terminato	Esperienze di bullismo subite anche dalle figure genitoriali.

Figura 4.3, tabella relativa al quadro sinottico dei partecipanti alle interviste

4.2. L'INCLUSIONE RACCONTATA DA STUDENTI E FAMIGLIE

Le esperienze narrate dai partecipanti evidenziano una realtà complessa e sfaccettata, nella quale momenti di accoglienza e supporto convivono con vissuti di esclusione, solitudine e difficoltà relazionali. Attraverso le testimonianze raccolte è stato possibile individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti riguardanti la percezione dell'inclusione, il ruolo dei docenti, la relazione con il gruppo dei pari, il rapporto scuola-famiglia e gli aspetti organizzativi della vita scolastica.

I temi emersi non restituiscono una visione univoca dell'esperienza scolastica, ma mettono in luce differenze significative tra il punto di vista degli studenti e quello dei genitori; evidenziando, in particolare, la distanza tra inclusione formale e inclusione concretamente vissuta

4.2.1. La percezione dell'inclusione

Dalle interviste rivolte agli studenti emerge, in generale, una percezione relativamente positiva dell'esperienza scolastica e del proprio livello di inclusione all'interno del gruppo classe. Molti ragazzi descrivono rapporti sereni con i compagni e riportano episodi di partecipazione alla vita scolastica, come il coinvolgimento nelle attività di gruppo, il supporto nello studio o piccoli gesti di attenzione durante occasioni personali, quali il compleanno. Tuttavia, approfondendo maggiormente il vissuto relazionale, emergono anche situazioni più complesse. In particolare, nei casi caratterizzati da una disabilità intellettiva maggiormente marcata, alcuni episodi riconducibili a prese in giro o dinamiche di esclusione non sembrano essere percepiti dagli studenti come forme di mancata inclusione o di bullismo. Alcuni partecipanti riportano infatti episodi di derisione protratti nel tempo, talvolta conclusi solamente in seguito al cambiamento di scuola da parte di alcuni compagni. È emerso, inoltre, che nel momento in cui venivano poste domande più specifiche riguardanti tali episodi, alcuni intervistati tendevano a fornire risposte brevi oppure a spostare rapidamente il discorso su altri argomenti. Questo atteggiamento potrebbe suggerire una difficoltà nell'elaborazione emotiva dell'esperienza oppure una limitata consapevolezza rispetto alla natura escludente di alcune dinamiche relazionali.

Anche rispetto al gruppo dei pari emergono alcuni elementi significativi. La maggior parte degli studenti afferma infatti di avere o di aver avuto numerosi amici all'interno del contesto scolastico. Tuttavia, approfondendo maggiormente le dinamiche quotidiane, in particolare attraverso le domande riguardanti il tempo trascorso durante l'intervallo, emerge una realtà talvolta differente rispetto alla percezione inizialmente riportata. Diversi studenti riferiscono infatti di trascorrere frequentemente la ricreazione da soli oppure insieme all'insegnante di sostegno, e solo raramente con compagni di classe considerati amici. In alcuni casi, inoltre, la figura amicale maggiormente presente coincide con un altro studente anch'egli seguito dall'insegnante di sostegno.

Solo in un caso è emersa in modo esplicito una percezione fortemente negativa dell'esperienza scolastica. Una ex studentessa ha infatti descritto il percorso scolastico come fonte costante di ansia, disagio e sofferenza emotiva. In particolare, il contesto della scuola secondaria di secondo grado veniva percepito come eccessivamente caotico e difficile da sostenere, anche a causa di comportamenti presenti nell'ambiente scolastico, come il fumo da parte di altri studenti, elemento che la ragazza riferisce di vivere con forte disagio. Anche il ricordo della scuola secondaria di primo grado appare caratterizzato da esperienze relazionali negative. La partecipante racconta infatti la presenza di un gruppo di compagne che tendeva frequentemente a prenderla in giro e ad infastidirla. Per quanto riguarda invece la scuola superiore, la ragazza descrive i propri compagni di classe come sgarbati e poco accoglienti nei suoi confronti. In questo caso specifico, l'esperienza scolastica non viene vissuta come luogo di crescita e appartenenza, bensì come fonte di forte malessere. La partecipante afferma infatti di essere sempre stata consapevole delle proprie difficoltà, ma che il fatto di sentirle continuamente evidenziate dagli altri in maniera dispregiativa contribuiva ad aumentare il proprio disagio emotivo. In particolare, il momento dell'ingresso a scuola veniva vissuto con intensa agitazione, talvolta accompagnata da crisi di pianto e da reazioni fisiologiche significative, come la sudorazione delle mani. Utilizzando le sue stesse parole, la ragazza definisce la scuola come *"un incubo"*, raccontando come in alcuni giorni desiderasse profondamente poter rimanere a casa. Anche in questo caso, tuttavia, il momento dell'intervallo viene ricordato come il più piacevole della giornata scolastica. Tale spazio rappresentava infatti un'occasione di maggiore libertà e tranquillità, durante la quale poter incontrare eventuali amici appartenenti ad altre classi oppure semplicemente rimanere soli in un contesto percepito come meno pressante.

