UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

TESI MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

L'inclusione scolastica tra aspettative e realtà:
un'analisi delle esperienze di diversi protagonisti.

RELATORE: Prof. Contage Daniel Gaivota

LAUREANDA: Tonello Marilena
MATRICOLA: 2072026

Anno accademico 2023/2024

Sommario

Introduzione **3**

CAPITOLO 1 **6**

EVOLUZIONE STORICA E COMPARATA DELLE POLITICHE INCLUSIVE PER LE PERSONE CON DISABILITÀ: UN CONFRONTO TRA ITALIA E BRASILE **6**

1.1 La concezione della disabilità vista nel passato 6

1.2 La concezione di disabilità nel presente in Italia 10

1.3 La disabilità nel XX secolo: ICF e nuovi modelli 13

1.3.1 Disability Studies e rappresentazioni lessicali 15

1.3.2 Tentativi di ridenominazione e l'uscita dai vincoli classificatori 16

1.4 Disability Studies in Education: dall'integrazione all'educazione inclusiva 21

1.5 Inclusione e accessibilità 27

1.6 Organizzazione scolastica in Brasile 30

1.7 Due realtà a confronto 36

CAPITOLO 2 **39**

LA SCUOLA INCLUSIVA: SFIDE, METODI E COLLABORAZIONE **39**

2.1 Scuole a confronto, testimonianze di alcuni docenti 39

2.2 La scuola tra nuove sfide e cambiamenti 41

2.3 Metodologie di apprendimento 44

2.4 Formazione docenti 50

2.5 Lavoro di squadra 52

2.6 Proposta di interscambio tra docenti curriculari e sostegno 56

2.7 Essere insegnanti oggi: il docente inclusivo 63

CAPITOLO 3 68

LA VOCE DELLE FAMIGLIE: ESPERIENZE E PERCEZIONI SULL'INCLUSIONE SCOLASTICA E DEI SERVIZI NEL TERRITORIO 68

3.1 Il punto di vista delle famiglie 68

3.2 Le famiglie e il percorso scolastico dei loro figli 74

3.3 Rapporto tra famiglia e scuola, dialogo educativo 80

3.4 Rapporto delle famiglie con i servizi nel territorio 86

3.5 Prospettiva familiare sul contesto scolastico 92

CAPITOLO 4 98

DISABILITÀ TRA FAMIGLIA E SCUOLA 98

4.1 Il rapporto scuola–famiglia in caso di figlio con disabilità 98

4.2 Aver cura della persona con disabilità 102

4.3 Scuola e famiglia insieme per la realizzazione di un Progetto di vita 104

4.4 La relazione di aiuto a scuola 109

Conclusioni 116

Bibliografia 119

Sitografia 124

Introduzione

Nella società odierna, il tema dell'inclusione scolastica è un argomento di grande importanza, che viene discusso a livello mondiale. Proprio per questo in questa tesi vengono presi in esame due paesi diversi, Italia e Brasile, due realtà culturali e sociali differenti, ma che cercano di affrontare al meglio l'inclusione scolastica. Entrambi i paesi hanno sviluppato politiche e normative a favore dell'inclusione, ma con delle differenze nell'applicazione e nelle tempistiche.

Il presente lavoro si propone di mettere a confronto le pratiche di inclusione scolastica in Italia (Padova) e in Brasile (Rio De Janeiro). Sono state intervistate quattro docenti provenienti da diversi istituti, sia pubblici che privati, che si occupano di coordinamento e insegnamento. Questi professionisti hanno condiviso le loro esperienze riguardo all'organizzazione scolastica e alla gestione dell'inclusione.

Attraverso l'analisi delle dichiarazioni raccolte, si intende mettere in luce le criticità e identificare le aree di possibile miglioramento. Il metodo adottato è quello narrativo, con un'analisi qualitativa focalizzata sulla comprensione e interpretazione delle storie personali dei soggetti intervistati, come punto di partenza per nuovi pensieri, opportunità per co-generare nuova conoscenza (Donato, Alonso, Expósito & Pisa, 2021). È stato impiegato un approccio cartografico nell'intervista, (Tedesco, Sade, Caliman, 2013); il quale richiede un'attenzione che va oltre il semplice contenuto delle esperienze riportate. Questo metodo considera anche l'origine e il processo che plasmano le narrazioni, riconoscendone le sfumature e le complessità. L'intervista con un approccio cartografico si focalizza sulle interazioni tra varie voci che, evitando di essere semplificate in un'unica lettura, delineano percorsi di evoluzione da esplorare. La varietà dei discorsi si organizza come un insieme di forze in costante relazione con l'origine dell'esperienza comunicata tramite le parole. L'indagine è stata estesa, con lo stesso approccio metodologico, a tre famiglie con figli con disabilità che frequentano scuole a Padova, ai loro genitori è stato chiesto quale sia il loro punto di vista e le loro esperienze in merito all'inclusione scolastica. Poi, i risultati di questo percorso cartografico sono stati confrontati con dati di natura diversa, come quelli di ricerche più voluminose e

quantitative, per cercare di vedere cosa queste linee più sottili ottenute in ricerche più attente ai processi possono dirci sulla realtà che i dati (non) mostrano.

L'indagine non ha l'obiettivo di risolvere le problematiche emerse, ma di evidenziare le differenze e le similitudini tra due contesti educativi distinti, analizzando le soluzioni adottate. Particolare attenzione è rivolta al rapporto tra docenti e famiglie all'interno del percorso scolastico, mettendo in luce dinamiche, sfide e opportunità che caratterizzano questa interazione nei diversi contesti educativi. Gianni Rodari scrisse nel suo libro, "il punto cruciale è quello dell'incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro fra scuola e società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive". Dunque, in questa sede, si intende indagare proprio questo rapporto tra scuola e famiglia, cercando di capire le difficoltà che ci sono in questo rapporto e le varie prospettive.

La ricerca è articolata in quattro capitoli: il primo fornirà un inquadramento dell'evoluzione storica dell'inclusione in Italia, confrontandolo con il percorso storico in Brasile, esaminandone anche il contesto normativo.

Il secondo capitolo approfondisce le prospettive delle docenti sull'inclusione scolastica, l'indagine di ricerca è stata realizzata intervistando delle docenti delle scuole private e pubbliche del Brasile e in Italia. L'obiettivo della ricerca è capirne le differenze, similitudini e le problematiche riscontrate nel raggiungimento dell'inclusione scolastica, permettendo a nuovi elementi di sollevare domande sull'inclusione. L'ha realizzato, confrontando le diverse realtà prese in esame, cioè scuole italiane e brasiliane sia pubbliche e private, cercando di capire se ci sono delle differenze nell'organizzazione e nella metodologia didattica rispetto all'inclusione scolastica. Al termine verranno messe a confronto nei vari aspetti emersi, incrociando le varie forze, tra Brasile e Italia, pubblico e privato.

Il terzo capitolo esamina la prospettiva delle famiglie sull'inclusione scolastica e sui servizi offerti dal territorio. Per approfondire questa tematica, sono stati intervistati tre genitori di Padova con figli con disabilità, ai quali sono state poste domande simili a quelle rivolte alle insegnanti. Gli intervistati sono stati invitati a raccontare le loro esperienze dalla nascita dei figli fino ad oggi, concentrandosi in particolare sul percorso

scolastico e sulle difficoltà incontrate. L'obiettivo è comprendere la loro visione dell'inclusione scolastica, raccogliere le loro opinioni e identificare gli aspetti che ritengono migliorabili. Al termine della ricerca, sarà possibile trarre conclusioni dall'incrocio delle diverse prospettive emerse.

Il quarto e ultimo capitolo si sofferma sul rapporto tra scuola e famiglia, un'alleanza fondamentale per la costruzione di un progetto di vita che favorisca il benessere e lo sviluppo del bambino con disabilità. Questo è il capitolo più propositivo, che cerca, analizzando il materiale narrativo e biografico e le linee raccolte nelle interviste cartografiche, di riflettere sulle possibilità comuni tra le diverse variabili. Inoltre, cerca di sostanziare un'idea di inclusione e di proporre un approccio per il prossimo futuro nell'ambito dell'educazione inclusiva.

Con questo lavoro, si intende non solo evidenziare le differenze e le somiglianze tra i due paesi, tra la sfera pubblica e quella privata o tra docenti e genitori, ma anche, proprio a partire dalla complessa mappa che risulta dalle intersezioni tra queste varie forze, fornire elementi e anche contribuire a una discussione globale all'interno del campo in cui si colloca, sull'importanza di creare ambienti scolastici inclusivi per tutti e sulle condizioni per farlo.

CAPITOLO 1

EVOLUZIONE STORICA E COMPARATA DELLE POLITICHE INCLUSIVE PER LE PERSONE CON DISABILITÀ: UN CONFRONTO TRA ITALIA E BRASILE

1.1 La concezione della disabilità vista nel passato

La questione della disabilità è un tema che ha attraversato diverse fasi storiche, evolvendosi nel corso dei secoli. Fin dai tempi antichi, essa è stata oggetto di riflessioni e ha generato comportamenti di rifiuto e allontanamento. Durante la Preistoria, gli ominidi mostravano atteggiamenti diversi nei confronti dei membri del gruppo con menomazioni: quando il limite era temporaneo, si manifestava un senso di protezione, ma di fronte a disabilità permanenti o di lunga durata prevaleva l'isolamento e il rifiuto (Di Santo, 2013, p. 88).

Nel periodo greco-romano, la disabilità era vista come un castigo divino, e l'infanticidio era la pratica più comune quando si riscontravano malformazioni nei neonati (Di Santo, 2013). Anche nella Bibbia, in particolare nell'Antico Testamento, la disabilità era considerata una manifestazione del male e del peccato, con conseguente emarginazione sociale per coloro che ne erano affetti, poiché ritenuti impuri (Gecchele, 2014, p. 343). Tuttavia, nel Nuovo Testamento, attraverso i Vangeli, si evidenzia un cambio di paradigma: Gesù non solo accoglieva, ma guariva persone affette da varie malattie, sfidando i pregiudizi dell'epoca.

Nel Medioevo, i bambini con disabilità erano ancora visti come un castigo, in linea con il pensiero greco-romano, e spesso associati a possessioni demoniache (Di Santo, 2013, p. 89). Questa visione era sostenuta anche dalla Chiesa dell'epoca, e molti bambini disabili venivano abbandonati o vittime di infanticidio. Tuttavia, durante questo periodo, iniziò a emergere un cambiamento con la nascita dei primi istituti dedicati all'accoglienza degli infermi mentali (Di Santo, 2013, p. 90). Nonostante l'apertura di queste strutture, il rifiuto e l'allontanamento dalla società restavano prevalenti.

Con l'avanzare della medicina e delle scienze umane, nel corso del Seicento e del Settecento, la disabilità iniziò a essere considerata un problema di salute, ma la necessità di isolare le persone disabili persisteva, confinandole in strutture apposite (Di Santo, 2013, p. 91).

Con la pedagogia del 1700-1800, cresce l'interesse per le persone con disabilità non solo dal punto di vista curativo, ma anche educativo. Si riconosce la possibilità di fornire loro un'istruzione intellettuale.

Nell'Ottocento, il medico e pedagogista Jean-Marc Gaspard Itard, seguito dal suo allievo Édouard Séguin, si occupò di un caso famoso, quello di Victor, un ragazzo ritrovato nei boschi e soprannominato "le sauvage". Victor presentava difficoltà nel linguaggio verbale e comportamenti antisociali, e Itard mise in atto un approccio educativo e medico, utilizzando un metodo analitico basato sull'osservazione. Questo approccio sottolineava che l'istruzione non dovesse essere limitata solo alle persone considerate "normali" (itard, 1986). La persona con disabilità verrà riconosciuta come soggetto con capacità da potenziare; la ricerca nell'ambito della disabilità si orienta, in tal modo, verso un'ottica di prevenzione, qualità dei servizi e integrazione sociale (Meazzini, 2007).

L'attenzione di Séguin alla relazione educativa gli ha valso il riconoscimento come uno dei pionieri della pedagogia speciale (Pavone, 2010, p. 27).

Se bisogna aspettare l'Illuminismo per iniziare a parlare di disabilità senza associarla al senso di repulsione o all'emarginazione, è tra 1800 e 1900 che si giunge all'obbligo scolastico per le persone con disabilità generando, così, una trasformazione negli atteggiamenti nei loro confronti. Sarà infatti a partire dal 1900, con lo sviluppo e il rafforzamento del welfare state, che si assisterà alla diffusione di modelli di insegnamento nella scuola pubblica rivolti a soggetti con disabilità. In Italia si avrà il passaggio dalle scuole speciali alle classi differenziali fino ad avere la collocazione di questi alunni nel regolare percorso scolastico (Schianchi, 2012).

Nei primi anni del Novecento, Maria Montessori, ispirata dagli studi di Itard e Séguin, applicò una pedagogia scientifica e sperimentale nel lavoro con bambini con disabilità intellettive.

Con la riforma Gentile del 1923[1], l'obbligo scolastico venne esteso anche ai bambini ciechi e sordomuti, inseriti in istituti speciali, mentre per i casi di lievi ritardi erano previste classi differenziali (Pavone, 2010, p. 39). Questo periodo traccia le basi per orientarsi verso l'integrazione e l'inclusione completa del soggetto con disabilità all'interno della collettività. Finalmente, il soggetto portatore di disabilità non è più visto come una macchina da riparare o un individuo a cui prestare assistenza, ma come persona che prova emozioni, sentimenti, abilità cognitive e fisiche. Tuttavia, il Novecento fu anche un periodo segnato da eventi drammatici come la Seconda Guerra Mondiale, durante la quale il regime nazista sterminò non solo ebrei, ma anche persone con disabilità (Pavone, 2010, p. 23).

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite elaborò la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani nel 1948. Sebbene questa non menzionasse specificamente le persone con disabilità, la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo del 20 dicembre 1959[2] stabilì che i bambini con difficoltà fisiche, mentali e sociali hanno diritto a ricevere cure ed educazione (Gecchele, 2014, p. 361).

In Italia, fino agli anni Sessanta, vigeva una differenza netta tra gli alunni considerati normali e quelli considerati anormali, al punto che vi erano scuole separate che avevano programmi e obiettivi differenti, completamente discostanti, impoverendo conseguentemente le conoscenze degli alunni con difficoltà e le opportunità future degli stessi. Inevitabili le ripercussioni a livello sociale. Tale fase è caratterizzata, a livello legislativo, dalla Riforma Gentile, la quale istituisce scuole per individui ciechi e sordomuti, e scuole per individui con patologie psichiche, e dalla Circolare Ministeriale n. 1771/12, la quale rimarca l'utenza e la prestazione delle classi speciali e delle classi di differenziazione.

---

[1] Decreto-legge del 26 giugno 1923 n 889. Riorganizzazione scuole speciali per ciechi e sordomuti.

[2] Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 20 dicembre 1959. Principio 5: Il bambino che soffre di disabilità fisiche, mentali o sociali ha diritto a cure speciali, educazione e assistenza.

Per riparare agli effetti negativi delle decisioni della fase dell'esclusione, nella successiva fase di medicalizzazione vennero istituite delle classi, definite di aggiornamento, e delle sezioni apposite per bambini che presentavano problematiche differenti, sia di ordine cognitivo che fisico. La Legge n. 1859 del 31/12/1962 istituisce le classi di aggiornamento presso le scuole medie e qualche anno dopo, la Legge n. 444 del 18/03/1968, stabilisce la formazione delle sezioni speciali per i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni con problemi intellettivi, comportamentali o comprovate difficoltà fisiche.

Con il Decreto n. 264[3] del 1961, furono delineate indicazioni precise sulla formazione delle scuole speciali e delle classi differenziate. Un passo significativo verso l'inclusione arrivò con la legge n. 118[4] del 1971, che introdusse un nuovo modello di scolarizzazione per le persone con disabilità, rimuovendo barriere architettoniche e prevedendo l'inserimento nelle "classi normali", tranne in casi eccezionali (Gecchele, 2014, p. 363).

Si dovrà attendere il 1977 per vedere, nero su bianco, parità e omogeneità tra i diritti degli studenti, che presentino o meno gravi compromissioni o disabilità. Tale riconoscimento fu sancito dall'introduzione nelle scuole dell'insegnante di sostegno, specializzato nell'ambito della disabilità e chiamato a rispondere alle esigenze presentate dagli alunni "difficili". Ciò diede avvio alla fase dell'integrazione, che rimarrà vigente fino agli anni Novanta. In quegli anni si fece sempre più strada il tema della discriminazione, della differenziazione e della carenza di opportunità per coloro considerati "diversi", un atteggiamento che comportava sofferenze individuali che avevano risonanza anche a livello sociale.

La Legge 517/1977 porta alla chiusura delle classi di aggiornamento e delle classi differenziali, inoltre segna l'entrata nella scena scolastica dell'insegnante di sostegno quale figura di riferimento per gli studenti con difficoltà o con disabilità, il cui diritto è stabilito dalla Circolare Ministeriale n. 1999 del 1979.

---

[3] D.P.R 11 febbraio 1961 n 264 "Disciplina dei servizi e degli organi che esercitano la loro attività nel campo dell'igiene e della sanità pubblica. Titolo III Servizi di medicina scolastica artt.9 e successivi.

[4] Legge 30 marzo 1971 n 118, "Conversione in legge del D.L 30 gennaio 1971 n 5. Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili, G.U 2 aprile 1971 n 82.

1.2 La concezione di disabilità nel presente in Italia

Nel corso del Novecento, grazie ai progressi nella medicina, si verificò un cambiamento di prospettiva: non ci si concentrava più solo sulla patologia, ma si indagavano anche le cause delle malattie, permettendo lo sviluppo di nuove cure. Un importante passo in avanti fu compiuto con la legge quadro 104/92[5], emanata nei primi anni Novanta, che sancì nuovi diritti per le persone con disabilità. Questa legge pose l'accento non solo sui limiti, ma anche sulle potenzialità delle persone con disabilità, promuovendo l'integrazione sociale e scolastica (Pavone, 2010, p. 51).

Conseguentemente, venne adottato il termine inclusione, utilizzato ancora oggi per indicare la partecipazione dello studente all'interno della classe, una partecipazione attiva assimilabile all'esperienza dei compagni, scegliendo obiettivi, attività e strategie che si confacciano alle peculiarità dell'alunno per garantire la riuscita e il successo scolastico e garantendo le medesime possibilità di apprendimento. Sebbene il termine *integrazione* e il termine *inclusione* siano adoperati, spesso, come sinonimi, è bene sottolineare che si tratta di due termini distinti, come dimostrato dai documenti ufficiali. Questa fase è caratterizzata da numerose normative e leggi che regolarizzano l'attività didattica e l'erogazione di servizi.

Tra le più rilevanti in quest'ambito la legge 59/1997 e il D.P.R. 275/1999, i quali si soffermano sul concetto di autonomia e stabiliscono l'impegno delle scuole nel sostegno alla diversità e all'inclusione, stabilendo l'obiettivo del successo scolastico per tutti gli alunni, raggiungibile attraverso la messa in atto di strategie e percorsi specifici a discrezione degli insegnanti e delle figure operative, sempre secondo quanto previsto dalla legge e dai regolamenti. Le "*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*" del 2007 mettono ulteriormente in evidenza la necessità di basarsi sulle caratteristiche individuali dell'alunno ai fini di una corretta e soprattutto efficace progettazione didattica ed educativa, tenendo in considerazione i possibili cambiamenti che avvengono nel tempo e che implicano il bisogno di rimodulazione. Successivamente, la Legge 170/2010 specifica le direttive per quanto attiene gli studenti

[5] Legge quadro n 104, Per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate 17 febbraio 1992.

con disturbi specifici di apprendimento, e la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 descrive le modalità didattiche e gli strumenti per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (Cattaneo, Rosa, 2015).

Nonostante già alla fine degli anni '70 fossero presenti delle leggi che sancivano l'abolizione delle differenze concrete nell'educazione tra gli studenti "normali" e gli studenti con difficoltà o disabilità, bisognerà attendere il 2000, con la sentenza della Corte Costituzionale n. 52, per vedere attuato tale obbligo nelle scuole. Ciò rese effettivo quanto dichiarato con la legge 104/92, che di per sé apportò enormi cambiamenti positivi nel riconoscimento dei diritti degli individui con disabilità, poiché sottolineava la necessità di modificare l'assetto strutturale per renderlo consono alle difficoltà dei suddetti.

Con l'emanazione della legge quadro del 1992, si apre un nuovo filone di intervento nel campo educativo e della disabilità, vengono regolamentati alcuni strumenti quali la diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale e i piani educativi e didattici, riconoscendo l'importanza di questi nella pratica scolastica, che non può esimersi dal considerare le difficoltà presentate dagli alunni le quali, al contrario, devono essere accolte e devono divenire oggetto di lavoro per i docenti. Altresì, all'interno del documento, si riporta il compito della scuola nello sviluppo e nel potenziamento dell'autonomia dello studente, quale parte integrante di un progetto che include una parte educativa e una parte didattica; alla luce di ciò, risulta di primaria importanza l'attività professionale combinata e integrata di tutte le figure coinvolte.

Poco dopo, nel 2006, la Legge n. 67 riconosce due distinti tipi di discriminazione, quella diretta in cui l'individuo con disabilità viene apertamente trattato in modo differente, prettamente ostile o svantaggioso in relazione alla disabilità stessa, e quella indiretta, in cui si assumono atteggiamenti e/o comportamenti che favoriscono situazioni sfavorevoli per gli individui con disabilità. Nessuna di queste è ammessa a scuola e, in aggiunta, viene richiesto di rendere gli ambienti adatti a tutti (Magni, 2015).

Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) introdusse vari strumenti per migliorare la qualità della diagnosi delle patologie. Il primo sistema di classificazione, l'International Classification of Diseases (ICD), sviluppato nel 1970, forniva un quadro

diagnostico e discuteva le condizioni di salute (Di Santo, 2013, p. 35). Nel 1980, l'OMS emanò la “Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap” (ICIDH), che affrontava le conseguenze delle malattie, ampliando così la comprensione delle problematiche legate alla disabilità.

Esistono tre espressioni correlate che definiscono l’ICIDH (Di Santo, 2013, p. 36):

- Menomazione: come danno organico e/o funzionale
- Disabilità: La disabilità è la perdita della capacità funzionale di un individuo dovuta a una perdita della capacità funzionale di un individuo dovuta a una menomazione.
- Handicap: “è definito ‘come una condizione di’ svantaggio sperimentato da una persona specifica a causa di una disabilità o di una menomazione che limita o impedisce di svolgere un determinato ruolo nella società” (Di santo, 2013, p. 37).

Nel 2001, l'OMS introdusse una nuova classificazione denominata “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute” (ICF). L'ICF non si limita a trattare lo stato di salute, ma si estende a contesti sociali, lavorativi e familiari, considerando la persona con disabilità nella sua globalità e potenzialità, superando una visione esclusivamente focalizzata sui limiti. Questo sistema utilizza un linguaggio standardizzato, comune a tutti (Cervellin, 2009, p. 23).

Il modello bio-psico-sociale, su cui si basa l'ICF, deriva dall'unione di diverse prospettive teoriche, principalmente il modello sociale e quello medico, che offrono visioni contrastanti sulla disabilità. Il modello medico vede la disabilità come una deviazione misurabile dai parametri biomedici di struttura e funzione, causata da malattie, traumi o alterazioni dello stato di salute, concentrandosi quindi sulla cura (Cervellin, 2009, p. 23). L'ICF integra queste due visioni, assumendo un approccio bio-psico-sociale che considera sia gli aspetti medici che sociali della disabilità, con un'attenzione alla persona in ogni fase della sua vita (Cervellin, 2009, p. 25).

L'ICF è strutturato in due parti principali: la prima riguarda il "Funzionamento e disabilità", che include le funzioni corporee, le strutture corporee, le attività e la

partecipazione. La seconda parte è dedicata ai "Fattori contestuali", suddivisi in fattori ambientali e personali (OMS, 2004, p. 23). Per rendere operativa la classificazione ICF, l'OMS ha sviluppato un sistema di codici che consente di registrare informazioni sul funzionamento e sulle disabilità di una persona all'interno di un contesto specifico (Cervellin, 2009, p. 26).

1.3 La disabilità nel XX secolo: ICF e nuovi modelli

Prima della pubblicazione dell'ICF *International Classification of Functioning, Disability and Health*, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato, nel 1980, l'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), caratterizzata da un modello causale unidirezionale. Dalla cronicità della malattia si determinava la menomazione, ossia un'atipicità o una perdita a carico di funzione fisiologica, anatomica e/o psicologica. Dalla menomazione, a sua volta, scaturiva una disabilità, intesa come limitazione e/o perdita delle capacità di svolgere un'attività nei limiti della normalità. Con l'inserimento della persona con la sua disabilità nella società, si generava un handicap, ovvero la condizione di svantaggio vissuta dall'individuo in questione, in conseguenza della disabilità che limitava la possibilità di svolgere attività normali. Dunque, «veniva considerata la persona con disabilità come una persona esclusivamente vincolata ai suoi limiti e impossibilitata a partecipare e a contribuire alla vita della comunità sociale» (Dainese, 2016, p. 27).