Nel corso dell'intervista emerge inoltre un episodio particolarmente significativo di bullismo, durante il quale alcuni compagni avrebbero abbassato i pantaloni della ragazza davanti ad altri studenti. Di fronte alla forte agitazione emotiva manifestata dalla partecipante nel rievocare l'accaduto, si è scelto di non approfondire ulteriormente il tema, ritenendo prioritario preservare il benessere emotivo della persona intervistata ed evitare una possibile situazione di ulteriore sofferenza o forzatura narrativa.

In maniera più generale, rispetto agli episodi di bullismo o alle esperienze relazionali negative, gli studenti riferiscono di essersi confidati prevalentemente con la figura materna e, in alcuni casi, con professionisti sanitari di riferimento. Solo occasionalmente vengono menzionati anche gli insegnanti, in particolare quelli di sostegno. Tuttavia, dalle interviste non emerge, da parte degli studenti, la percezione di un intervento particolarmente attivo o incisivo da parte della scuola nel contenimento o nella gestione delle situazioni di disagio vissute.

Per quanto riguarda invece la percezione dell'inclusione da parte dei genitori, emerge una visione generalmente più critica e disillusa rispetto a quella riportata dagli studenti. Nella maggior

parte dei casi, infatti, l'inclusione scolastica viene descritta come neutra o tendenzialmente negativa, soprattutto sul piano delle relazioni sociali e dell'autenticità dei rapporti instaurati all'interno del gruppo classe. Diversi genitori riferiscono che, nei casi in cui il proprio figlio venga apparentemente accolto o benvenuto dai compagni, tale atteggiamento sembri derivare principalmente dal desiderio degli altri studenti di ottenere un riconoscimento positivo da parte degli insegnanti, piuttosto che da una reale volontà relazionale o affettiva. Un ulteriore elemento emerso riguarda il possibile ruolo dell'indirizzo scolastico frequentato. Infatti, secondo alcuni genitori, contesti formativi quali il liceo delle scienze umane o gli indirizzi sociosanitari sembrano favorire una maggiore predisposizione all'accoglienza e alla sensibilità nei confronti della disabilità e delle fragilità. In particolare, nessun genitore riporta la presenza di un gruppo di amici stabile e significativo nella vita del proprio figlio; in molti casi, viene addirittura sottolineata l'assenza totale di amicizie autentiche. Alcuni partecipanti evidenziano infatti come i propri figli non siano mai stati invitati a feste di compleanno o ad occasioni extrascolastiche condivise con i coetanei, elemento percepito come segnale concreto di una mancata inclusione relazionale al di fuori del contesto strettamente scolastico. In alcune interviste emerge inoltre in maniera particolarmente forte la percezione di una solitudine persistente, tanto che alcuni genitori affermano esplicitamente che *“non c'è mai stata l'ombra di un amico”*.

Rispetto agli episodi negativi o riconducibili a dinamiche di bullismo, emergono atteggiamenti differenti. Alcuni genitori riportano eventi coerenti con quanto riferito anche dai figli durante le interviste, confermando la presenza di episodi di esclusione, derisione o bullismo anche particolarmente significativi. In altri casi, invece, si osserva una tendenza a minimizzare tali esperienze, interpretando prese in giro o comportamenti svalutanti come semplici *“scherzi tra ragazzi”*, anche quando, dalle parole degli studenti, emerge chiaramente come tali episodi abbiano provocato sofferenza emotiva, in maniera più o meno consapevole. Un caso particolarmente significativo riguarda un genitore che riferisce di essere stato a sua volta oggetto di offese e frasi denigratorie da parte di alcuni compagni di classe del figlio. Gli insulti ricevuti risultavano strettamente collegati alla diagnosi del ragazzo, evidenziando come lo stigma e i pregiudizi associati alla disabilità possano talvolta estendersi anche alla famiglia e alle figure genitoriali.