Si tratta di una concezione tipica del modello medico della disabilità, per il quale quest'ultima era considerata come un problema della persona, causato direttamente dalle condizioni di salute, che necessitavano di sola assistenza medica da parte di professionisti. Si è pervenuti a una nuova concezione della disabilità in seguito al riconoscimento della differenza, e allo stesso tempo della relazione, tra gli aspetti biologici da una parte e quelli sociali dall'altra; da ciò è derivata una nuova spiegazione all'origine della disabilità, di ordine sociale. Difatti, secondo tale interpretazione la condizione di svantaggio conseguente alla disabilità e le varie limitazioni allo svolgimento delle normali attività sono da attribuire all'organizzazione sociale. In definitiva, l'ambiente sociale pone delle barriere, dei freni e delle limitazioni importanti

all'agire dell'individuo con disabilità ed è responsabile delle possibilità ristrette di cui può disporre (Dainese, 2016).

Come diretta conseguenza di tale consapevolezza sono nati i *Disability Studies* (DS), a cavallo tra gli anni '60-'70 nel contesto angloamericano e nord europeo.

> L'obiettivo dei DS è quello di promuovere il cambiamento della società attraverso la partecipazione attiva delle persone disabili nelle loro scelte, piuttosto che aiutare una minoranza della popolazione ad integrarsi nella società. Agire sulle condizioni che generano discriminazioni e che producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva, causando dipendenza (Dainese, 2016, p. 31).

Il movimento dei Disability Studies ha contribuito a rivalutare il modello che l'Organizzazione Mondiale della Sanità OMS aveva proposto con la pubblicazione dell'ICIDH, disapprovando la connessione causale tra menomazione, disabilità e handicap.

> Pertanto, la disabilità è da considerarsi non come una situazione individuale, ma piuttosto come l'esito di una costruzione sociale. […] L'educazione va considerata come diritto all'emancipazione inalienabile di ogni persona, deve realizzarsi in seno alla comunità d'appartenenza ed è anche da considerarsi come il principale strumento di valorizzazione delle differenze interpersonali. (Mura, 2016, pp. 137-139).

La consapevolezza delle limitazioni dell'ICIDH ha riguardato sia le sue ristrettezze in termini di concetti, sia in termini di possibilità applicative, portando alla necessità di una revisione totale del documento alla luce delle nuove scoperte e delle nuove opportunità per le persone con disabilità. Viene evidenziata l'importanza dell'ambiente in relazione alle possibilità di funzionamento dell'essere umano, per cui l'ICIDH ha rivelato ben presto la sua insufficienza e limitatezza nel descrivere tale funzionamento. L'inadeguatezza della classificazione ICIDH è dunque relativa a diversi aspetti, tra i quali spicca la tendenza a dare alla disabilità una declinazione patologica nonché alcuni aspetti negativi che accerchiano la definizione di handicap. Tutto ciò, insieme ad altri

piccoli dettagli, ha messo in luce la necessità di revisione dell'ICIDH, mettendo in moto un lavoro che ha richiesto diversi anni e risorse per andare incontro alle esigenze manifestate (Simeonsson et al., 2003).

1.3.1 Disability Studies e rappresentazioni lessicali

Il concetto di disabilità è un esempio emblematico delle sfide semantiche e lessicali in un processo in continua evoluzione e mai concluso. Attraverso una storia ricca di significati, la disabilità si è trovata al centro di dibattiti, movimenti, politiche e teorie volte a ridefinire e decostruire i discorsi e le etichette associate ad essa, in lotta contro i sistemi di esclusione (Meneghini, 2013).

I Disability Studies, pur presentando una varietà di approcci, condividono un rifiuto del modello medico e una critica nei confronti del linguaggio e delle pratiche sociali discriminatorie. Tuttavia, pur essendo accomunati da un obiettivo di emancipazione sociale, i DS si presentano come un panorama di ricerca diversificato, ciascuno con il proprio linguaggio e punto di vista, che si discosta dal modello medico e aggiunge una prospettiva unica alla comprensione della disabilità.

Il modello bio-medico e i Disability Studies (DS), si differenziano nella percezione delle cause della disabilità e nell'approccio alla sua definizione. Mentre il modello bio-medico tende a focalizzarsi sui fattori individuali e sulla caratterizzazione personale del deficit, i DS criticano questa prospettiva riduttiva, sottolineando invece il ruolo cruciale della struttura e dell'organizzazione sociale nel determinare la disabilità. Questo si riflette nel linguaggio utilizzato, che ha storicamente sovrapposto la persona al suo deficit, generando etichette quali "storpio", "zoppo", "cieco", "muto", "sordo" e altre simili.

I DS contestano non solo l'individualizzazione del problema, ma anche i processi di categorizzazione che trovano nella norma il loro presupposto e nel linguaggio normativo e specialistico il loro risultato.

Il XX secolo rappresenta un momento cruciale in questo contesto, con un cambiamento concettuale e sociale nei confronti della disabilità, influenzato dalla grande quantità di mutilati causati dalle guerre. Questo ha portato a un investimento

significativo nella riparazione e riabilitazione, con l'obiettivo di compensare le disabilità e reintegrare i soggetti nella società (Stiker, 2009). Tuttavia, questo approccio riflette ancora una visione paternalistica della disabilità, enfatizzando l'idea di un'insufficienza da compensare anziché riconoscere la piena soggettività e identità dei soggetti disabili. Il concetto di "handicap" nasce da questa attenzione sociale emergente, che riflette sia una condizione interna alla persona sia ostacoli esterni.

1.3.2 Tentativi di ridenominazione e l'uscita dai vincoli classificatori

Nel confronto recente tra il modello bio-medico e i Disability Studies, un punto cruciale di discussione riguarda le classificazioni della disabilità e i processi di denominazione. Un esempio significativo di questa evoluzione è rappresentato dalle modifiche che l'ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps) ha subito fino alla sua ultima versione del 1999, rinominata International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Questo cambiamento riflette un'intensa interazione tra teoria e linguaggio, evidenziata dai nomi delle due classificazioni.

La struttura concettuale dell'ICIDH-1 si basava sulla relazione causale fra danneggiamento, disabilità e handicap, identificando il danneggiamento delle funzioni di un organo come causa di incapacità nell'eseguire attività quotidiane e di handicap sociale. Tuttavia, questa impostazione generale è stata oggetto di critiche da diverse prospettive. Movimenti come quello di *Independent Living* hanno evidenziato il rapporto tra costrutti concettuali e linguaggio, sottolineando la necessità di una visione più ampia della disabilità che superasse le mere limitazioni funzionali. In particolare, il termine "handicap" è stato oggetto di contestazione, poiché indicava una condizione che impedisce il pieno svolgimento del ruolo sociale, ma poteva essere interpretato in modi diversi e talvolta stigmatizzanti. Queste critiche hanno contribuito al progressivo sviluppo di una prospettiva più ampia e inclusiva sulla disabilità, evidenziando la complessità del concetto e l'importanza di un linguaggio appropriato e non discriminatorio.

Le critiche avanzate nei confronti della classificazione ICIDH hanno trovato riscontro nel modo in cui il concetto di handicap è stato interpretato e tradotto in diverse lingue. Ad esempio, nella traduzione francese, l'acronimo è stato reso come Classificazione Internazionale dell'Handicap: Deficit, Incapacità, Svantaggio, associando l'handicap alle caratteristiche del deficit e dell'incapacità. Lo stesso concetto, ma con formulazioni linguistiche diverse, è emerso anche nelle leggi italiane, dove si è parlato di "portatori di handicap" e si è definito l'handicap come una condizione che causa difficoltà di apprendimento, relazione o integrazione lavorativa, portando a uno svantaggio sociale o emarginazione (Meneghini, 2013).

Nonostante le pressioni da parte dei movimenti per una revisione concettuale, l'Organizzazione Mondiale della Sanità non ha accolto le modifiche proposte, mantenendo un approccio che sovrapponeva la persona al deficit. Questa decisione ha generato sperimentazioni e proposte alternative di modelli che consideravano l'handicap o la disabilità come il risultato della relazione tra la persona e l'ambiente circostante.

Durante il periodo 1993-1999 si è verificato un processo di revisione della classificazione ICIDH, con un focus centrale sulla definizione di handicap. In questo contesto si sono scontrate due prospettive: quella biomedica, che enfatizza concetti come incapacità e svantaggio, e quella sociale, che propone l'inclusione di un quarto dominio concettuale relativo ai fattori ambientali. Durante questa fase, l'OMS ha inserito un elenco dei fattori ambientali in appendice all'ICIDH-1, rappresentando un progresso nel dibattito ma senza introdurre il cambiamento concettuale richiesto. Questo ha portato a una certa confusione nel concetto di disabilità, con accezioni che vanno dall'indicazione delle barriere sociali allo svantaggio derivante dalla disabilità stessa (WHO, 1993).

In questa fase intermedia si è assistito a un aumento dei tentativi di ridenominazione, miranti a superare la sovrapposizione tra handicap e persona e a porre maggiore attenzione all'importanza dei fattori sociali. Termini come "persone in situazione di handicap", "diversamente abili" e "persone con bisogni speciali" hanno caratterizzato questo tentativo di ridenominazione. Sebbene ci siano stati problemi

nell'interpretazione dei singoli termini, si è notato un generale sforzo di uscire dai vincoli delle classificazioni pregresse (Meneghini, 2013).

Di conseguenza, nel 2001 l'OMS pubblica l'ICF, ovvero la *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*. Essa ha fornito una visione bio-psico-sociale della disabilità, mettendo fine alla contrapposizione tra la concezione puramente medica e quella sociale di disabilità. «L'interesse maggiore dell'ICF è rivolto al funzionamento di un individuo: non quindi quello che oggi sa fare un individuo, ma quello che potrà fare introducendo nella propria vita dei cambiamenti» (Canevaro, 2006, p. 18).

Viene modificata anche l'interpretazione del concetto di funzionamento, che non è più identificato come un'abilità residua; si abbraccia un significato più ampio ed esteso che comprende tutti gli aspetti positivi relativi alle opportunità dell'individuo e conseguenti all'interazione tra la persona nella sua interezza, il contesto di riferimento e la situazione individuale relativa alla salute. Vi è un passaggio da una concezione basata sulla malattia a una concezione basata sulla salute e sul benessere, per cui con l'ICF il focus non è più rappresentato dalla disabilità ma dall'opportunità per il singolo individuo (Borgnolo et al., 2009, p. 48).

Dunque, lo stato di salute dipenderebbe dalla dotazione biologica, dai fattori contestuali, come gli ambienti e le relazioni, e dalla propria dimensione psicologica, composta da identità, motivazione, autostima e autodeterminazione; ciò permette di cogliere la multidimensionalità dell'individuo nella sua interezza. È necessario rammentare che «La disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più considerevole in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro» (Canevaro, 2006, p. 19).

Occorre riflettere sulla questione che

> Una disabilità è una limitazione funzionale, o l'impossibilità di eseguire alcune importanti funzioni, che in un contesto educativo possono significare un ostacolo all'apprendimento. Così una menomazione uditiva può diventare una disabilità nell'apprendimento, se l'insegnamento non viene fornito in modo adeguato. Se l'insegnamento fosse fornito con modalità

> diverse, ad esempio, attraverso metodi specifici per facilitare lo sviluppo del linguaggio, la menomazione uditiva resterebbe tale, ma non si tradurrebbe in disabilità (Borgnolo et al., 2009, p. 56).

In definitiva si potrebbe affermare che le disabilità sono collegate all'ambiente sociale e per questo motivo possono o meno esistere. Una delle funzioni principali di una classificazione è la creazione di una cornice di riferimento per la valutazione di specifiche aree incluse nel sistema classificatorio stesso.

Per quanto attiene la possibilità di valutazione e misura della disabilità nei bambini, la precedente classificazione ICIDH è risultata, come ci si può attendere, troppo limitante in relazione anche alle ristrette dimensioni comportamentali ed evolutive considerate. Difatti, non vi erano sufficienti indicatori per la valutazione delle abilità di gioco, di apprendimento e in generale di funzionamento per comprendere la presenza – ed eventualmente il grado – di disabilità nel bambino. Uno dei punti cardine della classificazione ICF è stato per l'appunto la possibilità di adoperarla per l'assessment dei bambini, garantendo una cornice di riferimento completa ed esaustiva in cui includere tutte le caratteristiche più pregnanti in riferimento all'età evolutiva. In generale, la definizione della disabilità infantile vede la compresenza e l'intersezione delle condizioni di salute, dei fattori eziologici e della diagnosi; in aggiunta a ciò, nell'ICF vengono considerate tutte le compromissioni associate e le limitazioni e restrizioni di partecipazione (Simeonsson et al., 2006).

Una delle caratteristiche più importanti dell'ICF in relazione alla valutazione della disabilità, specialmente nei bambini, è la possibilità di inserire la componente individuale, identificando i bambini sulla base del funzionamento piuttosto che della diagnosi. Si tratta di un punto essenziale specialmente in campo educativo, poiché la tradizionale classificazione e suddivisione in categorie predefinite si pone come ostacolo al trattamento e dunque come limitazione per le possibilità individuali. Nel caso di bisogni speciali, bisogna individuare le capacità dell'alunno specifico in relazione al linguaggio, all'apprendimento, nonché agli aspetti sensoriali (Simeonsson et al., 2006).

In definitiva,

> L'ICF è una classificazione complessa, che rappresenta un'importante cornice teorica per la comprensione e l'esaminazione dell'esperienza della disabilità da un lato, e la classificazione sistematica che consente la codifica di tutte le componenti della salute e del funzionamento dall'altro[6] (Jelsma, 2009, p. 1).

Data la portata e l'importanza dello strumento, sarà costantemente sottoposto ad aggiornamenti e revisioni per renderlo consono alle varie esigenze e alle necessità presentate di volta in volta (Jelsma, 2009).

La scuola è stata anch'essa influenzata dall'introduzione e dalla diffusione dell'ICF, in relazione specialmente ai termini e alle definizioni di salute, di funzionamento e in generale dell'integrazione e inclusione delle persone con disabilità; difatti, viene proposta un'interpretazione peculiare che vede l'intersezione tra la salute e il funzionamento come prodotto della relazione tra diversi fattori, tra i quali quelli biologici, sociali, contestuali, ambientali, personali e relativi alle capacità. Riprendendo le concettualizzazioni dell'OMS, come riportato da Ianes (2011), è possibile comprendere il funzionamento dell'essere umano – inteso come condizione di salute globale – in base ai seguenti elementi:

- condizioni fisiche, di origine biologica in grado di influenzare il funzionamento dell'individuo;
- strutture corporee, il corpo dell'individuo nella sua interezza, dunque l'insieme degli organi;
- funzioni corporee, vale a dire le attività che svolgono gli organi, ivi comprese le attività di ordine cognitivo;
- attività personali, competenze che derivano sia dalle opportunità offerte dall'ambiente, sia dalle abilità in termini di comprensione e apprendimento, di comunicazione e di movimento, in relazione all'indipendenza e all'autonomia personali;

[6] Traduzione mia: "The ICF is a complex classification, representing an important conceptual framework for understanding and unpacking the experience of disability on the one hand, and a systematic classification that allows for the coding of all components of health and functioning on the other".

- partecipazione sociale, le opportunità che vengono offerte in termini di attività sociale, che attengono alla vita scolastica, lavorativa, sportiva e così via, in base agli ambiti di riferimento e di interesse dell'individuo;
- contesti ambientali, ivi compresi tutti gli elementi che possono favorire o impedire le attività all'individuo, dunque il suo funzionamento, come la strutturazione ambientale, i servizi, gli atteggiamenti e i comportamenti attuati dagli altri individui;
- contesti personali, l'insieme delle caratteristiche proprie dell'individuo e che possono influenzare i suoi comportamenti e in generale il suo funzionamento, quali ad esempio l'autostima, la percezione di autoefficacia, le capacità relazionali, la componente psico-emotiva, le reazioni alle situazioni, le risorse personali di cui dispone per affrontare le diverse situazioni che si presentano, la propria identità (Ianes, 2011).

Questi elementi, nel loro insieme, costituiscono il funzionamento dell'individuo e ne definiscono le opportunità a livello sociale. Nel caso di interazione negativa tra i fattori sopraelencati, potrebbe presentarsi una situazione problematica che influisce anche sul funzionamento; in tal caso, possono presentarsi dei bisogni educativi speciali che devono essere individuati quanto prima e interpretati correttamente, al fine di fornire tutti gli strumenti necessari per il percorso educativo-scolastico e per consentire il raggiungimento degli obiettivi formativi, al pari degli altri (Ianes, 2011).

1.4 Disability Studies in Education: dall'integrazione all'educazione inclusiva

L'approccio dei *Disability Studies in Education* (DSE) e i suoi principi teorici, come il modello sociale della disabilità e dei diritti umani, costituiscono uno strumento di analisi fondamentale per riconsiderare la politica dell'integrazione scolastica e promuovere l'inclusione in Italia (Slee, Allan, 2001).

Secondo i DSE, l'educazione inclusiva non riguarda solo gli studenti disabili, ma tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, stranieri, Rom, ecc. (D'Alessio, 2011b).

L’obiettivo è rendere inclusivi i contesti scolastici stessi, compresa la struttura fisica e le pratiche pedagogiche, come la valutazione, il curricolo e l’organizzazione scolastica. Pertanto, l’analisi della politica dell'integrazione scolastica non si limita agli studenti disabili e alle pratiche integrate, ma considera anche gli atteggiamenti e le norme culturali discriminatorie che possono influenzare l’azione pedagogica (Meneghini, 2009).

L’analisi della ricerca pedagogica italiana secondo l’approccio dei *Disability Studies in Education (DSE)* evidenzia un’attenzione centrata sull’esperienza degli studenti disabili e sul ruolo degli insegnanti di sostegno e di classe. Tuttavia, spesso questo campo di ricerca si limita a valutare l’applicazione delle politiche senza esaminarne i presupposti teorici (Pavone, 2002). Alcuni studi hanno evidenziato i benefici dell'integrazione degli studenti disabili sull'educazione e sull'esperienza degli studenti non disabili e hanno proposto indicatori per valutarne l'efficacia (Vianello, Lanfranchi, 2011). Inoltre, si sono concentrati sulla creazione di metodi didattici per gestire la diversità in classe e sull'analisi delle prospettive delle famiglie e degli insegnanti sulla politica dell'integrazione (Canevaro et al., 2011).

Nonostante la ricerca italiana degli ultimi dieci anni abbia iniziato a mettere in discussione l'interpretazione e l'attuazione della politica dell'integrazione scolastica, manca ancora una presa di posizione critica che sfidi le basi epistemologiche di questa politica. La ricerca tende a offrire principalmente una descrizione della politica dell'integrazione scolastica, come evidenziato dal lavoro condotto da Canevaro e colleghi nel 2011, che coinvolse oltre 3000 membri del personale scolastico (Canevaro et al., 2011). Tuttavia, queste rappresentazioni potrebbero essere utilizzate come base per analizzare più approfonditamente le ragioni per cui continuano a verificarsi episodi di esclusione nella pratica quotidiana della scuola italiana.

Grazie all'introduzione in Italia dei *Disability Studies in Education*, adattati al contesto dell'integrazione scolastica italiana, si inizia a mettere in discussione una politica che nel corso degli anni è passata da essere progressista, permettendo a una minoranza precedentemente esclusa di diventare parte della “maggioranza”, a diventare un discorso egemonico di normalizzazione della diversità (D’Alessio, 2011a).

Nonostante l'attuazione della politica inclusiva nelle scuole regolari, vi sono forme persistenti di esclusione che possono sfuggire all'attenzione. La convinzione di aver adottato un approccio progressista potrebbe aver impedito di esaminare a fondo le premesse teoriche sottostanti e di affrontare criticamente le difficoltà esistenti. La presenza degli studenti disabili nelle classi regolari non garantisce automaticamente l'eliminazione di forme di esclusione, che possono persistere in varie manifestazioni anche all'interno di tali contesti (D'Alessio, 2013).

Nel loro lavoro sull'educazione inclusiva, Nind et al. (2005) evidenziano che più si cercava di dimostrare l'inclusività dell'integrazione scolastica, più ci si confrontava con episodi di micro-esclusione nei contesti regolari. Questo ha portato gli autori a concentrare la propria attenzione su tali contesti, al fine di comprendere le loro origini e, soprattutto, per proporre soluzioni mirate alla loro eliminazione.

Grazie all'approccio del modello sociale della disabilità[7] sono emersi gli impliciti teorici alla base dell'integrazione scolastica, i quali perpetuano forme discriminatorie ed escludenti nonostante le intenzioni dichiarate di questa politica. Si è constatato che la politica dell'integrazione scolastica ha gradualmente deviato dal suo obiettivo originario di trasformare l'intero sistema scolastico attraverso l'esperienza di integrazione degli studenti disabili, concentrando invece gli sforzi sull'integrazione di tali studenti nelle classi regolari.

Questo approccio ha favorito una visione riduzionista della politica dell'integrazione, a scapito di un approccio sistemico che avrebbe dovuto coinvolgere l'intero sistema scolastico. Tuttavia, secondo l'analisi dei *Disability Studies in Education*, questo cambiamento è stato ostacolato dalle logiche e dalle premesse teoriche del modello medico-individuale della disabilità. Invece di promuovere una politica integrativa più ampia, si è affermato un tipo di integrazione condizionale, che richiedeva risorse aggiuntive per gli studenti identificati come disabili. Questa situazione ha generato un circolo vizioso, in cui sempre più studenti sono stati diagnosticati come disabili per accedere a interventi e risorse aggiuntive dalla scuola (D'Alessio, 2013).

[7] I contributi nell'ambito dell'educazione inclusiva vengono da studiosi come Len Barton, Julie Alian, Felicity Armstrong, Derrick Armstrong, Mei Ainscow e Roger Slee.

Il concetto di “aggiuntivo” legato alle risorse e quello di “adattamento” di curricoli e percorsi scolastici evidenziano l’esistenza di forme di micro-esclusione, poiché alcuni studenti devono ottenere una certificazione per avere le stesse opportunità dei loro compagni di classe, rivelando che l’offerta educativa non è originariamente pensata per tutti (D’Alessio, 2013).

Come indicato da un’indagine italiana sullo stato dell'integrazione scolastica, vi sono una serie di problematiche nell’applicazione dell’integrazione scolastica, tra cui il piano educativo individualizzato e l’insoddisfazione dei docenti di sostegno per le riunioni dei gruppi di lavoro sull’handicap (Canevaro et al., 2011).

Spesso si sente lamentare insegnanti ed educatori per la mancata attuazione pratica dell'integrazione scolastica, che sembra rimanere solo sulla carta. Tuttavia, il problema non è solo legato all'applicazione di una legge, ma riflette una discrepanza tra i presupposti teorici della politica dell'integrazione e i principi dell'educazione inclusiva. Mentre la politica dell'integrazione si focalizza principalmente sugli studenti disabili e sulla compensazione delle differenze, seguendo un modello medico-individuale della disabilità, l'educazione inclusiva abbraccia una prospettiva più ampia, come il modello sociale della disabilità. È importante distinguere tra integrazione scolastica, rivolta agli studenti con bisogni educativi speciali, e inclusione, che va oltre. Grazie ai *Disability Studies*, si può superare il concetto di integrazione come "mantra" e avviare un'indagine inclusiva che non si limiti a descrivere la situazione attuale, ma cerchi di comprendere le cause delle esclusioni che impediscono alle scuole di diventare comunità inclusive di apprendimento (Meneghini, D’Alessio, 2012).

I *Disability Studies* possono aiutare a comprendere le profonde ragioni del mancato funzionamento della politica dell'integrazione scolastica, poiché mettono in discussione l'interpretazione del concetto di disabilità e di scuola. La disabilità, ad esempio, non è qualcosa che riguarda solo il corpo e la mente, ma è il risultato di strutture e atteggiamenti discriminatori. Di conseguenza, l'attenzione si sposta sul modo in cui sono strutturati gli spazi di apprendimento e le pratiche di insegnamento e apprendimento, al fine di garantire a tutti i discenti l'accesso al curricolo e alle opportunità di apprendimento e successo scolastico, anziché limitarsi a analizzare la

risposta specialistica data agli studenti disabili o alle classi in cui sono inseriti (Bagheri et al., 2011).

La prospettiva inclusiva dei *Disability Studies in Education* offre nuove vie di ricerca pedagogica per esplorare il contesto scolastico italiano, focalizzandosi sul processo diagnostico come fondamento per gestire la diversità, sui piani educativi individualizzati e sul ruolo degli insegnanti di sostegno. L'obiettivo è fornire alternative e spunti di analisi per migliorare il sistema educativo, senza ignorare le tradizioni né sottovalutare il progresso dell'integrazione. Si tratta di arricchire la scuola integrativa con nuove opportunità di sviluppo.