4.2.2. Il ruolo degli insegnanti

Per quanto riguarda il ruolo dei docenti, dalle interviste emergono due prospettive differenti a seconda che si tratti degli insegnanti curricolari o degli insegnanti di sostegno. Dal punto di vista degli studenti, infatti, gli insegnanti curricolari vengono spesso percepiti come figure distanti dal percorso dell'alunno con disabilità, con una presenza talvolta descritta come poco attenta al suo effettivo coinvolgimento all'interno della classe. In alcuni casi emerge la sensazione che lo studente non sia pienamente considerato parte integrante del gruppo classe, ma piuttosto marginale rispetto alle dinamiche didattiche ordinarie. Al contrario, la figura dell'insegnante di sostegno viene

generalmente descritta in termini positivi, come punto di riferimento sia sul piano didattico sia su quello relazionale. Gli studenti riportano infatti un forte legame con tale figura, seppur variabile da caso a caso, sottolineando il supporto ricevuto nello studio e nella comprensione dei contenuti disciplinari. Tuttavia, viene anche evidenziato come, in situazioni di difficoltà nell'integrazione con il gruppo dei pari, la presenza adulta non sempre risulti sufficiente a facilitare processi di inclusione, venendo talvolta percepita come una presenza più fisica che realmente mediatrice delle relazioni sociali.

Una distinzione ancora più marcata emerge dalle interviste ai genitori. Anche in questo caso, gli insegnanti curricolari vengono spesso descritti come figure poco coinvolte nel percorso educativo del figlio, con alcuni genitori che riferiscono di non essere stati contattati neppure per i colloqui ordinari finalizzati alla condivisione dell'andamento scolastico. Per quanto riguarda invece gli insegnanti di sostegno, la percezione risulta più articolata. Un primo elemento critico riguarda la mancanza di continuità didattica, poiché in diversi casi viene segnalato il cambiamento frequente dell'insegnante di sostegno nel corso del ciclo scolastico. Tale discontinuità viene vissuta negativamente sia dai genitori sia dagli studenti, soprattutto in ragione del forte legame emotivo che spesso si instaura con questa figura di riferimento. In alcuni casi, il cambiamento improvviso dell'insegnante, non sempre adeguatamente comunicato, ha generato difficoltà significative nel percorso scolastico. Un ulteriore elemento emerso riguarda la differenza percepita tra insegnanti di sostegno adeguatamente formati e figure inserite temporaneamente o in modo non stabile nel ruolo. Secondo quanto riportato dai genitori, nei casi in cui l'insegnante risulti formato e consapevole del proprio ruolo educativo, l'intervento appare strutturato e orientato a obiettivi didattici chiari. Al contrario, nelle situazioni percepite come meno qualificate, vengono segnalate proposte didattiche poco adeguate, talvolta non commisurate al livello scolastico dello studente, con la conseguente sensazione di una perdita dei progressi precedentemente raggiunti.

In alcuni casi emerge inoltre una comunicazione limitata tra scuola e famiglia, tanto che i genitori riferiscono di aver avuto difficoltà nell'ottenere informazioni sull'andamento scolastico del figlio, arrivando in un caso a doverle reperire tramite altri genitori. Parallelamente, tuttavia, vengono riportate anche esperienze positive caratterizzate da una comunicazione efficace e continuativa con gli insegnanti di sostegno, talvolta estesa anche al di fuori dell'orario scolastico e finalizzata a un reale supporto alla famiglia. Nonostante ciò, tali esperienze risultano meno frequenti rispetto alle criticità emerse, che tendono a prevalere nella narrazione complessiva dei partecipanti.

4.2.3. La gestione degli orari

La relazione scuola-famiglia appare particolarmente problematica soprattutto a causa della gestione degli orari scolastici, con particolare riferimento alla regolazione degli orari di ingresso e uscita. In numerosi casi, i genitori segnalano come una delle principali difficoltà sia rappresentata dalla presenza di ingressi posticipati o uscite anticipate comunicate con scarso preavviso. Secondo quanto riportato, le scuole secondarie tenderebbero a non considerare in modo sufficiente le modalità con cui gli studenti con disabilità raggiungono l'istituto, nonostante nella maggior parte dei casi sia necessaria la presenza di una figura adulta di accompagnamento. Tale necessità ricade quindi sui genitori, i quali tuttavia, per motivi lavorativi, non sempre riescono a garantire una gestione flessibile degli orari richiesti. Questo aspetto risulta particolarmente problematico poiché, come riferito dagli intervistati, le comunicazioni relative a variazioni orarie avvengono spesso con tempi molto brevi, talvolta il giorno precedente o con un preavviso inferiore alle 24 ore. In un caso specifico, durante lo svolgimento dell'intervista, è stata notificata al genitore la comunicazione di un ingresso posticipato previsto per il giorno successivo, evidenziando ulteriormente la tempestività limitata di tali avvisi. I genitori riferiscono di aver segnalato ripetutamente tale problematica all'istituzione scolastica, senza tuttavia riscontrare cambiamenti significativi nell'organizzazione. La difficoltà nel conciliare gli impegni lavorativi con le esigenze scolastiche del figlio porta spesso i genitori a ricorrere a permessi lavorativi, inclusi quelli previsti dalla Legge 104, che in alcuni casi vengono percepiti come utilizzati in modo improprio rispetto alla loro funzione originaria, che dovrebbe essere principalmente legata all'accompagnamento a visite o a esigenze sanitarie. Inoltre, la necessità di richiedere permessi frequenti al datore di lavoro comporta ulteriori criticità, sia in termini di sostenibilità del numero di richieste sia in relazione alla natura spesso imprevedibile delle comunicazioni scolastiche. In alcuni casi, infatti, tali permessi non risultano facilmente concedibili, soprattutto in presenza di vincoli lavorativi stringenti o di situazioni familiari che richiedono stabilità economica, come la presenza di mutui o altre spese fisse rilevanti. I casi in cui questa criticità risulta meno evidente sono principalmente riconducibili a situazioni in cui lo studente è in grado di raggiungere autonomamente la scuola grazie al supporto di figure specialistiche, oppure a contesti familiari in cui un genitore non lavora o ha maggiore disponibilità di tempo per gestire gli spostamenti.

In questo quadro, la difficoltà organizzativa legata alla gestione degli orari ha portato alcuni genitori a prendere in considerazione, talvolta in modo anticipato, l'ipotesi di un possibile inserimento del figlio in un centro diurno, come soluzione alternativa in grado di garantire una maggiore continuità e sostenibilità nella gestione quotidiana. Nel complesso, dunque, la dimensione organizzativa della scuola emerge come uno degli elementi più critici nella relazione scuola-famiglia, incidendo in modo significativo sulla gestione quotidiana della frequenza scolastica e sul carico di responsabilità delle famiglie.

4.2.4. La relazione con le altre famiglie

I genitori intervistati riportano in maniera pressoché unanime l'assenza di rapporti significativi con gli altri genitori appartenenti al contesto scolastico. Tale mancanza viene riferita sia da coloro i cui figli hanno già concluso il percorso scolastico, sia da chi si trova tuttora a viverlo.

In alcuni casi i partecipanti dichiarano di conoscere soltanto superficialmente gli altri genitori, limitandosi a riconoscerli visivamente senza aver instaurato reali relazioni o momenti di confronto. In altri casi, invece, emerge una totale assenza di contatto, tanto che alcuni genitori riferiscono di non aver mai avuto occasione di incontrare o conoscere direttamente le altre famiglie della classe. Dalle interviste non emerge alcuna particolare forma di sostegno o collaborazione reciproca tra famiglie. Al contrario, alcuni partecipanti riferiscono di essersi sentiti, nel corso del tempo, osservati o giudicati dagli altri genitori, percependosi talvolta identificati esclusivamente attraverso la diagnosi o le difficoltà del proprio figlio. In particolare, alcuni genitori descrivono la sensazione di essere considerati *“i genitori del ragazzo con problemi”* o *“del ragazzo strano”*, evidenziando come tale percezione abbia contribuito a generare vissuti di disagio, distanza e mancata appartenenza anche nella relazione con il contesto familiare della classe.