Ad esempio, l'adattamento del curriculum per gli studenti con disabilità tramite i piani educativi individualizzati o l'assegnazione di insegnanti di sostegno possono essere viste come pratiche inclusive. Tuttavia, spesso queste pratiche concentrano l'attenzione sull'alunno "diverso" anziché mettere in discussione le metodologie didattiche della scuola. Questo approccio può finire per creare due classi all'interno della stessa aula: una per gli studenti considerati "normali" e un'altra per coloro che hanno difficoltà a seguire il ritmo. Inoltre, il peso di adattare il curriculum può ricadere interamente sull'insegnante di sostegno anziché coinvolgere tutto il corpo docente, mantenendo così inalterate le dinamiche educative.

L'approccio dell'educazione inclusiva, secondo i *Disability Studies in Education*, si concentra sulla prevenzione del fallimento nel processo di apprendimento, agendo in modo proattivo anziché intervenire solo quando il problema si è già manifestato. Questa prospettiva orienta la ricerca pedagogica verso l'identificazione e l'affronto delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento degli studenti all'interno del sistema scolastico (Frattura, 2007).

Diversi studiosi dell'educazione inclusiva, tra cui Frattura e Capper (2007), mettono in evidenza l'importanza di adottare un approccio di sostegno sia interno che esterno alla scuola regolare anziché concentrarsi esclusivamente sugli studenti e sui loro deficit. Questo sostegno interno dovrebbe garantire che le scuole dispongano di strutture, organizzazione e pratiche d'insegnamento che favoriscano la partecipazione di tutti gli studenti, evitando l'esclusione da parte di alcuni dall'accesso all'educazione.

È fondamentale investire nella formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, al fine di modificare il loro approccio e comportamento, come evidenziato dall'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2011).

Ancora oggi permangono diverse criticità nella politica dell'integrazione scolastica, tra cui la dipendenza eccessiva dal binomio alunno certificato-insegnante di sostegno. Tale rapporto continua a rifarsi principalmente al modello integrativo piuttosto che a quello inclusivo, incentrato principalmente sugli alunni con bisogni educativi speciali anziché rivolta alla trasformazione delle pratiche e delle strutture scolastiche. Ciò si traduce in un approccio che tende sempre a "prendere in carico" gli alunni con disabilità anziché focalizzarsi sulla creazione di ambienti inclusivi a livello metodologico e culturale. In sintesi, si continua a discutere principalmente della mancata applicazione dell'integrazione anziché indagare sulle ragioni di questa limitata efficacia.

Come sottolineato anche da Armstrong e colleghi (2011), l'educazione inclusiva assume significati e richiede interventi diversi a seconda del contesto in cui viene applicata, rendendo impossibile fornire "ricette" universali che rischiano di rimanere superficiali. Ciò che può essere insegnato è la capacità di comprendere i presupposti di concetti come scuola, disabilità e diversità, e i parametri per fornire supporto agli studenti, evitando episodi di esclusione e creando comunità di apprendimento inclusive per tutti (Curcic et al., 2011). I "bisogni speciali" diventano quindi quelli della scuola piuttosto che degli alunni.

I *Disability Studies in Education (DSE)* indicano le diverse direzioni che la ricerca pedagogica italiana può intraprendere. In particolare, la proposta dei DSE per lo sviluppo dell'educazione inclusiva orienta la ricerca verso un lavoro d'indagine che rafforzi la capacità delle scuole regolari di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni. Allo stesso tempo, considerando che le scuole sono parte di un sistema sociale e politico preciso, è necessario lavorare per potenziare il supporto alle scuole regolari per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, sia a livello individuale che a livello della scuola e della comunità (Medeghini, D'Alessio, 2012).

Tra le diverse proposte, Bagheri e colleghi (2011) suggeriscono lo sviluppo dello *Universal Design for Learning (UDL)*, mutuando il concetto di progettazione universale

degli spazi architettonici. Lo UDL è un tentativo di riprodurre la stessa universalità presente negli spazi architettonici anche nelle modalità di insegnamento e apprendimento. Questo approccio dirige la ricerca verso un lavoro che si concentra sulla progettazione di metodologie didattiche inclusive, piuttosto che sull'adattamento del curricolo scolastico che tradizionalmente separa il lavoro dell'insegnante di classe da quello del docente di sostegno.

1.5 Inclusione e accessibilità

Negli anni Novanta si cominciò a discutere dell'integrazione delle persone con disabilità, sia nella società che nel sistema scolastico. Ogni paese ha però interpretato questa parola in modo diverso. Anche in Italia, realizzare un vero intervento di integrazione è stato difficile. Inizialmente, l'integrazione veniva vista come il semplice offrire un'opportunità di istruzione a tutti, ma in contesti separati in base ai bisogni, come le scuole speciali. Ma cos'è davvero l'integrazione? L'integrazione non può limitarsi a un'inclusione diversificata nelle scuole, basata su norme. Deve riguardare l'inserimento nella "scuola di tutti", rispettando i bisogni educativi individuali e prevedendo interventi didattici personalizzati, attività di gruppo e l'impiego di professionisti qualificati, come operatori sociosanitari e insegnanti di sostegno (Pavone, 2010, p. 141).

L'inclusione, invece, significa "essere parte di qualcosa", sentirsi accolti e parte di una comunità. Questa visione va oltre l'integrazione, poiché in questo caso è il sistema scolastico che deve adattarsi alle molteplici differenze degli studenti, e non il contrario. Una scuola inclusiva pone lo studente al centro, rispondendo ai suoi bisogni, valorizzando le sue potenzialità e contribuendo a rafforzare la fiducia in se stesso e la propria autostima (Pavone, 2010, p. 142).

Rendere la didattica accessibile a tutti, promuovendo le capacità individuali e personalizzando i contenuti, è l'obiettivo che la scuola contemporanea sta perseguendo. Ciò comporta l'eliminazione di barriere architettoniche e l'uso di strumenti compensativi e dispensativi per creare ambienti educativi inclusivi.

Come evidenziato da Lidwell nel libro *Universal Principles of Design*, tali ambienti e materiali devono essere facilmente fruibili, in modo che la scuola sia progettata per tutti. Inizialmente, l'accessibilità si concentrava sulle modifiche necessarie per facilitare l'uso degli spazi da parte delle persone con disabilità. Tuttavia, nel tempo, si è capito che queste modifiche possono essere utili per tutti (Lidwell, Holden & Butler, 2003, p. 14).

Quando si progettano ambienti accessibili, è essenziale rispettare caratteristiche fondamentali, come la percettibilità. Questo principio garantisce che tutti possano comprendere l'organizzazione dell'ambiente educativo, indipendentemente dalle loro capacità sensoriali. Si possono adottare metodi di codifica iconici, testuali e tattili, integrando le tecnologie per migliorare l'accessibilità (Lidwell, Holden & Butler, 2003, p. 14).

Un altro principio chiave dell'accessibilità è l'operabilità, che garantisce a tutte le persone la possibilità di muoversi e interagire con l'ambiente, anche se hanno limitazioni fisiche. Il principio di semplicità, invece, assicura che tutti possano comprendere e utilizzare l'ambiente in modo semplice e intuitivo (Lidwell, Holden & Butler, 2003, p. 14). Questi principi possono fare una grande differenza, soprattutto negli ambienti educativi, dove è fondamentale che tutti gli studenti abbiano le stesse opportunità di partecipare, senza sentirsi a disagio o in difficoltà.

Per una scuola realmente inclusiva, è necessario abbattere non solo le barriere fisiche, ma anche quelle legate all'apprendimento. Questo implica un approccio personalizzato che riconosca i bisogni individuali e valorizzi i punti di forza di ciascun alunno, adattando la didattica per superare le difficoltà. Un curriculum flessibile, che utilizzi materiali e strategie didattiche differenziate, è fondamentale per rispondere all'unicità di ogni studente (Burgstahler, 2020, p. 3). Inoltre, ai fini della stesura dei piani educativi e didattici volti alla formulazione di un percorso individualizzato per l'alunno con disabilità, bisogna essere a conoscenza di quella che viene definita diagnosi funzionale, la quale tuttavia – essendo generalmente inquadrata secondo l'ICF – fornisce informazioni di tipo strettamente medico, e risulta dunque poco applicabile nel contesto scolastico. Sarebbe invece opportuno effettuare una valutazione globale da leggere

secondo le necessità educative dell'alunno, elaborando un profilo chiaro e completo che possa fare da guida per la successiva programmazione scolastica (Pascale, 2017).

Nel complesso l'Italia si è dimostrata innovativa in termini di inclusione, riconoscendo la necessità di rendere le aule accessibili, identificando l'istruzione e l'educazione come valori centrali nello sviluppo individuale e collettivo, nonché come diritti inviolabili e universali. La scuola italiana ha avuto – e continua ad avere – come scopo il contenimento della dispersione scolastica e la facilitazione dell'ingresso dei giovani in società come cittadini a pieno titolo. Se l'integrazione, infatti, mirava all'inserimento degli alunni con disabilità all'interno delle classi richiedendo agli stessi di adattarsi alle strutture preesistenti e cercando di facilitare tale passaggio, l'inclusione aspira invece a rendere gli ambienti educativi più consoni all'ingresso a scuola di tali alunni, compresi quelli che vivono in condizioni di disagio e che presentano difficoltà anche non certificate e non ascrivibili all'area della disabilità. Ciò che si vuole costruire è un luogo creativo ed educativo per tutti, di cui ciascuno possa sentirsi parte integrante e attiva di un più ampio contesto collettivo.

L'inclusione, quale concetto trasversale ormai di uso corrente, non deve rimanere tale solo a livello teorico, ma deve essere applicato, sviluppato e potenziato in un'ottica educativa che implica la collaborazione delle diverse personalità coinvolte, le quali devono lavorare costantemente per raggiungere e mantenere i risultati. Diviene chiara, dunque, la forza dell'inclusione quale promotore di uguaglianza dei diritti e sostegno delle differenze intese come ricchezza e risorsa. Ogni difficoltà, ogni compromissione può essere alleviata con l'impegno e la creatività degli insegnanti e degli alunni insieme. Viene meno l'idea di normalità quale ideale cui aspirare, si favorisce invece l'accettazione dell'altro e il miglioramento del clima di classe, della qualità del tempo didattico e, di conseguenza, della vita in generale (Cattaneo, Rosa, 2015).

C'è comunque ancora molto da fare per realizzare appieno una scuola inclusiva. È interessante chiedersi come altri paesi affrontino l'inclusione scolastica. Ad esempio, come si è sviluppata la questione in Brasile? Hanno seguito un percorso storico simile al nostro in tema di scuola e inclusione? Esaminare la situazione in Brasile, paese scelto per un confronto con l'Italia, essendo un paese fuori dall'Unione Europea e che ha

suscitato in me la curiosità di capire il suo funzionamento e l'organizzazione scolastica e per comprendere diversi approcci all'inclusione.

1.6 Organizzazione scolastica in Brasile

Il sistema scolastico brasiliano ha subito numerose influenze storiche, ideologiche e politiche. Durante il periodo coloniale (1500-1822), l'istruzione era sotto il controllo della Chiesa cattolica e gestita principalmente da religiosi. La scuola non era aperta a tutti, poiché segmenti della popolazione, come gli schiavi, erano esclusi. Con l'indipendenza del Brasile nel 1822, la situazione iniziò a cambiare. La Costituzione del 1824 segnò un passo importante, ponendo le basi per un'istruzione pubblica e garantendo il diritto all'istruzione per tutti, con l'intento di promuovere un sistema educativo inclusivo e di qualità. Tuttavia, le disuguaglianze sociali e regionali continuarono a ostacolare l'accesso equo all'istruzione.

Il sistema d'istruzione brasiliano è basato sulla Costituzione del 1988 e sulla Legge Federale n. 9394/96, nota come Legge di Direttive e Basi dell'Istruzione Nazionale (LDB), che stabilisce le linee guida per l'istruzione nel paese. Storicamente, la responsabilità della definizione dei programmi d'istruzione era delegata dal Governo Federale ai singoli Stati. Negli ultimi anni, i programmi sono diventati proposte curricolari non vincolanti, utili alle scuole per strutturare i loro piani didattici (CIMEA, 2013).

Nel 1995, il Ministero dell'Istruzione ha avviato una vasta riforma dei programmi scolastici, coinvolgendo direttori scolastici, insegnanti e specialisti. Questo ha portato all'approvazione del curriculum per i primi quattro anni della scuola primaria e all'avvio di un programma di formazione per gli insegnanti incaricati di implementare la riforma. Successivamente, sono stati creati nuovi parametri per riformare l'intero sistema di formazione dei docenti. Oggi, i corsi per l'infanzia, l'istruzione primaria e secondaria, così come per l'educazione destinata agli indigeni, agli adulti e per la formazione degli insegnanti, sono basati sulle linee guida nazionali emanate dal Consiglio Nazionale per l'Istruzione.

Il sistema d'istruzione brasiliano ha origine nel modello europeo, in particolare ispirato da quello francese, un sistema fortemente centralizzato ed elitario con un

accesso limitato alle classi più privilegiate e un'enfasi maggiore sulla formazione teorica piuttosto che pratica. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'istruzione è stata riconosciuta come un diritto fondamentale, portando a una decentralizzazione del sistema e a una maggiore flessibilità.

Negli ultimi 25 anni, il Brasile ha compiuto progressi significativi in vari indicatori educativi, anche se persistono lacune. Le principali forze che hanno spinto lo sviluppo dell'istruzione si concentrano su tre aree chiave:

1. *Perequazione del finanziamento educativo*, garantendo una distribuzione più equa delle risorse;
2. *Misurazione dei risultati*, per monitorare e migliorare il rendimento scolastico;
3. *Trasferimenti condizionali di fondi*, destinati ad aumentare l'accesso all'istruzione tra le classi più povere (CIMEA, 2013).

Queste politiche riflettono l'adozione delle migliori pratiche globali per migliorare l'equità e la qualità dell'istruzione.

Tra il 1995 e il 1998, una delle priorità del Ministero dell'Istruzione brasiliano è stata la creazione di punti di riferimento per il curriculum della scuola primaria, con l'obiettivo di organizzare le idee già implementate nelle riforme dei programmi a livello statale e comunale. Durante l'elaborazione di questi documenti, è stato mantenuto uno spirito di democrazia e partecipazione, considerato fondamentale per l'istruzione di base brasiliana (CIMEA, 2013).

Un team composto da professori universitari, ricercatori e insegnanti esperti ha redatto documenti provvisori, dopo aver esaminato i programmi di altri paesi, le proposte provenienti da vari stati e comuni brasiliani, e i modelli teorici contemporanei riguardanti curricoli, insegnamento, apprendimento e valutazione. Questo processo ha garantito un approccio inclusivo e basato su analisi approfondite.

Nel contesto dell'istruzione di base, le Linee guida del sistema educativo nazionale delineano il curriculum per la scuola primaria e secondaria con una base comune

nazionale, integrata da una parte differenziata che riflette le caratteristiche locali, culturali ed economiche della società di destinazione (Art. 26).

La base nazionale comune si articola in due aspetti:

1. *Preparazione per gli studi successivi:* l'educazione si concentra sullo sviluppo di competenze e abilità di base, piuttosto che su un apprendimento puramente meccanico di concetti.
2. *Preparazione al lavoro:* la conoscenza acquisita serve per risolvere problemi legati ai diversi contesti sociali (CIMEA, 2013).

L'Articolo 26 prevede lo studio di materie come lingua portoghese, matematica, scienze naturali, fisica, contesto sociale e politico del Brasile, e arte, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo culturale e fisico degli studenti. Il curriculum si organizza dedicando il 75% del tempo minimo di 2.400 ore alla base nazionale comune, mentre il restante 25% riguarda corsi differenziati decisi dalle scuole in base alle esigenze locali (CAI, 2005).

La Legge di Direttive e Basi del 1996 (LDB) è stata implementata con un piano decennale che mirava a migliorare la qualità dell'istruzione, ridurre le disparità sociali e geografiche, e democratizzare la gestione universitaria entro il 2010. Tra gli obiettivi principali, vi era anche l'espansione della partecipazione all'istruzione superiore dal 12% al 30% della popolazione e l'introduzione di un sistema binario per tutti i livelli educativi. La nuova legge distingue chiaramente tra due sistemi paralleli: l'istruzione basica e l'istruzione professionale, organizzati a loro volta su due livelli principali: istruzione di base e superiore (CAI, 2005).

In Brasile, l'istruzione è obbligatoria fino ai 14 anni e la lingua principale d'insegnamento è il portoghese. Tuttavia, in alcune scuole private, come quelle britanniche e americane, le lezioni sono tenute in inglese. La maggior parte degli studenti delle scuole secondarie sceglie di studiare inglese, mentre nell'istruzione superiore, l'importanza dell'inglese sta crescendo soprattutto nelle discipline scientifiche e tecniche come ingegneria e medicina, diventando fondamentale per la ricerca (CAI, 2005).

L'anno accademico inizia a febbraio e termina a dicembre. Il Ministero dell'Istruzione ha introdotto un nuovo curriculum per la scuola secondaria con l'obiettivo di superare l'approccio frammentario dell'insegnamento, promuovendo un metodo in cui i contenuti siano presentati in modo coerente e significativo per gli studenti. Si pone maggiore enfasi sul pensiero critico e sulla comprensione, rispetto alla semplice memorizzazione. Questo curriculum è obbligatorio per tutte le scuole ed è stato approvato dal Consiglio Nazionale per l'Istruzione dopo la proposta del Ministero.

L'istruzione superiore è gestita direttamente dal Ministero dell'Istruzione, attraverso la Segreteria per l'Istruzione Superiore (SESU).

Nel corso del tempo, varie riforme educative hanno cercato di migliorare l'accessibilità e la qualità della scuola in Brasile, sebbene le disuguaglianze siano rimaste un problema centrale.

Panoramica sulle leggi e le disposizioni normative dell'ordinamento brasiliano nell'ambito del sistema d'istruzione

Costituzione Federale della Repubblica del Brasile (1988), artt. 205-208.	"L'istruzione, diritto di tutti e dovere dello Stato e della famiglia, sarà promossa e incoraggiata con la collaborazione della società, avendo come scopo il completo sviluppo della persona, la sua preparazione all'esercizio della cittadinanza e la sua qualificazione professionale." (205) "Le università godono di autonomia didattico-scientifica, amministrativa e di gestione finanziaria e patrimoniale, e obbediranno al principio della indissociabilità tra insegnamento, ricerca e sviluppo." (207)
Legge quadro n. 9.394	Legge importante, contenente una serie di misure che hanno cambiato il panorama educativo nazionale, quali:
Legge n. 10.861 del 14 aprile 2004	Istituzione del Sistema nazionale di valutazione del settore dell'istruzione superiore (SINAES), che ha il compito di dare una valutazione dei corsi accademici e dei risultati d'apprendimento degli studenti, necessaria per implementare il controllo della qualità nel settore.
Legge n. 10.845 del 5 marzo 2004	Implementazione del Servizio educativo specializzato per le persone disabili.
Legge n. 11.129 del 30 giugno 2005	Istituzione del Programma Nazionale per la partecipazione dei giovani (PROJOVEM) con la creazione del Consiglio Nazionale dei Giovani e la Segreteria Nazionale dei Giovani.
Legge n. 11.274 del 6 febbraio 2006	Modifiche: la durata dei programmi di scuola primaria è stata prolungata di un anno (da 8 a 9) mentre la scuola dell'obbligo inizia a 6 anni e non più a 7.

Legge n. 11.738 del 16 luglio 2008	Legge che stabilisce il minimo salariale per i docenti della scuola dell'obbligo negli istituti pubblici.
Decreto n. 2.208 del 17 aprile 1997	Formazione professionale organizzata su tre livelli: 1) Formazione di base; 2) Formazione tecnica (per studenti a livello di scuola secondaria); 3) Formazione tecnologica (livello post-secondaria).
Decreto n. 5.622 del 20 dicembre 2005	Provvedimento relativo all'educazione a distanza che sostituisce tutta la legislazione precedente in materia.
Decreti n. 5.773 (9 maggio 2006) e n. 6.303 (12 dicembre 2007)	Regolamentazione, supervisione e valutazione delle istituzioni d'istruzione superiore, dei corsi di alta formazione per diplomati e laureati del sistema di educazione a livello federale.
Emendamenti costituzionali n. 14 (13 settembre 1996); n. 53 (19 febbraio 2006); n. 59 (11 novembre 2009)	Creazione del Fondo nazionale per lo sviluppo dell'educazione primaria (FUNDEF); sostituzione del FUNDEF con il FUNDEB – Fondo per il mantenimento e lo sviluppo dell'educazione di base e per il rafforzamento della professione d'insegnante; aumento della durata della scuola dell'obbligo da 9 a 14 anni (dai 4 anni d'età fino ai 17).
Risoluzioni del Consiglio Nazionale per l'Educazione (Conselho Nacional de Educação): n. 2 (7 aprile 1998); n. 3 (26 giugno 1998); n. 2/2001; n. 20/2009; n. 4/2008	Serie di Linee Guida per la scuola primaria, la scuola secondaria, la scuola dell'infanzia, l'educazione dei disabili, la formazione degli insegnanti di scuola primaria.

Figura 1. CIMEA (2013). Rapporto sul sistema di istruzione in Brasile, pp. 17-18.

Nel corso degli anni, il Brasile ha sviluppato un percorso storico in materia di inclusione degli alunni con disabilità (https://todospelaeducacao.org.br). Inizialmente, le disabilità non erano riconosciute adeguatamente, ma nel tempo è avvenuto un progressivo riconoscimento dei diritti per l'accesso alle scuole pubbliche, limitato però agli alunni in grado di affrontare lo stesso percorso didattico dei coetanei. Le persone considerate con disabilità gravi, invece, erano generalmente destinate a frequentare scuole speciali.

Un importante passo avanti si è avuto con la Legge del 6 luglio 2015 (www.planalto.gov.br), che ha istituito lo Statuto delle persone con disabilità, finalizzato a garantire e promuovere, in condizioni di uguaglianza, i diritti e le libertà fondamentali delle persone con disabilità. In particolare, il Capitolo IV della legge sancisce il diritto all'istruzione, garantendo l'accesso degli alunni con disabilità alle scuole pubbliche e private.

Va comunque sottolineato che le leggi in Brasile non sono sempre stabili e possono subire modifiche con l'insediamento di nuovi governi. Se si confronta questo percorso con quello italiano per il riconoscimento e l'integrazione degli alunni con disabilità, si notano molte similitudini, soprattutto riguardo alle difficoltà di integrazione. In entrambi i paesi, inizialmente si è tenuto separato chi non era considerato idoneo a un'istruzione alla pari a causa di difficoltà fisiche o psichiche.

Nel tempo, entrambi i paesi hanno compiuto progressi significativi, passando dal riconoscimento alla vera integrazione scolastica, consentendo agli alunni con disabilità di accedere a un'istruzione inclusiva nelle scuole pubbliche e private. Questi sviluppi rappresentano un passo importante verso l'inclusione sociale e l'uguaglianza dei diritti.

Oggi, il sistema scolastico brasiliano è suddiviso in tre livelli principali (Arneodo, https://take-the-leap.wep.org):

1. Educação Infantil: corrispondente agli asili nido e alle scuole dell'infanzia in Italia.
2. Ensino Fundamental: equivalente alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.
3. Ensino Médio: simile alla scuola secondaria di secondo grado in Italia.

Inoltre, esiste un percorso di Istruzione Tecnica e Professionale, il cui obiettivo è fornire una formazione specifica che sviluppi competenze utili per il mercato del lavoro. Anche se ci sono stati notevoli progressi nel campo dell'istruzione, il Brasile affronta ancora sfide in termini di accesso equo e inclusione, specialmente nelle regioni più povere e rurali del paese (Arneodo, https://take-the-leap.wep.org).

L'educazione superiore in Brasile comprende le università, i corsi universitari, i corsi di laurea breve e i programmi di specializzazione (www.scuolacreativa.it).

Il tasso di analfabetismo in Brasile nel 2022, pari al 5,6%, rappresenta un significativo miglioramento rispetto al 6,1% del 2019, secondo i dati forniti dall'Istituto Nazionale di Statistica (Ibge, 2023). Tuttavia, il persistente tasso elevato di analfabetismo nella regione nordest, che si attesta all'11,7% e ospita il 55,3% degli analfabeti del paese (circa 5,3 milioni di persone), evidenzia le disparità regionali ancora

presenti (Agenzia Nova, 2023). Questo dato è particolarmente allarmante considerando che oltre la metà di queste persone ha più di 60 anni, suggerendo una necessità urgente di interventi formativi mirati per le fasce più vulnerabili della popolazione.

Al contrario, il sud-est del Brasile vanta il tasso più basso di analfabetismo, fissato al 2,9%, evidenziando un notevole divario tra le diverse aree del paese. Questo fenomeno non è solo un riflesso di disuguaglianze economiche e sociali, ma anche di una mancanza di accesso a opportunità educative di qualità.

Le regioni con i tassi più elevati di analfabetismo, come Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraiba (13,6%), dimostrano l'urgenza di politiche educative più incisive e inclusive, mentre i risultati più favorevoli nel Distretto Federale (1,9%) e nelle grandi città come Rio de Janeiro (2,1%) e San Paolo (2,2%) probabilmente influenzati anche da questioni politico-economiche (Agenzia Nova, 2023).

In sintesi, sebbene il Brasile stia compiendo progressi nella lotta contro l'analfabetismo, è cruciale continuare a investire in programmi educativi e politiche sociali per garantire che tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro regione di origine, abbiano accesso a un'istruzione adeguata e di qualità. Questo non solo promuoverà l'uguaglianza sociale, ma contribuirà anche allo sviluppo complessivo del paese.

1.7 Due realtà a confronto

Due paesi lontani, due storie diverse, si intrecciano attorno al tema dell'integrazione. Entrambi hanno affrontato un percorso di cambiamento significativo, superando una mentalità che portava a separare chi era considerato diverso, inizialmente relegato nelle scuole speciali e successivamente inserito in istituti "normali" o scuole per tutti.

In entrambi i paesi, con l'introduzione di leggi dedicate, sono state istituite figure educative specifiche per supportare gli alunni con disabilità nell'ambiente scolastico. Questi professionisti svolgono un ruolo fondamentale nel favorire l'apprendimento attraverso una didattica differenziata, che tiene conto dei bisogni educativi individuali e promuove le relazioni sociali con i compagni.

Il gruppo docenti è responsabile della redazione del PEI (Piano Educativo Individuale), in collaborazione con un'équipe multidisciplinare che comprende neuropsichiatri, psicologi, educatori, assistenti sociali e i genitori dell'alunno. Questo piano rappresenta un progetto individuale, definendo obiettivi specifici nelle quattro macroaree dello sviluppo e dell'apprendimento.

È fondamentale il coinvolgimento della famiglia per garantire il successo del progetto educativo. In aggiunta al docente di sostegno, è prevista la figura dell'assistente alle autonomie, che accompagna l'alunno durante le ore di scuola e lavora sullo sviluppo delle autonomie di base, oltre a facilitare le relazioni con i coetanei e gli adulti, confrontandosi quotidianamente con il corpo docente. In Italia, in alcuni casi, è prevista anche l'assistenza alla comunicazione o il supporto di un educatore, con l'obiettivo di garantire un percorso educativo inclusivo e completo per ogni studente.

Questa sinergia tra diverse figure professionali e la famiglia è essenziale per promuovere un ambiente educativo inclusivo, dove ogni alunno, indipendentemente dalle proprie difficoltà, possa sentirsi parte integrante della comunità scolastica e avere accesso a opportunità di apprendimento che ne valorizzino il potenziale.

Nonostante gli sforzi compiuti da entrambi i paesi per promuovere l'inclusione scolastica, ci sono diverse questioni che meritano di essere indagate e approfondite. In particolare, l'aspetto di una legge molto recente in Brasile, soggetta a continui cambiamenti con l'alternanza dei governi, ha un impatto negativo sul progresso dell'inclusione scolastica. Questo elemento sarà cruciale quando verranno presentate le testimonianze raccolte, poiché la stabilità e la continuità delle politiche educative sono fondamentali per garantire un'implementazione efficace delle leggi.

Nonostante queste sfide, il Brasile mostra segni di un lento ma positivo avanzamento nel suo percorso di inclusione scolastica, soprattutto per quanto riguarda le risorse e le procedure che, ad oggi, mirano a garantire pari opportunità. Sarà quindi interessante analizzare le differenze tra le scuole pubbliche e private sia a Padova che a Rio de Janeiro, per cogliere eventuali disparità e somiglianze nel modo in cui queste istituzioni affrontano l'inclusione.

Una delle domande chiave da esplorare sarà quali problematiche specifiche affrontano i due paesi nella quotidianità nell'applicare le leggi sull'inclusione. Cosa manca nei sistemi educativi e quali miglioramenti potrebbero essere apportati per rendere la scuola veramente inclusiva?

Nel prossimo capitolo, avremo l'opportunità di ascoltare le opinioni di quattro figure del mondo della scuola, che condivideranno le loro esperienze lavorative e descriveranno come la legge viene applicata nelle loro realtà. Queste testimonianze offriranno uno spaccato sull'organizzazione scolastica, le criticità incontrate e le possibili soluzioni per costruire un ambiente educativo che rispetti e valorizzi la diversità, nel perseguimento di una vera inclusione per tutti gli alunni.

CAPITOLO 2

LA SCUOLA INCLUSIVA: SFIDE, METODI E COLLABORAZIONE

2.1 Scuole a confronto, testimonianze di alcuni docenti

Per approfondire una serie di questioni legate all'inclusione scolastica, ho deciso di intervistare alcune figure chiave e promotori dell'inclusione nelle scuole. Le interviste sono state condotte tramite la piattaforma Zoom e, sebbene inizialmente fosse previsto un insieme di domande, queste si sono evolute nel corso del colloquio in risposta alle testimonianze fornite. Questa tesi non si propone di risolvere tutte le problematiche emerse, ma di mettere in evidenza le differenze e le similitudini tra due contesti educativi distinti, così come le soluzioni adottate. Attraverso l'analisi delle dichiarazioni raccolte, si intendono evidenziare le criticità e le aree di miglioramento.

Gli intervistati provengono da diversi istituti, sia pubblici che privati, e operano in Italia, nel comune di Padova, e in Brasile, a Rio de Janeiro, occupandosi di coordinamento e insegnamento.

Le persone intervistate includono una docente di una scuola privata a Rio de Janeiro, un istituto che comprende vari plessi dalla scuola primaria fino al liceo; una dirigente di un istituto comprensivo pubblico sempre a Rio de Janeiro; una docente di sostegno che funge da Referente Strumentale per l'inclusione in un istituto pubblico nella provincia di Padova; e infine, una responsabile dell'inclusione di scuole paritarie private nel Comune di Padova. Tutti questi professionisti hanno condiviso le loro esperienze riguardo all'organizzazione scolastica e alla gestione dell'inclusione.

Un elemento comune a tutte le scuole è la presenza di una legge che garantisce agli studenti con disabilità il diritto di frequentare le istituzioni scolastiche, prevedendo anche l'assunzione di personale docente qualificato per adattare la didattica alle specifiche esigenze educative. Tuttavia, una delle principali differenze tra scuole private e pubbliche risiede nel finanziamento del personale docente: nelle scuole private in

Brasile, il costo di questi professionisti è sostenuto dalle famiglie, mentre lo Stato sta cercando di eliminare questa spesa per favorire un'inclusione più equa, promuovendo l'assunzione del personale di sostegno a carico dell'ente pubblico.

In entrambi i paesi è presente personale di assistenza o educativo che integra le ore del docente, fornendo cura e supporto agli alunni e promuovendo l'inclusione all'interno del gruppo classe, con l'obiettivo di migliorare le autonomie di base. Questo lavoro si sviluppa in un contesto multidisciplinare, con la redazione del PEI (Piano educativo individuale) e un dialogo costante con le famiglie e i servizi territoriali.

Una differenza significativa emerge tra le scuole pubbliche e private: sia a Padova che in Brasile, le scuole private tendono a offrire attività extrascolastiche. Come sottolinea la docente di una scuola privata in Brasile, queste attività sono integrate nel tempo scolastico, che si estende dalle 7 del mattino fino alle 17:00, e sono definite come un’educazione integrale. Questa struttura offre un'ottima opportunità per l'inclusione, proponendo una varietà di attività sportive, laboratori e teatro.

Anche le scuole private di Padova offrono attività extrascolastiche negli spazi scolastici, accessibili a tutti gli alunni che desiderano parteciparvi. In questo contesto, è garantita la presenza di personale formato per supportare alunni con disabilità, assicurando la loro partecipazione attiva nelle diverse proposte.

Da quanto emerso, risulta evidente l'importanza cruciale della figura di affiancamento, la quale si configura come un promotore dell'inclusione all'interno del gruppo classe. Questa figura, come il docente di sostegno, svolge un ruolo fondamentale nell'inserimento attivo del bambino, supportandolo non solo in ambito didattico, ma anche nella socializzazione e nell'integrazione con i compagni.

La certificazione dell’alunno con disabilità è ciò che determina l'assegnazione di un docente di sostegno, stabilendo così un rapporto uno a uno, come previsto dalla normativa. All'interno delle scuole sono dedicati spazi specifici per gli alunni con disabilità, le aule di sostegno, utilizzabili quando necessario. Questi ambienti sono pensati per attività didattiche individuali e per l'applicazione di metodi e strategie personalizzate, come ABA o TEACCH, che richiedono un contesto più controllato.

Sebbene l’uso dell’aula di sostegno sia una prassi comune in tutte le scuole analizzate, un altro punto concorde emerso dalle interviste è l'importanza dell'inclusione nel gruppo classe. Lavorare in un ambiente ridotto e tranquillo presenta vantaggi, come un rapporto individuale più diretto e la possibilità di concentrazione, ma porta anche a considerare una criticità non sempre affrontata esplicitamente: la separazione dal gruppo classe. Spesso, infatti, il piano educativo personalizzato dell’alunno differisce significativamente da quello dei compagni, e non sempre vengono organizzate attività che favoriscano una partecipazione attiva e inclusiva del bambino. Questo aspetto deve essere tenuto in conto per garantire un'integrazione più completa e soddisfacente.

Nell'ambito scolastico, oltre al docente di sostegno, sono presenti diverse figure professionali che accompagnano il bambino nel suo percorso di apprendimento. Tra queste, troviamo l'OSS (Operatore Socio-Sanitario), il docente curricolare di classe e il personale ATA (collaboratori scolastici). Un altro elemento emerso dalle interviste riguarda l'attenzione dedicata all'accessibilità, che si concretizza nell'eliminazione di barriere architettoniche e nell'arricchimento degli ambienti con strumenti utili a facilitare la mobilità, come rampe, ascensori e bagni accessibili.

Questi aspetti rappresentano sia punti in comune sia differenze tra le varie realtà scolastiche analizzate. Tuttavia, una delle sfide principali di questa ricerca è stata la difficoltà di ottenere informazioni dalle testimonianze che mettessero in luce le problematiche e le difficoltà attuali delle scuole. Pertanto, è stata necessaria un'attenta rilettura delle interviste per estrapolarne significati più profondi e integrare il punto di vista di alcuni autori, al fine di condurre un'analisi più completa delle questioni trattate.

2.2 La scuola tra nuove sfide e cambiamenti

Nelle interviste, ho chiesto ai vari protagonisti di condividere le loro esperienze, e una docente di sostegno della scuola privata in Brasile ha raccontato una situazione significativa riguardante un alunno dotato di talenti particolari, che affrontava difficoltà nella gestione del comportamento. Per affrontare la situazione, il gruppo classe ha organizzato un laboratorio dedicato alla creazione di un giornale scolastico. A questo

alunno è stato assegnato il ruolo di relatore del giornale, e l'attività ha avuto una durata di sei mesi. Il risultato è stato molto positivo: l'alunno si è sentito coinvolto e felice di avere un ruolo significativo all'interno del gruppo.

Il docente di sostegno, in collaborazione con il docente di classe, si impegna a ideare laboratori che consentano all'alunno con disabilità di partecipare attivamente e di avere un ruolo ben definito. Ci sono numerose attività che possono essere proposte per favorire l'inclusione degli alunni con difficoltà; in effetti, la relazione con i coetanei rappresenta una risorsa preziosa, poiché li coinvolge attivamente e li rende risorse anche per i loro compagni.

È fondamentale che tutti gli alunni si sentano apprezzati e ascoltati, indipendentemente dalle loro difficoltà. I piccoli gesti possono davvero fare la differenza. La responsabile delle scuole private ha condiviso un episodio positivo in cui un ragazzo, inizialmente poco motivato e con voti insoddisfacenti, ha cambiato atteggiamento. Parlandogli nei corridoi, le ha fatto comprendere quanto fosse importante per lei, non solo in termini di rendimento scolastico, ma anche riguardo al suo stato d'animo. Da quel giorno in poi, il ragazzo ha iniziato a ottenere voti positivi. Questo esempio dimostra come il metodo e l'approccio possano fare la differenza: far sentire gli alunni coinvolti e credere nelle loro capacità, oltre a mantenere un atteggiamento di ascolto, ha cambiato radicalmente la percezione di quel giovane.

Queste due esperienze molto diverse mettono in luce l'importanza cruciale di porre al centro il benessere dell'alunno, sottolineando quanto sia fondamentale l'osservazione e l'ascolto. Tali attenzioni possono realmente fare la differenza per ogni studente, indipendentemente dalle sue difficoltà. Dalle interviste emergono le prime sfide derivanti da un contesto sociale in continua evoluzione e dall'arrivo di un numero crescente di alunni stranieri nelle scuole.

La referente strumentale per l'inclusione nella scuola pubblica ha descritto alcune delle difficoltà che si manifestano in classi con livelli di apprendimento molto diversificati. L'aumento di alunni con bisogni educativi speciali (BES) e stranieri, molti dei quali affrontano difficoltà con la lingua italiana, rende essenziale prestare maggiore attenzione all'integrazione di questi studenti. La referente ha anche evidenziato le

complessità nel fornire un'adeguata attenzione al singolo alunno in un contesto così variegato, suggerendo che la formazione del personale docente sia fondamentale per affrontare queste nuove problematiche.

Anche nella scuola privata a Padova, la responsabile ha sottolineato le difficoltà che la docente curricolare deve affrontare nel gestire una classe con diversi livelli di apprendimento. In particolare, ha menzionato gli alunni che si trovano all'interno di un QI marginale, che non hanno diritto all'insegnante di sostegno e sono classificati come BES. L'assenza di un programma differenziato per questi studenti ostacola il loro potenziale miglioramento; sarebbe necessaria una programmazione adeguata per supportarli. La responsabile ha anche osservato la mancanza di una regia chiara dietro il processo di inclusione.

Ma quali problematiche emergono da queste interviste? Il primo aspetto che emerge riguarda il cambiamento nella nostra società, determinato da un aumento dei flussi migratori verso l'Italia. Un elemento significativo è la preparazione insufficiente per accogliere adeguatamente gli alunni stranieri. Sebbene lo Stato italiano garantisca il diritto allo studio a questi alunni, le misure adottate per supportarli all'interno delle scuole si rivelano spesso inadeguate.

La Legge MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) ha introdotto ore di potenziamento per l'insegnamento della lingua italiana L2, da distribuire tra tutti gli alunni che ne necessitano. Tuttavia, la quantità di ore offerte risulta spesso insufficiente rispetto ai reali bisogni. Di conseguenza, i docenti curricolari si trovano ad affrontare una sfida non indifferente nel progettare un curriculum e un'offerta formativa che tengano conto delle difficoltà linguistiche e culturali degli alunni stranieri.

È fondamentale adottare una prospettiva multiculturale che valorizzi le differenze e permetta agli studenti di apprezzare la ricchezza delle diverse culture, che portano con sé storie e tradizioni uniche. Spesso, il termine "inclusione" viene associato esclusivamente alla disabilità, ma il suo significato è molto più ampio. Non si tratta solo di integrare alunni con disabilità nel gruppo classe, ma ci sono molte altre situazioni che

richiedono un intervento inclusivo, per superare stereotipi e pregiudizi, non solo nel contesto scolastico.

Questo impegno richiede un cambiamento di prospettiva. È cruciale non solo conoscere ciò che ci spaventa o ci allontana, ma anche insegnare a osservare e a guardare con occhi nuovi, superando i preconcetti e le influenze esterne che possono alimentare pensieri negativi su determinate questioni o persone. Un altro aspetto critico emerso dalle interviste riguarda i diversi livelli di apprendimento degli alunni all'interno della classe, dovuti non solo alla crescente multiculturalità, ma anche alla presenza di studenti con velocità di apprendimento differenti. Alcuni alunni completano i compiti rapidamente, mentre altri necessitano di più tempo per comprendere ed eseguire le attività.

In aggiunta, si osserva un incremento degli alunni certificati come BES (Bisogni Educativi Speciali), che non ricevono un adeguato supporto dallo Stato, in particolare l'accesso a un insegnante di sostegno, il quale potrebbe fornire aiuto prezioso per superare difficoltà e ricevere una didattica personalizzata.

Questi elementi evidenziano la necessità di un lavoro significativo per garantire l'inclusione e rispondere ai bisogni di tutti gli studenti. È essenziale formare il personale docente affinché possa affrontare situazioni simili e soddisfare le esigenze individuali degli alunni. Attualmente, però, le risorse disponibili per affrontare queste sfide sono limitate. È necessario sviluppare un curriculum flessibile e individuare metodologie didattiche adeguate per rispondere alle diverse necessità.

2.3 Metodologie di apprendimento

Uno dei principali ostacoli all'apprendimento per gli alunni con difficoltà è frequentemente attribuito a un'offerta formativa rigida, standardizzata e poco flessibile, che non tiene conto dei bisogni educativi individuali (Ianes, 2022, p. 92). Questa mancanza di adattamento è spesso il motivo per cui molti studenti, in situazioni di difficoltà, si sentono esclusi o non trovano un proprio spazio in lezioni convenzionali, che non riescono a coinvolgerli e a stimolare la loro partecipazione attiva (Ianes, 2022, p. 92).

È importante che il docente sviluppi un curriculum che tenga conto delle esigenze educative del gruppo classe, rispettando e valorizzando le diversità. Ciò implica l'adozione di metodologie e strategie diverse per presentare e proporre gli stessi contenuti, promuovendo la curiosità degli studenti nell'esplorare e trarre conclusioni, anche se errate, al fine di favorire il ragionamento critico in un ambiente di apprendimento stimolante (Ianes, 2022, p. 76).

Differenziare i contenuti offre numerosi vantaggi: variando le metodologie e i materiali, si consente agli studenti di avere scelte significative, permettendo loro di apprendere in base alle proprie preferenze e ai propri ritmi. Questo approccio può includere attività progettate con diversi livelli di difficoltà, come previsto dalla normativa della riforma del sistema educativo (Ianes, 2022, p. 76).

Un diritto fondamentale di ogni studente è l'accesso a un'educazione di qualità, priva di esclusioni e accessibile a tutti (Ghedin, 2021, p. 44). Perciò, la scuola ha la responsabilità di pianificare le proprie attività in modo da creare contesti organizzativi ottimali che favoriscano l'apprendimento di tutti gli studenti (Bianco, 2006, p. 114).

Un metodo efficace da considerare per guidare la progettazione didattica è l'UDL (Universal Design for Learning), che si basa su tre principi fondamentali:

1. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: questo principio sottolinea l'importanza di offrire una varietà di modalità per facilitare la comprensione delle informazioni. Ciò può includere diversi linguaggi e formati. Ad esempio, un libro digitale con contenuti multimediali, in cui il testo è accompagnato da audio, video e immagini, consente agli studenti di attivare le risorse secondo le proprie preferenze e necessità (Ianes, 2022, p. 77).
2. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: qui l'obiettivo è offrire diverse modalità per elaborare informazioni e compiti, consentendo agli studenti di esprimere le loro conoscenze e competenze in modi vari. Un esempio pratico di questo approccio potrebbe essere la libertà di scegliere il formato di presentazione di un elaborato che documenti l'apprendimento di un argomento specifico (Ianes, 2022, p. 77).

3. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: questo principio mira a offrire diverse modalità per esplorare e coltivare interessi, mantenendo alta la motivazione e indirizzando le energie verso un percorso di apprendimento. È fondamentale che gli studenti siano coinvolti in attività che stimolino il loro interesse personale e li motivino a partecipare attivamente (Ianes, 2022, p. 77).

In sostanza, l'UDL richiede un'analisi approfondita di "che cosa, come e perché" in relazione all'apprendimento e alle sue molteplici forme (Ghedin, 2021, p. 61). Questo approccio promuove un'educazione inclusiva, che riconosce e valorizza la diversità degli studenti, garantendo che tutti possano avere accesso a esperienze di apprendimento significative.

Un altro approccio educativo efficace nel contesto scolastico è il Cooperative Learning. Questo metodo promuove la cooperazione tra gli alunni, che lavorano in gruppo per svolgere compiti condivisi, scambiando pensieri, conoscenze ed esperienze. All'interno di un gruppo, gli studenti possono contare sul supporto reciproco, stimolando una partecipazione attiva nell'apprendimento e assumendosi la responsabilità nei confronti dei propri compagni.

All'interno del gruppo, vengono assegnati ruoli specifici, come il coordinatore, che è responsabile dell’organizzazione del lavoro, il segretario, il responsabile del tempo, il responsabile del materiale, il moderatore e il portavoce. Questi ruoli favoriscono una struttura che incoraggia la collaborazione e l'impegno di ciascun membro.

Il ruolo dell’insegnante è cruciale in questo approccio. È responsabile della preparazione delle lezioni e del materiale, stabilisce i compiti e i tempi di svolgimento, crea i gruppi di lavoro e definisce le regole. Inoltre, funge da facilitatore dell’apprendimento, monitorando l'andamento del lavoro di gruppo e assicurandosi che ogni alunno, indipendentemente dalle sue difficoltà, abbia la possibilità di apprendere.

Utilizzando metodologie e risorse diverse, si può garantire che una maggiore varietà nell'offerta formativa e nelle strategie didattiche conduca a migliori risultati e al benessere degli studenti. Tali metodologie possono avere un impatto significativo

nell'inclusione di alunni con difficoltà, che spesso si trovano esclusi dalla classe. Questo aspetto è una delle preoccupazioni maggiori delle famiglie intervistate, che hanno espresso il loro disaccordo in merito a tempi prolungati in aula di sostegno con la docente di sostegno e preferirebbero una maggior inclusione nel contesto classe con gli altri alunni. Questa esclusione è spesso dovuta a una differenziazione del programma didattico eccessivamente ampia e priva di collegamenti con le attività in aula (Ianes, 2019, p. 162).

È fondamentale adottare una visione più ampia nell'ambito educativo e non limitarsi all'atteggiamento di chi sostiene “abbiamo sempre fatto così.” Questo approccio statico non contribuisce all'evoluzione e al miglioramento delle pratiche didattiche; al contrario, è necessaria una dose di creatività e coraggio per rivedere gli schemi tradizionali, trasformandoli in risorse utili per tutti (Ianes, 2019, p. 167).

Nel panorama educativo, molte figure hanno lasciato un segno indelebile con le loro idee innovative. Tra queste, Maria Montessori, che ha sviluppato il metodo Montessori basato sul principio dello sviluppo naturale del bambino. Questo metodo enfatizza che l’apprendimento avviene attraverso la scoperta autonoma e l'esplorazione (Pavone, 2010, p. 36).

Nel contesto Montessori, l’insegnante non è visto come un semplice "trasmettitore" di conoscenze, ma piuttosto come una guida. Egli osserva i bambini, li aiuta a selezionare le attività più adatte e interviene solo quando strettamente necessario. Inoltre, il suo compito include la preparazione e la manutenzione dell'ambiente, in modo da offrire ai bambini condizioni ottimali per esplorare, apprendere e sviluppare le proprie capacità (Pavone, 2010, p. 36).

Un altro importante contributo è quello di Jean-Jacques Rousseau, il quale, nella sua opera *L’Emilio*, combina narrazione e riflessione filosofica e pedagogica. Quest'opera è suddivisa in cinque parti, ognuna delle quali corrisponde a una fase della vita del suo allievo immaginario, con Rousseau nel ruolo di insegnante. In essa, Rousseau introduce il concetto di libertà come una conquista. Egli afferma che la società può rendere l'individuo debole, pertanto è essenziale trattare un bambino come tale e non

come un adulto, rispettando le sue fasi di sviluppo e consentendogli di formare la propria soggettività (Biesta, 2023, p. 34).

Secondo Rousseau, crescere in libertà implica fare affidamento esclusivamente sull'esperienza diretta, evitando libri, lezioni verbali e ragionamenti astratti. Attraverso l'esperienza, il bambino impara a conoscere la vita. È fondamentale il ruolo del precettore, che deve rimanere vigile e non anticipare mai lo sviluppo dei bambini a lui affidati, basando sempre i suoi insegnamenti sui bisogni e sugli interessi dei piccoli allievi. Come nel metodo Montessori, anche Rousseau si pone come osservatore, consentendo a Emilio di sviluppare un pensiero critico. Sebbene non lo mostri apertamente, il docente mantiene il controllo della situazione, facendo credere all'allievo di avere il pieno dominio, a differenza della didattica tradizionale frontale, caratterizzata da programmi rigidi che non favoriscono esperienze concrete.

Per Rousseau, il bambino deve sperimentare per conoscere; il precettore deve fornire solo il materiale necessario per l'esplorazione. La curiosità spinge Emilio a esplorare il mondo tramite esperienze sensibili, e man mano che il suo corpo cresce, anche il suo spirito si sviluppa. Per questo motivo, deve iniziare a comprendere le cause degli eventi che osserva, e il maestro deve assisterlo nella ricerca delle soluzioni. È importante che il giovane impari autonomamente: il maestro non corregge i suoi errori, lasciando che sia lui a comprenderli e a trovare soluzioni ai problemi.

Rousseau sottolinea il contrasto tra natura e società, sostenendo che la società corrompe la bontà originaria della natura umana, complicando così l'educazione pedagogica volta a uno sviluppo naturale. La natura rappresenta l'insieme delle capacità del soggetto prima della loro corruzione.