4.2.5. Aspetti positivi

Nonostante le numerose criticità emerse nel corso delle interviste, sono stati riportati anche alcuni aspetti positivi e ricordi scolastici vissuti in maniera significativa dagli studenti e dalle famiglie, sebbene tali elementi risultino nettamente meno presenti rispetto alle esperienze negative o problematiche.

Tra gli episodi maggiormente significativi, raccontati dai genitori, emerge l'iniziativa di un'insegnante di sostegno finalizzata a favorire l'autonomia personale di uno studente anche al di fuori del contesto strettamente scolastico. In particolare, veniva organizzata settimanalmente un'uscita educativa durante la quale il ragazzo veniva accompagnato nello sviluppo di competenze pratiche legate alla quotidianità, come la gestione del denaro, l'acquisto di prodotti al supermercato o la scelta del materiale scolastico. Tale esperienza viene ricordata in modo particolarmente positivo sia per il valore educativo delle attività proposte sia per l'attenzione rivolta allo sviluppo dell'autonomia personale dello studente. Un ulteriore episodio positivo riguarda invece una strategia educativa condivisa tra una studentessa e gli insegnanti, pensata per incentivare una partecipazione scolastica più serena e motivata. In questo caso era stato concordato una sorta di *“contratto educativo”*, secondo il quale la ragazza, qualora fosse arrivata a scuola in orario, avrebbe avuto la possibilità durante l'intervallo di dedicare dieci minuti a un'attività per lei particolarmente piacevole, ovvero fare le bolle di sapone. Al contrario, l'arrivo in ritardo avrebbe comportato la perdita di tale

momento. Secondo quanto riportato nell'intervista, questa semplice strategia motivazionale avrebbe prodotto un cambiamento significativo nella partecipazione scolastica della studentessa, che da quel momento avrebbe iniziato a frequentare la scuola con maggiore serenità e puntualità.

Per quanto concerne le esperienze positive degli studenti, risultano prevalentemente legate alla presenza e alla relazione instaurata con gli insegnanti di sostegno, figure verso le quali emerge quasi sempre un forte legame affettivo ed emotivo. Diversi ragazzi riferiscono infatti di ricordare con piacere i momenti trascorsi insieme agli insegnanti di sostegno, descritti come persone disponibili, rassicuranti e capaci di offrire supporto sia sul piano scolastico sia relazionale. Al contrario, risultano molto meno frequenti i riferimenti positivi legati alla relazione con il gruppo dei pari. Solo raramente gli studenti raccontano di apprezzare in modo significativo il tempo trascorso insieme ai compagni di classe o di aver costruito amicizie particolarmente rilevanti all'interno del contesto scolastico. Anche i ricordi scolastici vissuti come maggiormente piacevoli riguardano spesso esperienze, come le gite scolastiche, nelle quali tuttavia la dimensione relazionale non appare realmente condivisa con il gruppo classe. In molti casi, infatti, gli studenti raccontano di aver trascorso tali momenti principalmente in compagnia dell'insegnante di sostegno oppure del genitore accompagnatore, più che insieme ai propri compagni.

4.3. I LIMITI DELLA RICERCA

Come ogni ricerca qualitativa, anche il presente studio contiene alcuni limiti metodologici che è opportuno evidenziare al fine di offrire una lettura più consapevole dei dati raccolti. Un primo limite riguarda l'assenza di registrazioni audio delle interviste. Tale scelta è stata dettata sia da motivi pratici sia dalla volontà di evitare che la presenza di uno strumento di registrazione potesse influenzare la spontaneità narrativa dei partecipanti, in particolare dei genitori, i quali avrebbero potuto percepire l'intervista come una situazione maggiormente formale o giudicante. Per questo motivo, la raccolta dei dati è avvenuta attraverso appunti e successive rielaborazioni effettuate dall'autrice della ricerca, cercando comunque di mantenere la massima fedeltà possibile ai contenuti espressi dagli intervistati.