Un'altra voce significativa in questo dibattito è quella di Gert Biesta, che esprime preoccupazione per l'avanzare della "learnification" nell'educazione. Questo termine descrive una tendenza che si manifesta nel linguaggio, nella politica e nelle pratiche educative, relegando l'insegnamento e il curricolo a un ruolo secondario (Biesta, 2023, p. 88).

La learnification può portare a una visione limitata dell'educazione, in cui il processo di apprendimento prevale sulla necessità di un insegnamento diretto e di un

curricolo ben strutturato, rischiando di compromettere la qualità educativa complessiva. Biesta sottolinea l'importanza di liberare l'insegnamento dall'apprendimento, affermando che non si può ridurre il ruolo dell'insegnante a semplice facilitatore o compagno di apprendimento. È essenziale che l'insegnante offra agli studenti qualcosa che non sapevano di poter richiedere, fungendo così da guida nel loro percorso educativo. Biesta descrive l'insegnamento come un "dono" rivolto agli studenti, enfatizzando il valore dell'insegnante nel permettere loro di esplorare il mondo.

I tre doni che Biesta menziona sono:

1. Il curricolo: rappresenta ciò che lo studente incontrerà a scuola, trasformando l'ambiente scolastico in un luogo di scoperta, dove non si limita all'apprendimento di nozioni, ma si offre la possibilità di trovare ciò che non cercavano e di ricevere informazioni non richieste (Biesta, 2023, p. 133).
2. La didattica: non deve limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze; deve includere una "cornice" che consenta agli studenti di apprendere il significato di ciò che studiano. È cruciale costruire una comprensione profonda, dimostrando che gli studenti necessitano di una guida per sviluppare la loro conoscenza (Biesta, 2023, p. 134).
3. La pedagogia: riguarda la soggettività e la libertà dell'IO, richiamando concetti già esplorati da Rousseau. Biesta evidenzia che la libertà del bambino può essere minacciata dal mondo esterno e dalle proprie passioni. Un modo per connettersi con il mondo esterno e con sé stessi è attraverso il curricolo, il quale non deve allontanare i discenti né da loro stessi né dalla realtà che li circonda (Biesta, 2023, p. 135; p. 159).

In conclusione, l'analisi di diversi approcci didattici evidenzia la possibilità di scegliere metodologie adatte all'insegnamento, tenendo conto delle caratteristiche e dei bisogni degli alunni. È fondamentale evitare di “cristallizzarsi” in una didattica standardizzata, ma piuttosto renderla flessibile, affinché possa valorizzare le capacità individuali di ciascuno studente. A tal fine, come bisogno riconosciuto anche dalle

docenti intervistate, la formazione del docente e la conoscenza di varie metodologie didattiche sono imprescindibili per promuovere un apprendimento significativo e inclusivo.

2.4 Formazione docenti

Il ruolo e la formazione del docente in Italia hanno subito un'evoluzione significativa nel corso della storia. A partire dal 1844, con l'apertura della scuola di metodo a Torino, dedicata alla formazione dei maestri elementari, è emersa l'importanza della preparazione dei docenti. Ferrante Aporti, incaricato di insegnare in questa scuola, sottolineava che il docente non doveva solo possedere una solida conoscenza della materia, ma anche essere capace di trasmettere efficacemente tali contenuti agli studenti (Morandi, 2021, p. 34).

Nel 1847, a Pisa, fu istituita la scuola normale per professori del secondo grado scolastico, un ulteriore passo verso la specializzazione e la professionalizzazione dell'insegnamento (Morandi, 2021, p. 47). Con la legge Casati del 1859, fu stabilito che per insegnare nelle scuole secondarie di secondo grado fosse necessaria una laurea o il superamento di un concorso, evidenziando così la crescente importanza della formazione accademica per gli insegnanti (Morandi, 2021, p. 49).

Negli anni '20 del '900, Giovanni Gentile propose una visione diversa dell'insegnamento. Secondo lui, il metodo d'insegnamento non poteva essere standardizzato, poiché ogni docente sviluppava il proprio approccio. Gentile abolì il tirocinio, sostenendo che fosse essenziale per i docenti avere una preparazione tecnica approfondita nella loro disciplina. Dava particolare rilevanza alla filosofia, considerandola fondamentale rispetto alle materie scientifiche, e la sua pedagogia si basava sulla filosofia dello spirito (Morandi, 2021, pp. 86-95).

Giovanni Calò, in contrasto con Gentile, evidenziò l'importanza di integrare studi di pedagogia in tutti i percorsi formativi per docenti, ponendo l'accento sulla scienza dell'educazione come base fondamentale per la professione (Morandi, 2021, p. 99).

Negli anni '90, in Italia, si è assistito a un'importante evoluzione nella formazione dei docenti, con la nascita delle prime università che offrivano corsi specifici per insegnare nelle scuole elementari e materne, integrando il tirocinio nel percorso di studi. Oggi, il percorso per diventare insegnante della scuola primaria prevede un corso di studi di cinque anni, noto come Scienze della Formazione Primaria. Per ottenere un ruolo permanente, è necessario superare un concorso pubblico nazionale. Gli insegnanti di sostegno devono seguire un corso aggiuntivo di un anno, denominato TFA (Tirocinio Formativo Attivo).

Per quanto riguarda i docenti delle scuole di primo e secondo grado, è richiesto un corso di laurea di cinque anni nella specifica classe di concorso, un successivo corso abilitante di 60 CFU (Crediti Formativi Universitari), e infine il concorso per diventare di ruolo.

In Brasile, esiste un corso di laurea specifico in “Pedagogia”, della durata di quattro anni, per l'insegnamento nella scuola primaria, che include anch'esso un periodo di tirocinio. Per insegnare nella scuola secondaria, è necessario seguire corsi di laurea specifici per la materia d'insegnamento, accompagnati da un corso di abilitazione all'insegnamento. Analogamente all'Italia, per ottenere un posto di ruolo è necessario superare un concorso pubblico. I docenti di sostegno devono conseguire la laurea in Pedagogia e possono iscriversi a un corso specializzato per il sostegno, della durata variabile da uno a due anni, per poi partecipare a un concorso pubblico. È consigliabile anche partecipare a continui aggiornamenti professionali.

Nelle interviste condotte con le quattro diverse realtà, è emersa una visione unanime: tutti i partecipanti hanno ritenuto che la formazione attuale del personale docente sull'inclusione non sia sufficiente e che ci sia un crescente bisogno di ulteriore formazione. In Italia, si osserva un incremento significativo di alunni con disabilità, in particolare con autismo. Di conseguenza, la scuola pubblica ha iniziato a coinvolgere esperti esterni per formare il personale docente su approcci didattici e sulla gestione dei comportamenti problematici che possono manifestarsi negli alunni.

Questi risultati evidenziano la necessità di un continuo aggiornamento e specializzazione per i docenti, al fine di affrontare le sfide legate all'inclusione e garantire

un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro esigenze. La formazione deve essere adattata non solo alle normative e ai requisiti formativi, ma anche alle esigenze in continua evoluzione degli alunni e delle realtà scolastiche.

Da quanto emerso, si evidenzia chiaramente l'importanza dell'aggiornamento e della formazione continua per i docenti, in particolare per coloro che si occupano di studenti con difficoltà. La gestione di situazioni complesse, come l'oppositività, il rifiuto, la fuga o l'aggressività da parte di un alunno, richiede competenze specifiche e una preparazione adeguata.

Non basta avere una conoscenza di base della diagnosi del bambino; è fondamentale anche padroneggiare strategie pratiche che consentano di affrontare le complicanze che possono insorgere. Queste strategie non solo aiutano a gestire le crisi, ma contribuiscono anche a creare un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo.

Le scuole, riconoscendo questa necessità, offrono programmi di formazione al personale docente. In Italia, questi corsi sono spesso organizzati in collaborazione con enti territoriali e uffici scolastici, e sono particolarmente indicati per i docenti di sostegno che non hanno una specializzazione specifica. La formazione mirata può includere tecniche di gestione del comportamento, approcci pedagogici inclusivi e strategie per supportare l'autonomia e il benessere degli alunni con difficoltà.

Investire nella formazione continua del personale non solo migliora le competenze degli insegnanti, ma può anche avere un impatto significativo sul successo educativo degli studenti, contribuendo a un ambiente scolastico più sereno e produttivo per tutti.

2.5 Lavoro di squadra

L'importanza della collaborazione tra colleghi e figure professionali nel processo di inclusione è cruciale per garantire il benessere degli alunni con difficoltà. La figura del docente di sostegno gioca un ruolo chiave in questo contesto, poiché è responsabile della stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che richiede un confronto costante con esperti e membri dell'equipe che si occupano dell'alunno.

Coinvolgere diverse professionalità permette di definire obiettivi educativi chiari e di elaborare strategie efficaci per affrontare i comportamenti problematici, sempre

con un focus primario sul benessere dell'alunno. La collaborazione non si limita ai soli docenti di sostegno, ma deve estendersi a tutti i membri del personale scolastico, includendo collaboratori scolastici e operatori sociosanitari.

La responsabile dell'inclusione nella scuola pubblica a Padova ha evidenziato l'importanza di un intervento formativo per i collaboratori scolastici, sottolineando come il loro ruolo sia fondamentale nel supporto agli alunni con disabilità. Questa formazione può aiutare a sviluppare una maggiore consapevolezza del loro contributo all'interno di un progetto educativo comune, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo.

Il coinvolgimento di figure come l'Operatore Sociosanitario (OSS), che collabora con le scuole attraverso cooperative territoriali, è un'altra risorsa preziosa. Questi professionisti supportano le attività quotidiane, aiutano a gestire l'autonomia degli alunni e facilitano le relazioni all'interno del gruppo classe. La loro partecipazione nella stesura del PEI è fondamentale per assicurare che le esigenze specifiche dell'alunno siano adeguatamente rappresentate e affrontate.

Infine, una comunicazione e collaborazione efficace con le istituzioni locali, come il comune e l'ULSS, sono essenziali per creare una rete di supporto integrata. Questa sinergia tra scuole, famiglie e servizi sociali e sanitari può facilitare la realizzazione di interventi mirati e sostenibili, contribuendo a costruire un contesto educativo più inclusivo e favorevole per tutti gli alunni.

Il tempo di condivisione tra colleghi in un gruppo di lavoro è essenziale per favorire una collaborazione efficace e per garantire il successo del processo inclusivo. Dall'intervista emerge che sia in Brasile che in Italia gli insegnanti devono spesso "inventare" momenti di confronto all'interno delle loro giornate, poiché non sempre sono previsti spazi formali dedicati a tale scopo. La dirigente della scuola pubblica in Brasile sottolinea l'importanza di creare opportunità di condivisione, affermando che le informazioni devono diventare una questione collettiva per favorire la collaborazione e la risoluzione dei problemi.

Le ore di riunione fornite dallo Stato per la pianificazione annuale offrono un'importante opportunità per discutere responsabilità e strategie di inclusione.

Tuttavia, la mancanza di tempo formalmente riconosciuto per questi incontri può rendere difficile la condivisione delle informazioni necessarie. La dirigente evidenzia che, pur essendo educati a lavorare in modo creativo, è fondamentale che il team collabori per inventare le condizioni favorevoli all'inclusione.

Un aspetto significativo è l'inclusione delle famiglie nel processo di condivisione. Anche se non era previsto dalla legge, la scuola ha organizzato incontri con il team di inclusione e le famiglie per discutere osservazioni e problematiche. Questi momenti di dialogo hanno permesso di comprendere meglio i comportamenti e le abitudini degli alunni a casa, trasformando così la responsabilità dell'inclusione in una questione collettiva. Questo approccio non solo rafforza la collaborazione tra scuola e famiglia, ma contribuisce anche a una comprensione più profonda delle necessità e delle potenzialità degli alunni con disabilità.

In Italia, si riscontrano situazioni analoghe a quelle del Brasile, con sfide specifiche legate alla mancanza di spazi di confronto nelle scuole secondarie di primo grado. In queste istituzioni, i docenti sono spesso distribuiti su più classi, rendendo complesso il coordinamento e la partecipazione alle discussioni necessarie per garantire un'adeguata inclusione degli alunni con disabilità.

Al contrario, nelle scuole primarie, la presenza di ore di programmazione settimanale permette una maggiore condivisione tra colleghi. Sono previste due ore di programmazione, che favoriscono il dialogo e la collaborazione tra insegnanti, essenziali per affrontare le esigenze individuali degli alunni. Inoltre, vengono organizzati incontri con i genitori, inclusi quelli del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) dedicato alla condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) degli alunni con disabilità. In queste riunioni, è fondamentale l'invito a esperti esterni che possono fornire supporto e consulenza.

La collaborazione con il comune del territorio è un altro aspetto cruciale. In alcune situazioni, il comune avvia progetti specifici per alunni con disabilità, offrendo servizi come educatori pomeridiani che assistono gli studenti a casa. Questa sinergia è particolarmente importante per mediare con l'ULSS, soprattutto in caso di necessità particolari da affrontare.

Il comune si occupa anche delle esigenze delle famiglie, gestendo le richieste di ausili necessari per gli alunni. Ad esempio, se un alunno ha bisogno di un banco con incavo, il comune si fa carico di questa richiesta, spesso attraverso bandi e centri di assistenza che forniscono ausili in comodato d'uso, come tastiere per ipovedenti. Questo tipo di supporto non solo aiuta a soddisfare le necessità immediate degli alunni, ma contribuisce anche a creare un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente.

In Italia, gli incontri chiamati Gruppi di Lavoro Interistituzionale (GLI) svolgono un ruolo cruciale nella promozione dell'inclusione per gli alunni con disabilità. Questi gruppi sono composti da rappresentanti dei genitori, figure professionali delle scuole, rappresentanti del territorio e dell'ULSS. Durante gli incontri, vengono affrontati vari temi e criticità, come la mancanza di riabilitazione psicomotoria, il supporto alle famiglie, le reti di assistenza sociale, la disponibilità di educatori pomeridiani e l'assenza di attività extrascolastiche per i bambini con disabilità.

Una delle principali criticità emerse è rappresentata dai tagli da parte dell'ULSS alle ore di presenza degli Operatori Socio Sanitari (OSS) nelle scuole, con una diminuzione delle ore assegnate a ciascun alunno. Questo porta a difficoltà nella copertura delle ore di scuola e compromette la qualità dell'assistenza fornita. Inoltre, le equipe mediche spesso lamentano carenza di personale, il che rende difficile rispondere a tutte le richieste di incontri e di certificazioni necessarie per gli alunni con disabilità.

Sebbene l'Italia disponga di una legge all'avanguardia in materia di inclusione, che propone molte iniziative positive, questa non è sempre adeguatamente supportata a livello economico. La mancanza di risorse sufficienti limita l'efficacia delle politiche di inclusione.

D'altro canto, in Brasile la situazione è diversa. La legge sull'inclusione ha recentemente iniziato a prendere piede e il suo impatto è ancora in fase di sviluppo. Nelle scuole esaminate, si riscontra una mancanza di un rapporto consolidato con il territorio, a differenza della realtà italiana. Tuttavia, nelle scuole brasiliane si lavora in modo collaborativo, confrontandosi con tutte le figure professionali coinvolte nell'educazione dell'alunno. Esiste un buon dialogo con le famiglie e sono presenti attività extrascolastiche durante il pomeriggio. Le ore di copertura dell'alunno sono

garantite dalla docente di sostegno e dall'assistente o educatore, consentendo un approccio più integrato all'inclusione. Dalle interviste in Brasile, emerge una differenza di approccio nella risoluzione di alcune problematiche derivate da una mancanza di una legge ben definita e all'avanguardia come quella italiana. Nonostante questo aspetto in Brasile riescono a trovare delle soluzioni, come ad esempio ricavare delle ore per la condivisione con le famiglie e fra colleghi, mentre in Italia nonostante questa legge ben definita e organizzata, non riescono a ricavare questi tempi. Da questo nasce una nuova domanda, se la Legge meno strutturata e definita dia maggiore margine di potersi attivare con proposte organizzative aggiuntive, per superare le difficoltà riscontrate.

In sintesi, mentre in Italia si affrontano sfide significative legate ai tagli e alla mancanza di risorse, il Brasile è in una fase iniziale di implementazione delle politiche di inclusione, con potenzialità per migliorare la collaborazione tra scuole, famiglie e servizi sociali. Entrambi i contesti evidenziano l'importanza di un approccio integrato e di un sostegno adeguato per garantire il benessere e il successo degli alunni con disabilità.

2.6 Proposta di interscambio tra docenti curriculari e sostegno

Dalle interviste condotte nelle scuole in Brasile emerge un modello di collaborazione tra docenti che sembra naturale e integrato, caratterizzato da una fluidità nell'interazione tra la docente curriculare e quella di sostegno. Questo interscambio, pur non essendo formalizzato da leggi, viene praticato durante le ore di lezione, con la docente di sostegno che lavora con l'intera classe e la docente curriculare che supporta specificamente l'alunno con disabilità. Questa modalità di lavoro riflette una cultura di collaborazione e flessibilità, dove le figure educative si sentono libere di adattare le loro pratiche alle esigenze del gruppo.

In contrasto, in Italia si evidenziano rigidità e resistenze rispetto a questo tipo di interscambio. Le insegnanti italiane intervistate hanno confermato che una prassi del genere non è comune. La referente della scuola pubblica ha manifestato il desiderio di un maggiore interscambio, ma ha sottolineato le difficoltà legate alla preparazione delle docenti curricolari nella gestione degli alunni con disabilità. Questa mancanza di formazione rende complessa l'implementazione di un approccio integrato e efficace.

D'altra parte, la referente della scuola privata ha espresso una posizione contraria, sostenendo che l'insegnante di sostegno possiede competenze specifiche nella gestione del bambino con disabilità, mentre la docente curriculare non ha la stessa specializzazione. Questa divisione di competenze solleva interrogativi su come si possa garantire una didattica inclusiva se non si favorisce la collaborazione e lo scambio di pratiche tra le diverse figure educative.

La netta distinzione tra i due contesti fa riflettere sulle strutture educative e culturali di ciascun paese. In Brasile, l'approccio collaborativo sembra radicato nella pratica quotidiana, promuovendo una cultura di inclusione che, sebbene non regolamentata, è accettata e vissuta come normale. Al contrario, in Italia, la mancanza di pratiche di scambio tra docenti potrebbe rappresentare un ostacolo all'efficacia dell'inclusione.

Questo confronto mette in luce l'importanza della formazione continua e della predisposizione a sperimentare nuove modalità di collaborazione, al fine di garantire un supporto educativo adeguato agli alunni con disabilità. La formazione del personale curriculare diventa dunque fondamentale, non solo per migliorare le competenze nella gestione della diversità, ma anche per creare un ambiente in cui le collaborazioni tra colleghi possano avvenire in modo fluido e naturale.

Dall’analisi dei dati raccolti, possiamo ipotizzare che la cultura giochi un ruolo fondamentale nel modo in cui l'inclusione è affrontata nei due paesi. A Rio de Janeiro, sembra che ci sia una propensione ad agire proattivamente, senza attendere una normativa specifica; i docenti cercano di sfruttare al meglio le risorse interne per migliorare l'inclusione, come dimostra la loro capacità di ritagliarsi momenti di condivisione delle informazioni tra colleghi, anche in assenza di un tempo ufficialmente dedicato a questo scopo.

Al contrario, sebbene l'Italia disponga di una legislazione avanzata in materia di inclusione, si riscontrano ancora diverse problematiche da affrontare. Secondo Dario Ianes, docente di pedagogia, una proposta innovativa consiste nell'implementazione di "cattedre miste", che combinano ore di supporto per gli alunni con disabilità e ore di insegnamento destinate all'intera classe nella materia specifica. Questo approccio

consente di estendere il supporto a un numero maggiore di docenti, evitando che il compito di assistenza ricada esclusivamente sugli insegnanti di sostegno (Ianes, 2019, p. 171).

Tale strategia non solo favorirebbe una maggiore stabilità nel supporto, ma migliorerebbe anche la percezione del medesimo da parte di alunni, insegnanti e famiglie (Ianes, 2019, p. 171). È importante notare che il numero di ore dedicate al supporto può variare in relazione alle ore di insegnamento, in base alle necessità specifiche, contribuendo a un modello più flessibile dell'organico funzionale della scuola (Ianes, 2019, p. 171).

Un'evoluzione verso un ruolo e uno status equivalenti tra le diverse figure professionali agevolerebbe la coprogettazione e la reale compresenza didattica inclusiva, creando le basi per un organico funzionale potenziato con cattedre miste, da implementare nelle varie classi secondo le necessità che si presentano (Ianes, 2019, p. 172).

L'implementazione delle cattedre miste rappresenta un significativo progresso anche nel contesto della normalizzazione del sostegno, poiché consente di separare l'assegnazione delle ore e l'insegnante di sostegno dalla certificazione della disabilità (Ianes, 2019, p. 172). Questa proposta ha generato opinioni contrastanti tra i docenti, ma alcune scuole italiane hanno iniziato a sperimentare l'interscambio tra insegnanti curriculari e di sostegno in diverse discipline, come educazione motoria e arte. Un esempio di questo approccio è stato avviato per la prima volta in Basilicata, presso la scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Albino Pierro" di Tursi, in provincia di Matera.

In questa scuola, la docente di sostegno ha partecipato attivamente alle lezioni, agendo come insegnante di materia, mentre la docente curricolare ha fornito supporto agli alunni con disabilità, invertendo i ruoli tradizionali. La dirigente scolastica ha specificato che le materie selezionate non erano casuali, ma erano state concordate in base ai bisogni specifici dell'alunno con disabilità.

Durante un’intervista pubblicata su un sito web, la docente di sostegno ha condiviso che l’esperienza è stata percepita positivamente da tutti, evidenziando come gli alunni della classe l’abbiano vista come una vera insegnante. Inoltre, l'alunno con

disabilità ha potuto riconoscerla come la sua maestra, avvicinandosi maggiormente ai compagni.

Anche le famiglie hanno accolto inizialmente l'iniziativa con scetticismo, preoccupate per una possibile riduzione delle ore di sostegno per i loro figli. Tuttavia, hanno successivamente espresso entusiasmo per il progetto, notando un coinvolgimento didattico significativamente maggiore da parte dei loro bambini. Questo esempio testimonia un primo passo verso un'inclusione più efficace, anche se la proposta di Dario Ianes prevede un approccio più strutturato, con una suddivisione delle cattedre a metà tra il docente curricolare e quello di sostegno.

Per arricchire la mia ricerca, ho deciso di intervistare alcune famiglie residenti a Padova per raccogliere le loro opinioni riguardo alla proposta di interscambio tra docenti curriculari e di sostegno. Le persone intervistate sono tre madri di figli con disabilità; due di loro hanno figli che frequentano le scuole superiori, mentre un genitore è attualmente alla ricerca di un'iscrizione per il proprio figlio alla scuola dell'infanzia.

Le mamme hanno condiviso che nelle scuole frequentate dai loro figli non è mai avvenuto questo tipo di interscambio tra insegnanti. Tuttavia, si sono dichiarate favorevoli a questa iniziativa, poiché ritengono che l'assenza di tale collaborazione crei divisioni, mentre un'interazione tra le diverse figure professionali potrebbe arricchire sia le docenti che gli alunni.

Nell'ambito di questa ricerca, ho anche sviluppato un questionario a domande aperte destinato al personale scolastico di un istituto che non ha adottato la proposta. Il questionario è stato inviato a un altro istituto che ha accettato di somministrarlo, ma il numero di risposte raccolte si è rivelato insufficiente per condurre un'analisi adeguata delle opinioni espresse. In questa sezione, presenterò la ricerca condotta da Dario Ianes insieme a Benedetta Zagni, Francesco Zambotti, Sofia Cramerotti e Sara Franch, focalizzandomi sull'inclusione scolastica e sui risultati ottenuti riguardo la proposta delle cattedre miste, denominate "cattedre inclusive". Il gruppo di Ricerca & Sviluppo del Centro Studi Erickson ha deciso di somministrare un questionario online per verificare se l'inclusione continui a essere percepita come un valore fondamentale, analizzando vari aspetti pratici.

L'indagine, composta da 19 domande, è stata lanciata a settembre 2023, in concomitanza con l'inizio dell'anno scolastico, e ha raccolto 3.137 risposte nel corso di tre settimane (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54). Hanno partecipato diverse figure professionali, tra cui 43 assistenti all'autonomia e comunicazione, 10 assistenti sociali, 26 dirigenti scolastici, 158 educatori, 717 insegnanti curricolari, 1.965 insegnanti di sostegno, 1 neuropsichiatra infantile, 48 pedagogisti e 38 psicologi (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54).

Tra le domande poste, una riguardava l'eventuale miglioramento della didattica per tutti grazie alle cattedre miste. Questa domanda ha ricevuto una risposta positiva da parte del 79% degli intervistati, mentre solo l'8% si è dichiarato contrario. È importante notare che la domanda di ricerca di Ianes si differenzia dalla mia, poiché il suo questionario include un ampio spettro di professionisti coinvolti nell'inclusione, mentre la mia tesi si concentra su un campione ristretto di docenti e genitori. Pertanto, pur non potendo fornire una risposta definitiva riguardo il consenso dei docenti sulla proposta delle cattedre miste, i risultati offrono comunque un'indicazione significativa sulla conoscenza e sulla volontà di affrontare positivamente il tema (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54).

Dai dati raccolti attraverso le mie interviste, emerge una chiara dicotomia di opinioni tra le esperienze in Brasile (Rio de Janeiro) e in Italia (Padova), con una prevalenza di perplessità in Italia riguardo alla mancanza di formazione specifica. Un'altra domanda nel questionario di Ianes riguardava l'utilizzo dell'aula di sostegno per gli alunni con disabilità grave, chiedendo se fosse considerato utile che questi trascorressero la maggior parte del tempo in aula separata piuttosto che con i compagni. Il 77% degli intervistati ha ritenuto ingiusto che l'alunno rimanga solo in aula di sostegno, mentre il 23% ha considerato utile questa opzione (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54).

Sebbene l'aula di sostegno venga vista come uno spazio importante per il benessere dell'alunno, spesso essa viene utilizzata in modo da creare una forma di micro-esclusione. Questo accade quando le attività proposte in classe non sono adeguate alle capacità dell'alunno, rendendo più semplice allontanarlo dal gruppo. Per

favorire la partecipazione attiva degli studenti con disabilità, è essenziale sviluppare attività e laboratori che li coinvolgano insieme ai loro compagni, promuovendo così un ambiente inclusivo e collaborativo.

In un'altra domanda del questionario, i ricercatori hanno approfondito il tema dell'inclusione, chiedendo se fosse ritenuta fattibile l'inclusione di alunni con disabilità grave nella classe. I risultati indicano che il 47% dei partecipanti non crede nella fattibilità dell'inclusione, mentre il 53% la considera possibile (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54). Questo dato invita a riflettere sulla persistente difficoltà di affrontare il tema dell'inclusione e sull'urgenza di avere personale adeguatamente formato e specializzato per supportare questi studenti.

Per quanto riguarda la collaborazione tra scuola e servizi sociali e sanitari, il gruppo di ricerca ha chiesto agli intervistati se avessero notato un peggioramento in questo rapporto. I risultati sono significativi: solo il 4% non percepisce un cambiamento negativo, mentre il 96% segnala un deterioramento della collaborazione (Zagni, Ianes, Zambotti, Cramerotti & Franch, 2024, pp. 33-54). Anche le persone che ho intervistato hanno riscontrato una buona collaborazione con i servizi in Italia, ma hanno evidenziato alcune criticità, come la riduzione delle ore di personale di assistenza a causa di continui tagli economici. Inoltre, c'è difficoltà nel contattare specialisti di enti pubblici, i quali sono spesso sovraccarichi di lavoro e devono gestire un numero crescente di bambini certificati o in attesa di certificazione, senza un adeguato personale per soddisfare tutte le richieste.

Al contrario, a Rio de Janeiro, nelle due realtà contattate, i servizi sono meno presenti, anche se vengono condotti tutti gli incontri necessari per la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) degli alunni.

Durante l'intervista alla docente della scuola primaria privata a Rio de Janeiro, le è stata posta la domanda su cosa potrebbe migliorare l'inclusione scolastica nel suo paese. La sua risposta ha evidenziato l'importanza di eliminare le valutazioni numeriche, preferendo una misurazione qualitativa. Questo tema è stato ampiamente dibattuto anche in Italia, dove la valutazione numerica è stata abolita nelle scuole primarie e sostituita con indicatori alternativi. Tuttavia, le valutazioni numeriche continuano a

essere utilizzate in altri gradi scolastici dell'obbligo, il che può risultare svantaggioso per tutti gli alunni, non solo per quelli con disabilità, poiché spesso è difficile attribuire un voto oggettivo.

La docente ha sottolineato che il voto può generare ansia e paura negli studenti, e ha suggerito che una valutazione qualitativa sarebbe più vantaggiosa. Quest'ultima dovrebbe fornire una descrizione dettagliata e discorsiva delle capacità, potenzialità e difficoltà di ogni studente, permettendo così di avere un quadro più chiaro e comprensibile della situazione.

Inoltre, la docente ha espresso il desiderio di migliorare la rete di collaborazione nel territorio, creando comunità. Ha notato che nella scuola privata a Rio de Janeiro c'è meno confronto con i servizi del territorio rispetto alle scuole pubbliche, e si augura che in futuro ci sia una maggiore presenza e interazione. Questa difficoltà è comune, specialmente quando i servizi sono sovraccarichi di lavoro e interventi, limitando la possibilità di organizzare incontri con le istituzioni scolastiche. Tuttavia, in Italia, c'è generalmente una buona collaborazione con il comune di riferimento, permettendo un dialogo più costante e produttivo.

L'ultimo aspetto che la docente vorrebbe cambiare riguarda la competizione tra famiglie, un tema molto presente nella sua realtà. Le famiglie tendono a essere invadenti e a creare un clima poco costruttivo, e per questo motivo la docente auspica un miglioramento in questo ambito. Desidera instaurare un rapporto di maggiore fiducia e collaborazione tra la scuola e le famiglie, promuovendo una coesione che possa portare a un dialogo più proficuo.

Ha sottolineato che la condivisione con le famiglie è sempre positiva, soprattutto quando avviene in un'ottica di collaborazione per risolvere problematiche comuni. È fondamentale che ci sia una relazione di rispetto e fiducia reciproca, con il benessere dell'alunno sempre al centro delle interazioni.

In conclusione, le testimonianze raccolte da persone che operano nelle scuole di due paesi e nelle istituzioni pubbliche e private hanno messo in luce sia le somiglianze che le differenze. Si è osservato come il personale che si occupa di inclusione e le normative siano simili, così come l'importanza di condividere documenti e informazioni

con l'équipe che supporta l'alunno con disabilità. Tuttavia, sono emerse anche differenze significative nella gestione dei tempi, nella strutturazione della giornata scolastica, nelle metodologie didattiche e nelle modalità di risoluzione dei problemi.

In generale, è stato riconosciuto che, sebbene siano stati fatti molti progressi nell'inclusione scolastica, ci sono ancora numerose sfide da affrontare per migliorare ulteriormente la situazione.

Attraverso queste interviste, siamo riusciti a rispondere parzialmente ad alcune domande, ma rimane una parte fondamentale da considerare: il punto di vista delle famiglie di bambini con disabilità. A queste famiglie sono state poste alcune delle domande già rivolte ai docenti, permettendo loro di condividere l'esperienza scolastica dei loro figli e di evidenziare sia gli aspetti positivi che quelli negativi, oltre a discutere del rapporto con il territorio e i servizi disponibili. La loro prospettiva è cruciale per completare la ricerca, poiché le famiglie possono offrire *insight* sulle sfide incontrate e suggerire possibili soluzioni per migliorare l'inclusione scolastica.

2.7 Essere insegnanti oggi: il docente inclusivo

Nella gestione della sua attività formativa, ogni insegnante deve avere consapevolezza che, nel rapportarsi con il gruppo classe e con il singolo allievo, egli mette in atto un sistema di atteggiamenti che danno luogo ad attribuzioni e definizioni che determinano l'interpretazione dei propri e altrui comportamenti. Se ciò vale per i cosiddetti 'normodotati', lo è ancor di più per gli alunni con disabilità, per i quali il pericolo di attribuire etichette, legato al sistema di credenze, purtroppo ancora in voga in una scuola che le legittima, è sempre in agguato. Si comprende, quindi, il valore che assume la dimensione della comunicazione tra insegnanti e tra insegnante e studente.

D'altronde, l'ambiente scuola è così composito e articolato che influenza e incide sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente, non solo per l'acquisizione di abilità e competenze, ma anche, e soprattutto, per la capacità relazionale che li coinvolge dal punto di vista emotivo ed affettivo. In tutto ciò, l'insegnante svolge un ruolo di regista e attore allo stesso tempo, in quanto impegnato ad armonizzare le diverse dimensioni dei soggetti in crescita ma, anche, a parteciparvi come persona coinvolta. Infatti, ogni

relazione comporta cambiamenti che si ripercuotono su entrambi gli interlocutori, producendo apprendimenti che possono condurre a prospettive nuove ed inattese e che richiedono una negoziazione per gestire lo scarto fra quanto si propone e il significato attribuitogli dall'alunno.

L'inclusione scolastica, quindi, passa attraverso un'opera di mediazione che viene svolta da docenti, i quali si riconoscono partner di un dialogo volto alla costruzione di senso di un cammino che è scelta condivisa. Vygostkij (1977) riteneva che il dialogo con l'adulto avesse un'importanza fondamentale per la strutturazione del pensiero del bambino, attraverso un processo di interiorizzazione che determinava lo sviluppo delle funzioni mentali superiori.

L'insegnante, in particolare quello di sostegno, è un fondamentale 'agente di mediazione' per il soggetto diversamente abile ma, anche per tutti gli allievi che vivono con lui la stessa avventura educativa, in quanto, attraverso le competenze acquisite sul campo, dà luogo ad un progetto coerente con le esperienze dell'alunno diversamente abile, individuando quegli oggetti e quelle esperienze che fungono da mediatori-legame che collegano la cultura al soggetto, attraverso una didattica che facilità l'apprendimento e la comunicazione

L'insegnante specializzato, chiamato dalle disposizioni normative a essere contitolare della classe in cui è inserito l'allievo con diverse abilità, è risorsa mediatrice nella costruzione di itinerari pedagogico-didattici che coniugano i saperi curricolari con quelli specialistici. La "contitolarità" è un concetto introdotto dalla C.M. n. 250 nell'ormai lontano 1985, che anticipò la L. 104/92 e il pronunciamento della Commissione Europea del 1996, identificandolo con il principio secondo il quale la responsabilità dell'integrazione è, al medesimo titolo, dell'insegnante o degli insegnanti di classe e della comunità scolastica nel suo insieme. Ciò significa che non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del progetto educativo individualizzato poiché in tal modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe, ma tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e della attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano educativo individualizzati.

D'altra parte, l'interscambio dei ruoli tra l'insegnante di sostegno e i docenti curricolari è un presupposto da cui non si può prescindere e che riconosce al primo una funzione di raccordo tra l'allievo diversamente abile, il gruppo dei pari con cui si relaziona e gli insegnanti impegnati in quel contesto. Le sue competenze pedagogiche, psicologiche, metodologiche offrono la possibilità di immaginare, pensare, proporre ed elaborare percorsi di integrazione che riconoscono la centralità dell'alunno e costituiscono arricchimento per il gruppo. Egli è la figura di riferimento per una azione di ri-conoscimento della 'speciale normalità' dello studente da parte dei compagni di classe, che educati alla cooperazione e alla collaborazione riconosceranno le differenze a partire da ciò che si ha in comune, che sia la musica oppure lo sport.

In relazione al profilo di un docente inclusivo, può essere interessante riprendere un documento elaborato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education Profilo dei docenti inclusivi* del 2012, in cui tale profilo viene puntualizzato in quattro valori, ciascuno dei quali declinato in un interessante elenco di indicatori, sui quali le scuole potrebbero aprire un'attenta riflessione.

Per la redazione del Profilo sono stati adottati tre parametri:

1. l'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali;
2. esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, pertanto, ai fini della redazione di un Profilo utile a più Stati Membri dell'Unione Europea e a più soggetti interessati, è stato adottato un approccio ampio;
3. le priorità politiche e gli effetti delle politiche sociali all'interno dei singoli paesi non possono essere ignorate, ma c'è un quadro politico internazionale e comunitario di riferimento sottoscritto dagli Stati Membri dell'Unione Europea in materia di integrazione scolastica e formazione docente (Agenzia Europea Sviluppo Istruzione Alunni Disabili, 2012).

I quattro valori di riferimento condivisi dai docenti inclusivi sono:

a. (saper) valutare la diversità degli alunni – la differenza tra gli alunni è una

risorsa e una ricchezza;

b. sostenere gli alunni – i docenti devono coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti;
c. lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
d. aggiornamento professionale continuo – l'insegnamento è una attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

L'elenco degli indicatori proposti nella pubblicazione è molto lungo e dettagliato, tra questi, i più significativi sono i seguenti:

- l'integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile;
- l'accesso all'istruzione dell'obbligo in classi comuni non basta;
- partecipazione significa che gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili ed importanti per loro;
- l'inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all'istruzione), partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti;
- la classificazione e la catalogazione degli alunni può avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento;
- i docenti devono capire i percorsi tipici e atipici della crescita;
- gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni;
- i metodi di valutazione devono incentrarsi sui punti di forza di un allievo

La pubblicazione è frutto di un progetto dal titolo *La formazione dei docenti per l'inclusione* che ha esaminato le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo sono preparati ad essere "inclusivi".

Il progetto triennale è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento,

dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare. Al progetto hanno partecipato cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei.

L'inclusione è un concetto onnicomprensivo che si riflette nelle politiche e nelle prassi attuative dell'obbligo scolastico, dell'istruzione superiore e della formazione dei docenti.

Gli obiettivi saranno raggiunti da quei sistemi educativi e formativi che valorizzano l'individuo e vedono le scuole come risorse della comunità. L'inclusione riguarda tutti gli studenti ed è finalizzata ad accrescere significativamente la partecipazione di un individuo alle opportunità di apprendimento riducendo l'esclusione dall'istruzione e dalla società in generale.

In conclusione, l'inclusione è un principio, un approccio educativo basato sui diritti, sostenuto da una serie di valori fondamentali: uguaglianza, partecipazione, sviluppo e sostegno delle comunità e rispetto della diversità. I valori di cui il docente è portatore sono determinanti nello svolgimento della professione (Agenzia Europea Sviluppo Istruzione Alunni Disabili, 2012).

CAPITOLO 3

LA VOCE DELLE FAMIGLIE: ESPERIENZE E PERCEZIONI SULL'INCLUSIONE SCOLASTICA E DEI SERVIZI NEL TERRITORIO

3.1 Il punto di vista delle famiglie

Per arricchire la mia ricerca, ho ritenuto fondamentale includere le famiglie nel processo di indagine, al fine di comprendere il loro punto di vista sull'inclusione scolastica. A tal proposito, ho intervistato tre madri di bambini con disabilità, chiedendo loro di condividere la loro esperienza dalla nascita dei loro figli fino ad oggi. Durante le interviste, le famiglie si sono dimostrate molto aperte e disponibili a raccontare le sfide affrontate nel percorso educativo dei loro figli.

Le mamme intervistate risiedono nel comune di Padova e i loro figli frequentano le scuole superiori, mentre una di loro ha un figlio più piccolo e sta attualmente cercando una scuola dell'infanzia per lui. L'incontro si è svolto tramite la piattaforma Zoom, consentendo un dialogo diretto e sincero. Alcune delle domande poste erano simili o identiche a quelle rivolte al personale docente, il che ha permesso di stabilire un confronto tra i diversi punti di vista, evidenziando le esperienze e le percezioni di famiglie e insegnanti in merito all'inclusione scolastica.

Questo scambio ha fornito spunti significativi per analizzare le criticità e le aspettative delle famiglie, contribuendo a una comprensione più profonda delle dinamiche che caratterizzano il percorso scolastico dei bambini con disabilità. Sono state delle interviste particolarmente sentite, i genitori si sono espressi in modo molto sincero e deciso sulle tematiche riguardanti l'inclusione scolastica, sul rapporto con i servizi e il territorio e il loro vissuto nel momento della nascita dei loro figli.

Abbiamo affrontato nel capitolo precedente molti aspetti riguardo all'inclusione scolastica e al personale, ma non conosciamo la prospettiva delle famiglie. L'esperienza

dell'inclusione sarà veramente percepita in modo così ottimale anche dalle famiglie? Quali critiche e quali soluzioni propongono le famiglie?

Tra le domande poste nel capitolo precedente, rispetto all'interscambio docenti curriculari e docenti di sostegno, si è vista una difficoltà da parte delle docenti intervistate a Padova ad accettare una proposta simile per mancanza di formazione, mentre una pratica ben consolidata nelle scuole a Rio de Janeiro. È stato chiesto alle mamme intervistate se l'interscambio sia presente nelle scuole frequentate dai loro figli e hanno risposto che questo scambio non è mai stato né proposto né mai fatto. Loro si sono definite favorevoli a questo scambio, sostenendo che sarebbe molto positivo per i loro figli, poter interagire a livello individuale anche con altri loro docenti curriculari e non essere associate solamente alla figura dell'insegnante di sostegno. Un genitore dice di rendersi conto che i docenti curriculari non hanno la formazione specifica per poter affiancare degli alunni con disabilità complesse, ma suggerisce che sarebbe importante che sia fornita della formazione per tutti gli insegnanti. La formazione dei docenti è un aspetto trattato nel capitolo 2, ma che pare essere un argomento molto sentito anche dalle famiglie e di questo andremo a parlare e ad approfondire in questo capitolo.

La prima domanda rivolta alle famiglie ha invitato le madri a raccontare il momento della nascita dei loro figli e la successiva scoperta della disabilità, chiedendo loro di condividere le reazioni iniziali e il tipo di supporto ricevuto in quei momenti delicati. L'obiettivo era comprendere non solo l'impatto emotivo della diagnosi, ma anche identificare chi, tra familiari, amici o professionisti, le ha sostenute durante questa fase fondamentale.

Michela, la mamma di un bambino affetto da una malattia rara chiamata trisomia 18, racconta dei momenti vissuti in ospedale, alla nascita di suo figlio. Michela sapeva già durante la gravidanza che suo figlio sarebbe nato con una disabilità e mentre stava vivendo dei momenti di paura e di difficoltà, suo figlio più grande si avvicina a lei e le dice di non abortire e di lasciare fare a Dio; queste parole le hanno dato forza, nel decidere di proseguire la sua gravidanza. I medici le comunicarono che il suo bambino era affetto da una malattia rara, incompatibile con la vita, e che molto probabilmente il tempo a sua disposizione sarebbe stato estremamente limitato.

In momenti così dolorosi, una madre si aggrappa disperatamente alla speranza che il peggio non accada. Forse avrebbe voluto sentirsi rassicurata, trovare conforto. Invece, mentre attendeva con ansia notizie, un medico si avvicinò e pronunciò una frase che suonò devastante: “Sa, alcune lune di miele durano solo cinque giorni”. Una frase difficile da sopportare, specialmente per una madre già straziata nel vedere il proprio figlio sospeso tra la vita e la morte. In quel momento, ogni briciolo di speranza era fondamentale per lei, e quell’osservazione, priva di tatto, sembrava alludere alla morte imminente del suo bambino, amplificando il suo dolore e il senso di impotenza.

Quella frase aveva provocato in lei un dolore profondo, facendola sentire come se fosse stata privata di ogni speranza. Dopo aver consultato diversi ospedali, ne parlava come luoghi che sembravano non essere destinati a curare i bambini, ma piuttosto ad accompagnarli verso la morte. Tuttavia, contro ogni aspettativa medica, suo figlio è stato dimesso e ha continuato a vivere, dimostrando una forza inaspettata, la stessa che avevano mostrato i suoi genitori. Il medico che inizialmente le aveva pronunciato quella frase dolorosa si avvicinò nuovamente, questa volta con uno sguardo diverso, e disse: “Ci sono lune di miele che durano tutta la vita”. Anche lui, sorprendentemente, era stato toccato da questa vittoria inattesa della vita, riconoscendo il suo errore di giudizio. Questa piccola vita aveva non solo resistito, ma era riuscita a infondere speranza anche nelle persone più scettiche. Da quel momento ebbe inizio il loro lungo percorso in giro per l’Italia, alla ricerca di un ospedale che potesse offrire le cure adeguate e restituire dignità alla vita del loro figlio. Dopo tante difficoltà, finalmente trovarono una struttura che rispondeva alle loro esigenze. La speranza, che sembrava quasi svanita, si riaccese in questo genitore, che iniziò a vedere dei miglioramenti concreti nel figlio. Tuttavia, anche di fronte a quei progressi, la sua esistenza restava segnata da un lutto quotidiano, accompagnata dalla costante paura di perdere suo figlio da un momento all'altro. Ogni giorno, nonostante i piccoli passi avanti, viveva con il peso della fragilità della vita, consapevole che ogni istante poteva essere precario.

Oggi suo figlio ha tre anni, e quando le ho chiesto di condividere gli aspetti positivi della sua esperienza, la madre ha risposto che ogni giorno vede suo figlio come un dono prezioso. Questo bambino le ha insegnato a riconoscere i propri limiti, a comprendere

che non è onnipotente e che anche lei ha fragilità e debolezze. La sua dipendenza totale, dovuta alla non autosufficienza, le ha fatto apprezzare ancor più il valore dell'indipendenza. Ha portato amore e serenità nella famiglia, diventando una fonte di unione e di forza.

Quando le ho chiesto se avesse ricevuto supporto psicologico, ha risposto che, pur esistendo il servizio, ha scelto di non usufruirne. Ha trovato la sua forza principalmente nella famiglia e nella solidità del legame con suo marito. Ha sottolineato come il fatto di essere una coppia stabile abbia rappresentato un elemento cruciale per affrontare le difficoltà. La nascita di un figlio con disabilità può mettere a dura prova le famiglie, spesso costrette a confrontarsi con un mix di emozioni, tra cui dolore, dispiacere e un profondo senso di colpa. Questi genitori cercano di capire come affrontare la situazione, rimanendo forti di fronte alla complessità della vita che li attende.

Non sempre la scoperta della diagnosi coincide con la nascita del figlio, in alcuni casi la diagnosi si scopre nei primi anni di vita del loro figlio e spesso è come una "doccia fredda" per le famiglie che si trovano ad affrontare una situazione inaspettata, da qui inizia un lungo e lento percorso di accettazione. In questi momenti difficili, le famiglie si trovano a doversi orientare nei servizi sanitari, tra certificazione della diagnosi, avviamento e ricerca del personale per la terapia e richiesta personale scolastico di affiancamento del proprio figlio. In questo frangente, una famiglia ha necessità di qualcuno che la indirizzi e gli spieghi il percorso che deve seguire e il giusto supporto psicologico per affrontare questa situazione. Questa notizia mette inevitabilmente a dura prova l'equilibrio familiare, specialmente all'interno della coppia. Alcune coppie riescono ad affrontare la situazione attraverso il dialogo e il supporto reciproco, trovando una nuova stabilità che potrebbe essere descritta con il termine "resilienza". In questi casi, la crisi diventa un'opportunità per rafforzare il legame e superare le difficoltà insieme. Tuttavia, non tutte le coppie riescono a raggiungere questo equilibrio. In alcune situazioni, il peso delle responsabilità e delle emozioni può portare a una rottura, con la decisione di separarsi. Non sempre, però, la causa è direttamente legata alla nascita di un figlio con disabilità; spesso le difficoltà preesistenti nel rapporto emergono in modo più evidente di fronte a una sfida così grande. La disabilità del figlio

diventa allora un catalizzatore che porta a galla problematiche già presenti, rendendo insostenibile la convivenza.

Si definisce resilienza la capacità di gestire e superare le difficoltà, adattandosi ai cambiamenti e recuperando uno stato di equilibrio dopo un evento traumatico o una crisi. Non si tratta solo di resistere alle avversità, ma anche di imparare e crescere grazie alle esperienze difficili (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 157). È necessario che la famiglia cerchi di "riposizionarsi", cercando di ristrutturare la propria vita, rivedere e riorganizzare valori e priorità. Si tratta quindi di una trasformazione che nasce dalla sofferenza e dal dolore, che possono essere opprimenti e faticosi, ma che richiedono anche momenti di pausa e supporto sia cognitivo che emotivo (Pavone, 2009, p. 222). C'è il rischio di rimanere bloccati nella propria storia e di fossilizzarsi nelle proprie esperienze. Al contrario, riposizionarsi implica aprire la mente a una varietà di idee, prospettive, immagini e nuove opportunità (Pavone, 2009, p. 223). In questo processo di riposizionamento e ripartenza, le famiglie hanno bisogno di adeguati supporti, opportunità di incontro, momenti e spazi dedicati, oltre a professionisti in grado di mostrare empatia, di comprendere e di aprirsi all'esperienza altrui senza giudicarla, senza perdere la propria identità e senza proiettarsi sugli altri (Pavone, 2009, p. 223).

Durante l'intervista, è stato chiesto alle famiglie di descrivere il rapporto tra i fratelli, una dinamica spesso complessa quando un figlio ha una disabilità. Michela ha raccontato che suo figlio maggiore ha un ottimo rapporto con il fratellino e si sente "libero di amarlo così com'è", accettandolo senza riserve. Anche Maila ha descritto un legame molto positivo tra i suoi figli, evidenziando un clima familiare di armonia e affetto. Catia, invece, ha spiegato che il rapporto tra i suoi figli è stato più difficile. Il figlio maggiore ha vissuto inizialmente un periodo di rifiuto verso il fratello, e ancora oggi alterna momenti di insofferenza a quelli in cui mostra affetto. Nonostante queste difficoltà, Catia sottolinea che il legame affettivo tra i due c'è e il figlio maggiore gli vuole bene, anche se il loro rapporto richiede più tempo e pazienza per svilupparsi completamente.