Un ulteriore limite emerso nel corso della ricerca riguarda le difficoltà comunicative manifestate da alcuni studenti intervistati. In alcuni casi, infatti, le caratteristiche legate alla disabilità hanno reso più complessa l'espressione autonoma e continuativa del proprio vissuto. È stato pertanto necessario incoraggiare maggiormente la narrazione attraverso domande di approfondimento o richiami al tema trattato, poiché alcuni partecipanti tendevano talvolta a fare eco alle ultime parole pronunciate dall'intervistatrice, a non rispondere oppure ad allontanarsi dal tema centrale della conversazione. Collegato a tale aspetto, è emersa anche la presenza di difficoltà attentive in alcuni studenti, elemento che ha richiesto una particolare flessibilità nella conduzione delle interviste. In

alcuni momenti, infatti, l'attenzione dei partecipanti risultava facilmente influenzabile da stimoli esterni o da elementi presenti nel contesto circostante.

Un ultimo limite riguarda proprio il contesto di svolgimento delle interviste. Sebbene l'ambiente di Anffas Riviera del Brenta rappresentasse per i partecipanti un luogo familiare e rassicurante, le interviste non sono state effettuate tutte nelle medesime condizioni ambientali. A causa della necessità di adattarsi alle disponibilità dei partecipanti, gli incontri si sono svolti in giornate e momenti differenti, talvolta in concomitanza con attività presenti in altri spazi del servizio. In alcune situazioni, ciò potrebbe aver influito parzialmente sul livello di concentrazione degli intervistati, in particolare degli studenti maggiormente sensibili agli stimoli esterni.

CONCLUSIONI

Al termine del presente elaborato è possibile delineare alcune considerazioni conclusive sull'inclusione scolastica degli studenti con disturbi del neurosviluppo, alla luce del percorso teorico sviluppato e dell'indagine qualitativa condotta. La ricerca, dopo aver analizzato tali disturbi da una prospettiva pedagogica e aver ripercorso l'evoluzione storica e normativa della scuola italiana verso un modello inclusivo, ha trovato il suo fulcro nel contesto di Anffas Riviera del Brenta. È proprio dall'intreccio tra l'inquadramento teorico e l'indagine sul campo che emergono le riflessioni finali qui presentate.

L'indagine svolta restituisce un quadro complesso e profondamente stratificato dell'inclusione scolastica, che appare spesso distante dalla sua definizione ideale e normativa. Se, da un lato, emergono episodi di sostegno, cura educativa e pratiche didattiche significative, dall'altro il vissuto dei partecipanti evidenzia la persistenza di fragilità strutturali e relazionali che incidono in modo significativo sull'esperienza scolastica quotidiana. In particolare, l'inclusione viene descritta come un processo ancora incompiuto, nel quale la presenza fisica dell'alunno all'interno della classe non sempre coincide con una reale appartenenza al gruppo e alla vita scolastica. Le testimonianze raccolte restituiscono infatti esperienze in cui la partecipazione risulta talvolta formale, mentre sul piano relazionale emergono isolamento, difficoltà di interazione e, in alcuni casi, episodi di esclusione o bullismo che segnano profondamente il percorso educativo. Accanto a queste criticità, assume particolare rilievo il punto di vista delle famiglie, che evidenziano non solo il peso emotivo delle esperienze scolastiche dei propri figli, ma anche un carico organizzativo e gestionale significativo. In alcuni casi, la complessità della gestione quotidiana arriva a rendere concreta la riflessione su percorsi alternativi, come l'inserimento in centri diurni, a testimonianza di quanto la scuola, da sola, non sempre riesca a sostenere pienamente la complessità dei bisogni educativi emergenti. Un nodo centrale emerso con forza riguarda la qualità e la stabilità della figura dell'insegnante di sostegno. Dalle interviste emerge infatti un bisogno diffuso di continuità, competenza e riconoscimento professionale, elementi che non rappresentano soltanto una questione organizzativa, ma che incidono profondamente sulla possibilità stessa di costruire un percorso educativo significativo. La discontinuità e la percezione di una preparazione talvolta insufficiente non vengono vissute come aspetti marginali, ma come fattori che possono compromettere la fiducia nella relazione educativa e nella scuola come sistema inclusivo. Parallelamente, anche la dimensione relazionale più ampia appare problematica: il gruppo dei pari non sempre rappresenta uno spazio di reale appartenenza, mentre i rapporti tra famiglie risultano spesso assenti o caratterizzati da distanza, come se la disabilità restasse un'esperienza individuale e non condivisa all'interno della comunità scolastica.