Queste esperienze dimostrano come il rapporto tra fratelli possa evolvere in modi diversi, a seconda delle dinamiche familiari e delle emozioni individuali, ma la presenza

dell'amore e della cura reciproca rimane un aspetto centrale. Dagli studi di una ricerca svolta sull'argomento risulta che, sin dalla prima infanzia e durante la fase prescolare, i bambini tendono naturalmente a offrire aiuto e protezione ai loro fratelli con disabilità (Pavone, 2009, p. 49). In generale, sono capaci di incoraggiarli e confortarli nei momenti difficili e mostrano una comprensione superiore rispetto agli adulti delle prime espressioni verbali e dei gesti dei loro fratelli (Pavone, 2009, p. 49). Alcuni bambini esprimono comportamenti di protezione e assistenza verso il fratello, mentre altri possono manifestare rabbia e conflittualità (Pavone, 2009, p. 51). Ci sono fratelli che sperimentano continuamente sentimenti ambivalenti, oscillando tra accettazione e rifiuto, affetto e indifferenza (Pavone, 2009, p. 51). Mostrano un'alternanza tra atteggiamenti positivi e comportamenti problematici, influenzando negativamente sia il loro sviluppo personale che l'atmosfera familiare (Pavone, 2009, p. 51). I fratelli partecipano sia alle faccende domestiche sia alla cura del fratello con disabilità, soprattutto se quest'ultimo necessita di assistenza continua, o se i genitori lavorano o sono separati. Questo coinvolgimento può alleviare il carico e le difficoltà della coppia genitoriale, ridurre lo stress e migliorare l'atmosfera e le relazioni all'interno della famiglia (Pavone, 2009, p. 52).

È importante ricordare che "ogni figlio ha diritto ai propri spazi e, soprattutto, ai propri tempi. Giacomo Mazzariol, autore del libro *Mio fratello rincorre i dinosauri*, ha impiegato 12 anni per accettare il fratello con sindrome di Down" (Fonzi, Fonzi, 2018, p. 110). Fortunatamente, oggi la società riconosce questi problemi e molte istituzioni, sia pubbliche che private, si stanno impegnando per offrire supporto ai fratelli che si trovano in difficoltà (Fonzi, Fonzi, 2018, p. 110). Tutti i genitori si esprimono a favore di supporto psicologico per sostenere le famiglie che si trovano ad affrontare un passaggio così delicato e di estendere questo aiuto anche ai fratelli dei bambini con diagnosi. Ci sono strutture a Padova che si occupano di fare degli incontri indirizzati ai fratelli di bambini con certificazione.

Catia ha evidenziato l'importanza di un adeguato supporto alle famiglie sul territorio, sottolineando la necessità di figure professionali che possano offrire aiuti economici e fornire assistenza per altre necessità. Ha posto l'accento su quanto sia

fondamentale creare una rete di informazione e supporto psicologico per le famiglie che si trovano a dover affrontare le difficoltà legate alla disabilità.

In particolare, ha raccontato un episodio in cui ha incontrato alcune famiglie che non erano a conoscenza dei loro diritti e delle risorse a cui avevano diritto per legge, né di come poter fare richiesta per ottenere questi aiuti. Catia, informata su tali procedure, ha fornito loro le indicazioni necessarie per accedere ai supporti disponibili. Questo episodio ha messo in luce una problematica frequente: molte famiglie, già gravate dalla complessità di gestire la disabilità di un figlio, spesso non sono consapevoli delle opportunità di aiuto a loro disposizione.

Catia ha sottolineato quanto sarebbe utile avere uno sportello informativo con personale qualificato, capace di orientare le famiglie e fornire informazioni chiare sui loro diritti e sulle risorse disponibili. Purtroppo, le risorse sono spesso insufficienti rispetto alle reali necessità, e molte famiglie si sentono disorientate e abbandonate di fronte a un sistema che non sempre garantisce il supporto necessario. L'apertura di un punto di riferimento chiaro e accessibile potrebbe fare una grande differenza per queste famiglie, fornendo non solo informazioni, ma anche il supporto emotivo e pratico di cui hanno bisogno.

3.2 Le famiglie e il percorso scolastico dei loro figli

Michela ha condiviso la sua esperienza riguardo alla ricerca di una scuola dell'infanzia per suo figlio. Ha contattato diverse scuole, sia pubbliche che private, chiedendo colloqui per spiegare le particolari esigenze e i bisogni speciali del bambino. Tuttavia, la risposta che ha ricevuto da tutte le istituzioni è stata deludente: le scuole hanno affermato di non essere in grado di soddisfare le necessità del bambino, principalmente a causa della mancanza di personale adeguatamente formato per gestire le sue specifiche condizioni.

Poter iscrivere il proprio figlio è un diritto, anche se la scuola dell'infanzia non è ritenuta obbligatoria, può realmente far del bene a questi alunni che sperimentano la relazione con coetanei. Infatti, il rapporto con le scuole rappresenta un passaggio fondamentale nel lungo viaggio che i genitori affrontano per introdurre il loro figlio

speciale nel mondo esterno. Sono consapevoli che i progressi del bambino saranno incentivati dai compagni, ma che questo richiede un impegno quotidiano sia da parte sua che da parte loro (Fonzi, Fonzi, 2018, p. 71).

Catia racconta l'esperienza di inserimento alla scuola dell'infanzia come un'esperienza negativa, fino a che decise di far cambiare scuola e di inserirlo in una scuola dell'infanzia del territorio con metodo montessoriano. In quell'ambiente il bambino si sentiva a suo agio e le insegnanti erano davvero preparate, accettavano consigli e permettevano alla figura professionale esterna, scelta dal genitore come terapista, di poter entrare nell'ambiente scolastico per fare osservazioni e consigliare il personale nella gestione di eventuali comportamenti problema dell'alunno. Per questo si è ritenuto di fargli fare un anno aggiuntivo in quell'ambiente. Ha vissuto una bellissima esperienza di inclusione e di relazione con i compagni di classe.

Anche Maila descrive positivamente il periodo di inserimento e frequenza nella scuola dell'infanzia di suo figlio, un'ottima accoglienza, era presente il personale di affiancamento, le maestre erano fantastiche, ottima anche la relazione con i compagni che sono stati fondamentali per suo figlio. Michela ha condiviso un episodio che le è rimasto impresso: quando suo figlio gattonava per terra, i suoi compagni di classe si unirono a lui, formando una fila e seguendolo nel gioco. Questo momento le ha dimostrato quanto i bambini siano capaci di ignorare le differenze e di interagire con naturalezza. Nella scuola dell'infanzia, gli ambienti educativi sono progettati per promuovere attività varie, focalizzandosi sulla costruzione dell'autonomia, sull'esplorazione e sull'apprendimento attraverso il gioco e la sperimentazione con diversi materiali. Al contrario, la scuola primaria tende a concentrare l'attenzione sull'acquisizione di conoscenze e competenze accademiche. Durante le interviste, è emersa la necessità di discutere l'inclusione nei vari gradi scolastici, per comprendere come le esperienze si siano evolute nel tempo e come le scuole affrontino le esigenze di tutti gli studenti.

Maila racconta l'esperienza di suo figlio alla scuola primaria, descrivendola complessivamente come una brutta esperienza, dichiarando che i docenti non erano inclusivi e che volevano escludere suo figlio dalle uscite didattiche. Maila, come

genitore, ha sempre dato la sua disponibilità alla scuola di partecipare alle varie uscite per dare una mano a suo figlio. Anche l'ambiente non era adeguato, perché nella struttura scolastica non c'era un'auletta di sostegno da utilizzare nell'attività individualizzata con l'alunno. Per questo motivo Maila si è rivolta al comune di residenza per lamentarsi della mancanza di questo spazio fondamentale e così la scuola ha organizzato un ambiente predisposto per il sostegno. Maila sostiene che alla scuola primaria suo figlio si sia sentito trattato diversamente e che non è stata una scuola adatta a lui. L'esperienza nella scuola secondaria di primo grado è andata molto meglio, ha trovato un buon ambiente, con spazi adeguati e un buon personale docente, si sente fortunata ad aver incontrato le persone giuste. Nella scuola secondaria di secondo grado l'esperienza è stata nettamente migliore, maggiore inclusione in classe con i suoi compagni e viene trattato come gli altri, facendogli rispettare le stesse regole di convivenza in classe. Ottimo lavoro di tutto il gruppo docente e dell'OSS.

Catia racconta l'esperienza di suo figlio alla scuola primaria: aveva scelto una *scuola senza zaino*, è stato un percorso che definisce altalenante, diviso tra momenti buoni e momenti difficili. L'ambiente era adeguato e i compagni di classe erano davvero fantastici nel rapporto con suo figlio, la nota dolente sono state le insegnanti di sostegno. Il primo anno è stata assegnata un'insegnante che riteneva non preparata per gestire bambini con disabilità, mentre nel secondo anno c'era una docente di sostegno preparata ma che non accettava consigli. Nel terzo anno, suo figlio ha manifestato episodi di aggressività, spingendo la madre a proporre alla scuola l'ingresso della terapista per fornire suggerimenti su come gestire i comportamenti problematici. Tuttavia, la scuola ha rifiutato questa proposta, impedendo così di affrontare adeguatamente la situazione. Questo rifiuto ha reso il genitore triste, poiché la sua intenzione non era quella di insegnare alle docenti come lavorare, ma piuttosto di sfruttare l'opportunità per implementare strategie che potessero contribuire al benessere di suo figlio.

L'esperienza alle scuole secondarie di primo grado viene descritta come un'esperienza positiva, ha avuto la continuità per i tre anni scolastici delle figure di affiancamento, sostegno e OSS. Suo figlio si è ambientato molto bene, ottimo rapporto

con i suoi compagni di classe e un’ottima inclusione con il gruppo classe. Il ricordo più bello è dell’esame di terza media, dove hanno utilizzato la LIM come strumento per sostenere l’esame orale. Invece, nella scuola secondaria di secondo grado, l’esperienza è totalmente negativa, iscritto in un liceo dove non ci sono laboratori e dove il personale non è inclusivo. Le attività vengono svolte solo in rapporto individuale in auletta di sostegno con la figura di riferimento. I docenti non accettano in classe alunni certificati e suo figlio non vede mai i suoi compagni in classe. La docente di sostegno è molto gentile ma non è competente. Catia spiega che questo modo di gestire è simile a un centro diurno. Si ritiene davvero insoddisfatta e delusa era intenzionata a fargli cambiare scuola.

Le esperienze di queste mamme rivelano una notevole affinità nelle difficoltà affrontate nel percorso scolastico dei loro figli. In molti casi, non hanno trovato ambienti e personale inclusivi, evidenziando la mancanza di preparazione del personale docente. Dalle interviste emerge un forte desiderio di avere docenti più formati, capaci di integrare i loro figli nel gruppo classe e di fornire un'istruzione individualizzata in modo efficace.

Una delle paure più profonde espresse da Michela è legata alla possibilità che suo figlio trascorra troppo tempo nell'aula di sostegno, isolato dai suoi compagni. Per lei, questa pratica risulta controproducente per l'inclusione scolastica, poiché l'obiettivo principale per gli alunni con difficoltà dovrebbe essere la costruzione di relazioni. L'idea che suo figlio possa sviluppare un legame esclusivo e individuale con le figure di sostegno, a scapito della socializzazione con il resto della classe, la preoccupa enormemente. Michela suggerisce che, se la situazione rimanesse invariata, potrebbe essere più utile tenere a casa suo figlio e assumere insegnanti privati, poiché il risultato finale sarebbe sostanzialmente lo stesso.

Questo argomento è stato approfondito nel capitolo 2, dove si è esaminata la prospettiva delle docenti attraverso un'indagine condotta da Dario Ianes. I risultati mostrano che il 77% degli insegnanti considera ingiusto che i bambini con disabilità svolgano attività individualizzate esclusivamente nell'ambiente dell'aula di sostegno, mentre il 23% ritiene utile che questi studenti trascorrano la maggior parte del loro

tempo in tale spazio. Non è chiaro se questa visione del 23% derivi da una difficoltà nella gestione comportamentale dell'alunno o se sia legata a una didattica in aula che non facilita il coinvolgimento attivo degli studenti.

Se prendiamo in considerazione le testimonianze delle famiglie raccolte durante le interviste, emerge chiaramente la richiesta di una maggiore inclusione, che favorisca il coinvolgimento dei bambini in attività con i loro compagni e riduca la loro presenza in un contesto di apprendimento individuale nell'aula di sostegno.

Il dato del 23%, sebbene rappresenti una minoranza, evidenzia che molti insegnanti continuano a considerare l'aula di sostegno come l'unico ambiente educativo adeguato o, perlomeno, come il contesto più favorevole per l'alunno con disabilità. Tuttavia, confrontando questa visione con le esigenze espresse dalle famiglie, si evidenzia una dissonanza rispetto a ciò che realmente desiderano per i loro figli.

L'aula di sostegno dovrebbe essere utilizzata in modo parziale, riservandola a momenti di attività individuali, potenziamento o per gestire situazioni di difficoltà. Non dovrebbe, però, sostituire completamente l'inserimento in classe. Una possibile soluzione potrebbe essere quella di organizzare attività che si svolgano in entrambi gli spazi, incentivando una collaborazione più stretta tra i docenti di classe e gli insegnanti di sostegno. In questo modo si potrebbero progettare attività adatte a tutti gli alunni, garantendo un'inclusione più significativa e integrata dell'alunno con disabilità nel contesto scolastico.

Quando si parla di inclusione, si fa riferimento in modo particolare alla relazione con i compagni di classe, un aspetto fondamentale per ogni alunno. Costruire un senso di appartenenza a un gruppo in cui ci si riconosce e si sviluppano rapporti è essenziale per la crescita individuale. Le relazioni umane sono alla base dell'apprendimento: attraverso di esse si impara a dialogare, a discutere, a saper ascoltare, ad aiutare e a ricevere aiuto, a collaborare e a rispettare le regole di convivenza, così come a nutrire il rispetto per gli altri.

Privare un alunno della possibilità di interagire significa sottrargli l'opportunità di relazionarsi, di crescere insieme agli altri e di apprendere esperienze fondamentali per la propria formazione. Le relazioni interpersonali non sono solo un contorno

dell'esperienza educativa, ma un elemento essenziale da cui si trae insegnamento e crescita personale.

L'obiettivo dell'insegnamento non dovrebbe limitarsi a fornire un insieme di concetti da apprendere passivamente, ma dovrebbe anche concentrarsi sullo sviluppo di competenze critiche, relazionali e pratiche, come sostenuto da Biesta. È quindi necessario un cambio di prospettiva nella scuola di oggi, per migliorare non solo l'inclusione, ma anche la didattica in generale, che è ancora troppo orientata verso la trasmissione delle conoscenze e la valutazione dei risultati. Promuovere un ambiente educativo inclusivo e interattivo è fondamentale per preparare gli alunni a diventare cittadini attivi e consapevoli.

Tornando ai risultati del questionario di Ianes, è emerso che quando è stato chiesto al personale scolastico se ritenessero fattibile l'inclusione di alunni con disabilità grave nella classe, il 47% ha risposto negativamente, mentre il 53% ha affermato che l'inclusione sia possibile. Questa domanda specifica ha messo in evidenza una netta divisione tra chi considera l'inclusione una realtà praticabile e chi, al contrario, la ritiene impossibile, suggerendo una spaccatura significativa nelle opinioni del personale.

Il fatto che il 47% del personale non consideri possibile l'inclusione fa pensare che molti di loro possano ritenere come unica soluzione appropriata l'assegnazione di tali alunni a spazi isolati, evitando il contatto diretto con i compagni. Questo atteggiamento potrebbe riflettere una difficoltà nella gestione dei comportamenti problematici degli alunni con disabilità grave, che rappresenta una delle principali barriere al raggiungimento dell'obiettivo dell'inclusione.

Questi dati non solo evidenziano le differenze di opinione tra i docenti, ma pongono anche l'accento sulla necessità di fornire adeguate formazioni e risorse per aiutare il personale scolastico a gestire efficacemente situazioni complesse, promuovendo così un ambiente più inclusivo per tutti gli alunni.

Nelle interviste le famiglie hanno espresso preoccupazione sia rispetto al tempo prolungato in auletta nel rapporto individuale e la poca inclusione nel gruppo classe. Per questo è indispensabile avere un maggior numero di personale specializzato non solo nella conoscenza delle varie diagnosi e nella didattica personalizzata con strumenti

compensativi e dispensativi, ma una formazione sulla gestione di alcuni comportamenti problema, sulle strategie da mettere in atto. Non possiamo pretendere che sia solo il docente di sostegno a prendersi carico interamente dell'alunno con disabilità. È fondamentale che anche tutto il personale scolastico sia adeguatamente formato. Questo approccio consentirebbe di lavorare in squadra, favorendo una maggiore collaborazione tra i docenti e la condivisione di metodologie e strategie didattiche.

In questo contesto, il supporto delle famiglie risulta cruciale. Una famiglia che si dimostra collaborativa e aperta al dialogo può contribuire attivamente a trovare soluzioni condivise, facilitando il percorso educativo e inclusivo del bambino. La sinergia tra scuola e famiglia non solo rafforza il sistema di supporto per l'alunno, ma crea anche un ambiente più favorevole al suo sviluppo e alla sua integrazione nel gruppo classe.

3.3 Rapporto tra famiglia e scuola, dialogo educativo

Il dialogo diventa il fulcro attorno al quale si superano ostacoli e limiti, si arricchiscono le conoscenze, si identificano potenzialità da valorizzare e si pianificano interventi coerenti (Pavone, 2009, p. 226). A scuola è l'ambiente dove si incontra in dialogo diverse figure come i docenti e i genitori e nel caso di alunni con disabilità si stabilisce un GLO dove si condivide un documento chiamato PEI (Piano educativo individualizzato), con la partecipazione di tutte le figure che ruotano attorno al bambino, come terapisti esterni, psicologhe, neuropsichiatri, logopediste ecc. Queste figure insieme al gruppo docenti, OSS e la famiglia, condividono gli obiettivi da raggiungere e le modalità. Questo diventa un momento di dialogo importante, per discutere di dubbi e perplessità. Le persone che contribuiscono all'integrazione del bambino possiedono conoscenze diverse, hanno formazioni distinte, ricoprono ruoli professionali vari e utilizzano linguaggi differenti (Pavone, 2009, p. 227).

La prospettiva delle famiglie è fondamentale per poter fare un quadro della situazione, permette di conoscere al meglio il bambino, capendo la natura dei suoi comportamenti. Nel tempo, i genitori hanno accumulato esperienze e, in particolare, hanno cercato di trovare delle strategie funzionali per superare alcune problematiche derivate dalle difficoltà di loro figlio. Per questo hanno acquisito un comportamento

esperto e ciò che potremmo definire un autentico sapere genitoriale (Pavone, 2009, p. 228).

Per i docenti alcuni comportamenti osservati sono privi di un significato, ma solo confrontandosi con le famiglie, che raccontano alcuni episodi o abitudini di loro figlio, forniscono delle informazioni che aiutano le docenti a trovarne il significato.

Ogni figura professionale condivide le sue osservazioni fatte durante alcune attività in vari ambienti, come ad esempio durante le ore di terapia della psicomotricista o le ore al dopo scuola con l'educatrice, ognuno condividendo le proprie osservazioni raccolte e spiegandone le metodologie e strategie. Questa condivisione di informazioni porta ad avere maggiore comprensione rispetto ad alcuni comportamenti. Dopo questa condivisione viene definita una progettazione mirata per l'alunno con bisogni speciali, creando obiettivi personalizzati. È importante che la famiglia sia coinvolta con degli incontri periodici per condivisione di informazioni. Per rendere questa collaborazione positiva è indispensabile che le famiglie pongano fiducia nel gruppo docenti, se questo per vari motivi non accade, si creano momenti di scontro che non portano a nulla di costruttivo.

Purtroppo, non sempre si instaura una collaborazione proficua tra scuola e famiglia. Catia, ad esempio, ha condiviso la sua esperienza nella scuola primaria di suo figlio, dove il gruppo di docenti, nonostante le difficoltà nel gestire i comportamenti problematici del bambino, ha rifiutato la proposta di far entrare la terapista. Quest'ultima avrebbe potuto fornire utili consigli e strategie per affrontare le problematiche comportamentali, ma la chiusura del personale scolastico ha impedito un'opportunità di supporto e collaborazione che avrebbe potuto giovare sia al bambino che agli insegnanti. Questo episodio mette in luce come la mancanza di apertura al dialogo e alla cooperazione possa ostacolare l'inclusione e il benessere dell'alunno all'interno della comunità scolastica. Nonostante la figura professionale fosse pagata dal genitore, la scuola ha rifiutato l'intervento della terapista. L'ipotesi avanzata dal genitore è che il personale docente non apprezzasse l'idea di ricevere suggerimenti da un esterno, percependo la proposta come una svalutazione del loro operato. Tuttavia, il

genitore non intendeva affatto sminuire il ruolo e le competenze degli insegnanti; al contrario, il suo intento era quello di cercare soluzioni per supportare il proprio figlio.

Questa chiusura da parte della scuola ha portato a una mancanza di lavoro di squadra, compromettendo la possibilità di raggiungere obiettivi comuni. Esperienze negative come questa possono alimentare la sfiducia delle famiglie nei confronti del sistema scolastico, portandole a mettere in discussione, in alcuni casi, anche la preparazione degli insegnanti di sostegno. Le famiglie sono spesso disposte a offrire suggerimenti per affrontare situazioni problematiche, ma quando questi non vengono accolti, si crea un ulteriore divario nella comunicazione, privando così gli alunni di opportunità di crescita e integrazione.

Un esempio positivo di dialogo con le famiglie è stato presentato dalla Dirigente Scolastica di un istituto pubblico in Brasile. Nonostante gli incontri con i genitori siano sempre pochi rispetto a quanto sarebbe necessario, la scuola si impegna a trovare il tempo per organizzare questi momenti di confronto. In un'occasione, è stato convocato un incontro che ha visto la partecipazione di tutti i docenti e di una famiglia con un figlio con disabilità. Durante l'incontro, i docenti hanno espresso la loro preoccupazione riguardo alla difficoltà dell'alunno nell'eseguire un compito specifico. Il genitore ha condiviso che a casa il bambino affrontava l'attività in modo diverso, utilizzando approcci e strategie che i docenti non conoscevano. Questa comunicazione aperta ha permesso ai docenti di comprendere che le richieste fatte in aula necessitavano di essere riformulate. Hanno scoperto che l'alunno possedeva altre capacità e potenzialità che non erano emerse nel contesto scolastico, aprendo così la strada a un insegnamento più personalizzato e inclusivo. Questo esempio evidenzia l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia per creare un ambiente educativo più adatto alle esigenze di ogni alunno, promuovendo una maggiore comprensione reciproca e l'adattamento delle pratiche didattiche. Questo è un esempio di dialogo costruttivo e collaborativo. A questo serve il confronto con il genitore, a scoprire anche abilità che non conoscevamo dell’alunno, a trovare strategie e metodi diversi.

Gianni Rodari nel suo libro “a scuola di fantasia” scrive: “il punto cruciale è quello dell’incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell’incontro fra scuola e

società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive". È una frase che descrive molto bene l'importanza della relazione scuola famiglia, come elemento fondamentale per il funzionamento della scuola e della comunità. Se il dialogo e la collaborazione tra insegnanti e genitori venissero a mancare, l'intero sistema educativo e sociale non si svilupperebbe. Per questo è necessario la relazione tra scuola e famiglia è indispensabile per la crescita e il benessere dei bambini.

Quali caratteristiche deve avere una buona comunicazione? Il dialogo educativo viene utilizzato in ambiente scolastico e riguarda il modo di comunicare tra docenti e famiglie e anche studenti, il suo obiettivo è quello di facilitare l'apprendimento e la crescita personale. Un docente dovrebbe porsi in modo empatico nei confronti dell'altro mettendosi nei suoi panni, prestando attenzione non solo alle parole, ma anche ai suoi silenzi. L' importanza del rapporto umano è fondamentale in ogni interazione. Costruire un dialogo che sia aperto, scambiandosi idee e opinioni, in modo costruttivo e stabilendo un rapporto di fiducia reciproco. Importante avere un dialogo che favorisca la collaborazione di tutti affinché si riesca a lavorare per un obiettivo comune, cioè il benessere del bambino.