Alla luce di quanto emerso, l'inclusione scolastica appare come una tensione più che come un punto di arrivo: un processo in costruzione, in cui la dimensione normativa e quella pedagogica dichiarata faticano talvolta a tradursi in una piena esperienza di partecipazione, riconoscimento e appartenenza. In questa prospettiva, il limite non sembra risiedere soltanto nelle pratiche educative, ma nella capacità complessiva della scuola di farsi realmente comunità inclusiva, capace di accogliere la differenza non come presenza da gestire, ma come parte integrante e costitutiva della vita scolastica.

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P., Bergamini, S. (2005). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Guerini.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Raffaello Cortina Editore.
- Bellocco, D. (2021, ottobre 29). La persona con disabilità alla luce dei risvolti costituzionali. *Ratio Iuris*. <https://ratioiuris.it/la-persona-con-disabilita-alla-luce-dei-risvolti-costituzionali/>
- Bertaccini, R., Capuozzo, A. (2025). ADHD in età evolutiva ed età adulta: Differenze diagnostiche e fattori che concorrono a delineare il profilo del paziente. *Quaderni di psicoterapia cognitiva*, (55), 57–66. <https://doi.org/10.3280/qpc55-2024oa20372>
- Brunori, P., Peirone, M. (2001). *La professione di educatore*. Carocci.
- Buscema, L., Caridà, R., De Luca, G., Di Maria, R., Morelli, A., Pupo, V. (2024). *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*. Giappichelli.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Cambi, F., Ulivieri, S. (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. La Nuova Italia.
- Canevaro, A., Malaguti, E. (2014). *Inclusione ed educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2(2), 97–108.
- Cirillo, A. (2020). *Inclusione scolastica e legislazione italiana: Profilo d'una storia di civiltà giuridica*. Archivio giuridico, 2, 757–772.
- Ewe, L. P., Aspelin, J. (2026). Relational Competence in Educating Adolescent Girls with Neurodevelopmental Disorders: Perspectives of Students and Teachers. *Sage Open*, 16(1), 21582440251414737. <https://doi.org/10.1177/21582440251414737>
- Harris, J. C. (2014). New classification for neurodevelopmental disorders in DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 95–97. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000042>

- Ismail, F. Y., & Shapiro, B. K. (2019). What are neurodevelopmental disorders? *Current Opinion in Neurology*, 32(4), 611–616. <https://doi.org/10.1097/WCO.0000000000000710>
- Lorenzi, R. (2024). *Tracciando il percorso dell'inclusione scolastica. Un'analisi storico-comparativa dall'Ottocento a oggi*. [Tesi magistrale, Università degli Studi di Padova]. Thesis and Dissertation Padua Archive. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/66438>
- Mannucci, A. (2005). *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia: La metodologia e le attività educativo-riabilitative di un centro diurno*. Edizioni del Cerro.
- Masci, F. (2017). *L'inclusione scolastica dei disabili: Inclusione sociale di persone*. *Costituzionalismo.it*, 2, 133–177.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (s.d.).
- Orlando Cian, D. (2014). *Metodologia della ricerca pedagogica*. La Scuola.
- Pattanaik, D. S., Niyogi, D. A., Pandey, D. P., Chattopadhyay, D. A. (2026). *Mind, brain, and learning: psychiatric perspectives for modern education*. Redshine Publication.
- Peluso Cassese, F., Tafuri, D. (2018). The importance of the professional educator for an inclusive system of disability. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1, 15–21. <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.4>

SITOGRAFIA

Anffas Nazionale. (s.d.). *La Storia di Anffas—Anffas*. Anffas.net. Recuperato 4 maggio 2026, da <https://www.anffas.net/it/chi-siamo/la-nostra-storia/>

Anffas Riviera del Brenta. (s.d.). Anffas Riviera del Brenta. Recuperato 5 maggio 2026, da <https://www.anffasrivierabrenta.it/>

Fondazione Riviera: Assistenza disabili a Venezia. (s.d.). Fondazione Riviera. Recuperato 5 maggio 2026, da <https://www.fondazioneriviera.com/>

Edscuola. (febbraio 23, 2021). L'inclusione nella storia della scuola italiana. *Edscuola*. <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=141701>

Istituto di Neuroscienze. (s.d.). *I disturbi del Neurosviluppo*. Recuperato <https://www.istitutodineuroscienze.it/neuroscienze-salute/disturbi/disturbi-del-neurosviluppo#le-cause>