Un altro aspetto importante è l'ascolto attivo, quando i genitori esprimono le loro difficoltà, è importante che sentano di avere di fronte qualcuno che non li giudica, questo tipo di ascolto apre alla condivisione e la riflessione. Il dialogo educativo è essenziale perché ha l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo. Quando ho posto delle domande alle famiglie nell'intervista, ho notato che si presentava un dialogo diverso rispetto alle interviste con i docenti. I docenti mi hanno parlato molto di più di prassi, di burocrazia, di doveri e di organizzazione con i servizi. Mentre le famiglie mi hanno parlato maggiormente del loro vissuto da genitore, della scoperta della diagnosi, del loro dolore, ma allo stesso tempo della loro forza nell'essere resilienti. Hanno raccontato quanto manchi il supporto alle famiglie, che devono farsi forza da soli e orientarsi per capire come attivare i servizi e poi c'è il mondo della scuola. Probabilmente nella scuola ripongono molte aspettative o forse chiedono solo che i propri figli abbiano ciò che hanno gli altri, cioè un banco nella loro classe dove sedersi. Ascoltandoli ho capito che infondo le loro richieste sono simili a qualsiasi genitore, come

il desiderio che il proprio figlio partecipi alle uscite didattiche, che possa stare con i suoi compagni. Invece dai loro racconti emerge che le loro semplici richieste difficilmente vengono accolte e per poter avere quella normalità richiesta, si devono rivolgere ad altre persone nel territorio che gli aiutino a ottenerle. È proprio questo il motivo per cui viene meno la fiducia. Non è solo una questione di dialogo ma di ascolto. Le famiglie sono una risorsa importante da coinvolgere per la costruzione di un ambiente più inclusivo. È importante saper coinvolgere le famiglie, anche se non sempre risulta facile, dato che ogni famiglia si trova in un grado diverso di accettazione della difficoltà del proprio figlio (Ianes, Augello, 2019, p. 167). Alcune famiglie si dimostrano collaborative fin dall'inizio, mentre altre hanno un atteggiamento sulla difensiva e mostrano ostilità e rifiuto. Per questo il ruolo del docente di sostegno è fondamentale per creare un rapporto di fiducia tra scuola e famiglia, stabilendo un'alleanza significativa (Ianes, Augello, 2019, p. 167). Per arrivare a una buona alleanza è necessario fornire delle informazioni chiare in tempi brevi e valorizzare in modo sistematico il ruolo dei familiari nel processo educativo, considerando insieme i compiti specifici da affrontare (Ianes, Augello, 2019, p. 167).

Per una famiglia in difficoltà, sentirsi apprezzata rappresenta un importante incentivo per sviluppare un atteggiamento di fiducia, essenziale in un'alleanza (Ianes, Augello, 2019, p. 168). Un'alleanza si sviluppa anche tramite rituali di collaborazione e condivisione che favoriscono la comunicazione e l'informazione, attraverso strumenti come diari per lo scambio di informazioni, verbali firmati delle riunioni o qualsiasi altra pratica che rafforzi il senso di un impegno condiviso (Ianes, Augello, 2019, p. 168).

Un altro rapporto importante per la scuola è quella con i professionisti che vengono scelti dalla famiglia e che collaborano nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi (Ianes, Augello, 2019, p. 168). Se questo rapporto viene costruito positivamente, si crea una buona alleanza e questo diventa una risorsa per la scuola, consigliando strategie da mettere in pratica (Ianes, Augello, 2019, p. 168). Non sempre la scuola accoglie i consigli dei professionisti positivamente e in alcuni casi si creano conflitti, perché vengono vissuti come un sostituirsi al ruolo del docente. Può accadere, come racconta una docente nell'intervista, che il professionista dia dei consigli che non siano totalmente condivisi della progettazione educativa e abbiano una prospettiva

diversa di obiettivi e metodi. Questa posizione conflittuale non permette una buona collaborazione per il raggiungimento degli obiettivi, si interrompe un lavoro di squadra e il rischio è che si prendano direzioni educative differenti. Un alunno con disabilità ha bisogno che si lavori in rete, che riceva le stesse richieste con le stesse modalità, per poter apprendere più facilmente. Se le modalità diventano molteplici e discordanti, facilmente si confonderà e non saprà come rispondere alla richiesta o come eseguire il compito con quale metodologia appresa. Per questo gli incontri d'equipe sono fondamentali, per poter condividere delle modalità e strategie che se utilizzate nei vari ambienti educativi e familiari, porteranno a un miglioramento. In quanto l'alunno riceve lo stesso messaggio da parte di tutte le figure educative di riferimento.

Inoltre, la collaborazione con professionisti esterni può essere un prezioso supporto per progettare attività didattiche e fornire indicazioni specifiche, rispondendo alle domande dei docenti e delle famiglie su vari aspetti legati all'inclusione e allo sviluppo dei bambini. Questi specialisti lavorano settimanalmente con i bambini con disabilità in contesti che differiscono notevolmente dagli spazi scolastici, e il loro approccio tende a essere prevalentemente individuale. La durata degli incontri è generalmente di circa un'ora, durante la quale gli specialisti spesso chiedono agli insegnanti informazioni sul comportamento degli alunni in relazione agli altri. Si osserva che i bambini, quando coinvolti in un rapporto individuale e in ambienti con meno distrazioni, tendono a mostrare un comportamento migliore rispetto a situazioni scolastiche che possono risultare meno strutturate e più stimolanti. Pertanto, le osservazioni congiunte di docenti, specialisti e famiglie sono fondamentali per comprendere il comportamento dei bambini in diversi contesti. Questa sinergia consente di raccogliere informazioni preziose che possono guidare le scelte educative e favorire un'inclusione più efficace, adattando le strategie didattiche alle reali esigenze di ogni bambino.

Agli incontri partecipano anche gli assistenti sociali su richiesta della scuola, creando un'importante rete di supporto per affrontare situazioni particolari, soprattutto per quelle famiglie che si trovano in condizioni di fragilità e che sono già seguite dai servizi. Il Comune, infatti, svolge un ruolo attivo nel collaborare con la scuola per trovare

soluzioni significative, come la possibilità di fornire un educatore domiciliare o fungere da mediatore nella comunicazione tra i vari enti coinvolti.

Questa figura di mediazione è cruciale, poiché non solo facilita il dialogo tra i servizi e le famiglie, ma contribuisce anche a garantire che le esigenze specifiche degli alunni con disabilità siano comprese e soddisfatte. Tuttavia, è fondamentale interrogarsi su quali siano i rapporti con le famiglie e se queste siano soddisfatte dei servizi offerti.

Le famiglie, in molti casi, si aspettano un sostegno che non solo risponda alle necessità immediate dei loro figli, ma che favorisca anche una maggiore integrazione e inclusione all'interno del contesto scolastico. La loro soddisfazione può variare notevolmente a seconda della qualità della comunicazione con la scuola, dell'efficacia dei servizi forniti e della capacità di rispondere alle esigenze specifiche di ogni bambino. Pertanto, è essenziale raccogliere feedback dalle famiglie per valutare il grado di soddisfazione e per apportare eventuali miglioramenti nei servizi offerti, affinché si possa garantire un percorso educativo realmente inclusivo e di supporto.

3.4 Rapporto delle famiglie con i servizi nel territorio

I servizi nel territorio sono l'ULSS che fornisce incontri con specialisti per soggetti che possiedono una diagnosi dunque una certificazione. Le famiglie dopo la valutazione e diagnosi, prendono contatti con i servizi per inserirlo in un programma terapeutico, in base alle sue necessità.

Michela condivide la difficile esperienza di suo figlio, affetto da trisomia 18, che presenta notevoli sfide nel camminare e nell'alimentazione. Purtroppo, gli viene garantita solo mezz'ora di fisioterapia a settimana, una quantità decisamente insufficiente per le sue esigenze. Di conseguenza, la famiglia ha deciso di investire in un fisioterapista privato, affrontando così costi aggiuntivi per garantire al bambino un numero maggiore di ore di terapia settimanale. Questa situazione è aggravata dai tagli economici alla sanità, che hanno portato a una carenza di personale nelle strutture pubbliche e, di conseguenza, a una diminuzione delle ore di terapia individuale disponibili. La scelta di rivolgersi a professionisti privati non è infrequente tra le famiglie

di bambini con disabilità, che si trovano costrette a far fronte a spese significative per assicurare il giusto supporto terapeutico necessario per il miglioramento delle condizioni di vita dei loro figli. Questi costi, purtroppo, ricadono interamente sulle famiglie, rendendo la situazione ancora più complessa e stressante.

Catia, invece, ha potuto beneficiare di strutture pubbliche che seguono ragazzi con disabilità fino all'età di 14 anni, dove suo figlio ha partecipato a laboratori in piccolo gruppo. Tuttavia, al raggiungimento di questo limite di età, Catia ha dovuto cercare un altro centro, privato questa volta, per garantire la continuità della terapia e del supporto necessario. Queste esperienze evidenziano come l'accesso ai servizi terapeutici e di supporto non solo sia cruciale per il benessere dei bambini con disabilità, ma anche come le famiglie siano messe a dura prova da una sanità pubblica che fatica a soddisfare le crescenti esigenze di assistenza e cura.

Suo figlio ha un incontro di logopedia una volta al mese e due volte a settimana educatrice a casa. Il genitore è disponibile a dare la disponibilità alle figure professionali private che lavorano con suo figlio di confrontarsi con le docenti a scuola, ma negli anni fatta eccezione della scuola dell'infanzia, tutto il personale delle altre scuole ha sempre rifiutato. Questo taglio dei servizi si riflette anche nell'assistenza scolastica della figura dell'OSS che da anni continua a restringere le ore date per ogni alunno. Il rischio è non andare a coprire totalmente le ore scolastiche che gli spettano di diritto. Anche nel servizio dei centri estivi le ore di frequenza per bambino sono 20 ore a settimana, cioè 4 ore al giorno, da lunedì a venerdì, per un massimo di quattro settimane.

Molti genitori hanno sollevato la problematica di avere solo quattro settimane a disposizione per la frequenza dei loro figli, pur sapendo che i mesi estivi di chiusura della scuola sono molto di più e ridurre questa possibilità a solo quattro settimane è davvero poco d'aiuto. Non si tiene conto che i genitori lavorano anche in estate e non hanno sempre la fortuna di avere qualcuno che possa prendersi cura dei loro figli quando si assentano da casa.

I centri estivi sono un modo per inserire i loro figli in un contesto di relazione con un gruppo di bambini. Se questo avvenisse per un periodo più lungo darebbe modo di non perdere le capacità acquisite durante l'anno scolastico. Il centro estivo accoglie il

bambino con disabilità fino alla terza media e successivamente le famiglie si trovano a chiedersi come organizzarsi per l'estate. Al posto dei centri estivi hanno dato la possibilità di inserimento momentaneo in centri diurni, per ragazzi che frequentano le superiori. Quello che perdono in questi centri diurni è la socialità e la relazione come in classe, si confrontano con una realtà ben diversa. Il centro diurno dà uno sguardo al futuro del ragazzino che cresce e ciò che il futuro gli offrirà sono questi centri.

Ci sono altri servizi che garantiscono un futuro diverso ad alcuni ragazzi, che una volta adulti possono essere inseriti dal SIL (servizio integrativo lavorativo) in un ambiente lavorativo. In questo servizio vengono inserite persone maggiorenni che hanno una disabilità lieve o media e hanno le capacità di affrontare un lavoro, vengono assunte ad esempio da cooperative, sempre con la supervisione del personale.

È stato chiesto alle famiglie se ci sono attività extra scolastiche a cui o loro figli possono partecipare. Tutte le mamme intervistate dicono che non ci sono enti o servizi che includano i loro figli se non a pagamento. Catia racconta di far fare a suo figlio attività sportiva in una palestra, poi nuoto in piscina e ippoterapia. Tutte queste attività al quale lo ha iscritto sono a pagamento a carico della famiglia.

Anche Maila racconta che non ci sono attività extra scolastici e che suo figlio va a nuoto. Tutte le proposte che fanno nel territorio come, ad esempio, le attività in biblioteca, le fanno senza personale dedicato a bambini con disabilità.

Se le proposte del territorio sono organizzate senza avere del personale dedicato, non riescono a partecipare bambini con disabilità. Quindi si evidenzia la necessità del rapporto non solo tra famiglie e scuola, ma anche tra scuola e politiche pubbliche, tra famiglia e Stato ecc

Nel territorio ci sono molte proposte di attività come feste patronali, ci sono eventi in biblioteca e altre iniziative nel territorio. Ci sono società sportive che non hanno il personale adeguato, per poter inserire bambini o ragazzi con disabilità.

Lo sport è l'attività principale che favorisce la relazione con altri bambini e non avere questa opportunità per problematiche di mancanza di personale preparato è molto triste. Ci sono alcune società sportive che assumono del personale dedicato per l'inserimento di questi bambini, ma le realtà nel territorio sono ancora poche.

A Padova esiste la realtà del Baskin, che coinvolge molti ragazzi dai 14 anni in su, con diversi livelli di gravità che fanno squadra e giocano insieme. Ad affiancare i giocatori sia negli allenamenti che nelle partite ci sono dei volontari che gli aiutano nel gioco.

Questa realtà è molto diffusa ma bisogna aspettare i 14 anni e non è prevista per una fascia d'età più piccola. Servono maggiori attività inclusive nel territorio, con personale preparato per accogliere anche questi bambini. Per lo stesso motivo non ci sono attività di dopo scuola che accolgano bambini con disabilità. Le famiglie per questo cercano e si informano sulle proposte nel territorio e se non riescono a trovarlo allora lo iscrivono in qualche società sportiva che prevede del personale dedicato a pagamento, come ad esempio l'istruttore di nuoto. Lo sport, in particolare nelle persone con disabilità grave offre numerosi benefici, a livello fisico e mentale. Migliorando le capacità motorie e di movimento e favorendo la relazione con altri coetanei. Essa può contribuire a sviluppare una maggiore autonomia e l'autostima, per questo è importante promuovere delle attività sportive che siano accessibili a tutti i partecipanti.

Le attività sportive sono il veicolo maggiore per sperimentare al meglio l'inclusione, mentre nelle scuole prevale la didattica e attività individuali, in palestra si ha l'opportunità di creare attività a portata di tutti e di creare la vera inclusione.

Si possono proporre davvero molte attività, adattandole alle esigenze di ognuno e lavorare sul movimento e la motricità, questo andrebbe a migliorare il suo livello di partenza, acquisendo maggiore sicurezza e maggiore autonomia. Durante le attività imparerebbero sia le regole di convivenza che del gioco, il rispetto dei tempi e del proprio turno, il mettersi in fila e la manualità, lavorando con vari materiali o attrezzi.

In relazione con l'altro imparerebbe il rispetto dell'altro, il fair play, la condivisione e la collaborazione nel gioco di squadra, la comunicazione e l'ascolto. Per aiutare le famiglie con figli con disabilità, lo Stato dovrebbe provvedere a garantire non solo il personale per l'inclusione scolastica ma anche il personale per attività extrascolastiche. Questa idea potrebbe sembrare irrealizzabile, rispetto all'andamento della situazione dell'inclusione in Italia, dovuta a continui tagli sia nell'istruzione che nella sanità.

Ma le famiglie vanno sostenute e invece sono sempre più isolate, hanno bisogno di avere chi le indirizzi e fornisca le giuste informazioni; invece, le famiglie sono sempre più disorientate e sono costrette ad arrangiarsi.

In alcune città ci sono dei servizi per aiutare le famiglie e sono dei gruppi auto e mutuo aiuto, consiste nella partecipazione di gruppi di genitori che raccontano la loro esperienza ed eventuali soluzioni trovate, queste possono essere utili ad altre persone del gruppo (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 164). Molti genitori ricercano questa esperienza, per condividere la propria dolorosa esperienza della scoperta della diagnosi di loro figlio con disabilità (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 164).

Un'altra attività che sostiene la famiglia sono gli incontri di *parent training* è un programma progettato per promuovere cambiamenti nella funzione educativa della famiglia, utilizzando strumenti come informazione e formazione (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 160). Questo ha l'obiettivo di fornire delle indicazioni pratiche, apprendono strategie per affrontare sfide quotidiane. L'incontro favorisce anche la costruzione o mantenimento del rapporto genitore- figlio, rimuovendo dei fattori che scatenano comportamenti problematici, con l'osservazione per capirne la causa scatenante ed andare a intervenire suggerendone una strategia (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 160). Un' altro servizio è l'intervento domiciliare con interventi riabilitativi nell'abitazione della famiglia, forniscono un sostegno alle famiglie e intervengono allo stesso tempo sul ragazzo con disabilità, proponendo delle attività di vario tipo (Zanobini, Monetti, Usai, 2002, p. 163).

Questi sono alcuni servizi che diversi territori mettono a disposizione per supportare le famiglie, tenendo presente che nel Comune di ogni territorio c'è l'assistente sociale al quale riferirsi nel caso di bisogno.

Altri servizi e strutture sono destinati a ragazzi già maggiorenni come centri diurni, ci sono realtà come la Down Dadi e cooperative sociali che impegnano nelle attività di costruzione e attività laboratoriali per la vendita di oggetti, oppure cooperative che si occupano di giardinaggio. Ci sono strutture come gruppi appartamento dove ci sono una decina di persone con disabilità che vivono insieme, all'interno ci sono figure professionali di supporto. Oppure strutture residenziali dove li ospitano anche per lunghi

periodi. Già dalle scuole superiori si avvicina l'esperienza del centro diurno e questa prima esperienza per alcuni avviene nel periodo estivo, dato che viene proposta al posto del centro estivo. Non tutti i genitori sono pronti all'avvicinarsi di questo momento, preferirebbero ancora un'interazione con i loro compagni di scuola, con i loro coetanei. La paura di qualche genitore sta nel preoccuparsi che se suo figlio parteciperà a questo progetto, imiterà alcune stereotipie e comportamenti osservati da un altro ragazzo con disabilità e li imparerà. Invece stando con i suoi compagni osservandoli impara anche dei modi corretti. Purtroppo, quello che al momento i servizi del territorio possono offrire è questo, certamente le famiglie sono insoddisfatte, perché mancano attività nel territorio che possano includere bambini con disabilità. Manca il personale preparato per accogliere chi ha una disabilità, anche nelle società sportive e per averlo il genitore deve pagare la figura competente. Anche nelle strutture sanitarie ci sono stati tagli e mancando del personale, hanno ridotto anche le ore di terapia e questo va a discapito del bambino e per compensare si trovano delle figure professionali private che vadano a fare terapia a domicilio. Anche il supporto alle famiglie spesso non è adeguato e le intervistate non hanno ricevuto questo tipo di aiuto.

C'è bisogno di figure di riferimento che possano dare informazioni alle famiglie che spesso si sentono abbandonate e che hanno bisogno di supporto e di creare rete.

Nell'intervista ho provato a chiedere cosa ne pensassero della legge "dopo di noi", ma le famiglie non se la sono sentita di parlarne in quanto è un argomento molto doloroso.

La Giunta regionale del Veneto (2024, Aprile 9), su iniziativa dell'assessore alla Sanità e Politiche sociali, Manuela Lanzarin, ha dato il via libera agli orientamenti per la pianificazione degli interventi a favore delle persone con disabilità grave che non ricevono supporto familiare.

Con questo provvedimento si prosegue nel supporto alle persone con disabilità, affrontando il tema dell'assistenza anche in mancanza di una rete familiare.

Il programma Dopo di noi (Regione Veneto, 2024, Aprile 9) rappresenta, infatti, un percorso di indipendenza dalla famiglia d'origine e di integrazione delle persone con disabilità grave al di fuori delle strutture istituzionali, tra i 18 e i 64 anni. Introdotto da

una legge del 2016, prevede misure di assistenza, cura e protezione per coloro la cui disabilità non è dovuta all'invecchiamento o a malattie senili. Questo programma si rivolge a persone che hanno perso il loro riferimento familiare, sia perché orfane di entrambi i genitori, sia perché i genitori non possono più offrire un adeguato sostegno. Le risorse concesse servono prendere in carico delle persone con disabilità, rispettando le volontà degli assistiti genitori o tutori. Questi progetti rispondono ai bisogni dei soggetti fragili coinvolti e danno una concreta risposta alle preoccupazioni delle famiglie, che spesso si chiedono chi si occuperà dei loro figli, quando non saranno più in grado di farlo loro. Questo progetto è destinato a persone con disabilità grave, c'è un procedimento da seguire per verificare se il soggetto ha tutti i requisiti necessari, attraverso una valutazione multidimensionale. Viene quindi elaborato un progetto individuale che avvia il processo di indipendenza dalla famiglia di origine o dalla vita nei servizi residenziali.

Tra i progetti ci sono interventi domiciliari e soluzioni abitative come gruppi appartamento. Ci sono dei contesti comunitari di massimo dieci persone o gruppi appartamento di massimo cinque persone come alternativa alla convivenza familiare.

Sono previste anche accoglienze temporanee programmate, per brevi periodi durante l'anno, presso una struttura o gruppo appartamento, in modo da dare sollievo alle famiglie.

3.5 Prospettiva familiare sul contesto scolastico

Durante l'intervista è stato chiesto ai genitori cosa migliorerebbero del contesto scolastico. Catia risponde che cambierebbe la divisione tra insegnante di sostegno e di classe e che vorrebbe più formazione per tutto il personale. Questo argomento della divisione continua ad essere un argomento di forte interesse per le famiglie e non solo. C'è una reale percezione anche dall'esterno della scuola in merito a questa divisione di ruoli. Michela descrivendo lo stesso pensiero definisce le insegnanti curriculari classiste nei confronti della docente di sostegno e che hanno la tendenza a delegare le responsabilità solo al sostegno. Continua dicendo che il personale docente deve dare dignità e mettere al centro i bisogni dell'alunno con disabilità. La scuola è socializzazione,

mette in relazione il bambino con gli altri e questo è fondamentale. Rispetto a questa divisione tra docente di sostegno e curriculare, l'ISTAT (2024) ha indagato attraverso la percezione degli studenti di varie classi, chiedendo come percepiscono il ruolo del docente di sostegno. Per il 29% degli studenti, l'attività dell'insegnante di sostegno coinvolge l'intero gruppo classe, permettendo un insegnamento inclusivo e interattivo con i compagni. Per il 52% degli studenti, invece, pensa che l'insegnante di sostegno sia dedicato principalmente all'alunno con disabilità, sebbene non in modo esclusivo.

Un 17% di alunni per i quali l'attività dell'insegnante di sostegno è dedicata unicamente al ragazzo. Questi dati confermano una visione ancora limitata in cui non si considera pienamente il docente di sostegno come docente per tutta la classe.

Maila sottolinea l'importanza di avere personale formato e competente che sia alle volte autorevole con l'alunno e che ci tenga a far rispettare le regole di convivenza facendolo sentire parte del gruppo classe. Il rapporto con i coetanei è essenziale sia per le relazioni sociali che per l'apprendimento. Per questo motivo, è importante che l'insegnamento avvenga sempre in presenza dei compagni e che l'attività dell'insegnante di sostegno non si concentri solo sull'alunno con disabilità, ma coinvolga l'intero gruppo classe. Questo approccio favorisce l'interazione e la collaborazione, evitando situazioni di isolamento. Ma quali sono i dati secondo L'ISTAT del tempo trascorso in classe e in aula di sostegno?

Secondo, i risultati ISTAT (2024), gli alunni con disabilità frequentano almeno un tempo scuola di 28 ore, ciò significa che passano metà giornata a scuola. Secondo la ricerca il numero di ore di attività didattiche individuali con la docente di sostegno è di 3,2 ore a settimana, trascorrendo il resto del tempo in classe con i compagni. Tuttavia, per quegli alunni che presentano una disabilità grave, le ore di insegnamento trascorse fuori dalla classe aumentano e al Nord si registrano 9,7 ore. Questi dati vanno calati nelle situazioni che si incontrano, chiaramente un alunno con una disabilità intellettiva lieve è in grado di sostenere maggiori ore all'interno della classe, rispetto ad un alunno con disabilità grave che ha bisogno durante la mattinata di uscire.

Tra le osservazioni fatte dai genitori, Maila suggerisce un maggior utilizzo della tecnologia da parte del docente di sostegno, proponendo diverse attività e utilizzando

la tecnologia per uso didattico, ad esempio, se l’alunno non è in grado di scrivere, trovando un’alternativa alla scrittura sul quaderno, definendo una progettazione individuale calata sui suoi bisogni e necessità.

Infatti, la ricerca ISTAT (2024) ci dice che la formazione dei docenti per il sostegno nell'uso di tecnologie educative specifiche per alunni con disabilità è ancora limitata: solo il 24% delle scuole ha tutti gli insegnanti che hanno partecipato almeno a un corso, mentre nell'8% delle scuole nessun docente per il sostegno ha mai frequentato un corso di aggiornamento specifico su queste tecnologie. Anche l'uso di tali strumenti da parte degli insegnanti di sostegno è poco diffuso: solo in metà delle scuole tutti gli insegnanti impiegano la tecnologia a supporto della didattica inclusiva, mentre nelle altre scuole l'uso è riservato a pochi o è completamente assente. La formazione dovrebbe non solo riguardare i docenti di sostegno, ma anche i docenti curricolari, che devono considerare le esigenze specifiche degli alunni con disabilità nella preparazione del materiale didattico. Tuttavia, solo il 7% degli insegnanti curricolari utilizza nuove tecnologie per creare materiali accessibili. In molte situazioni la tecnologia è uno strumento indispensabile come, ad esempio, il tablet con inserito il programma in CAA (comunicazione aumentativa alternativa), oppure giochi didattici di varie materie.

Catia dice una frase molto interessante che spesso la scuola non ha gli strumenti né le competenze, ma che è la scuola a doversi adattare al bambino e non il bambino che deve adattarsi alla scuola. Maila pensa sia indispensabile parlare con i compagni di classe dell’alunno con disabilità affinché i compagni di classe conoscano le caratteristiche delle sue difficoltà e la modalità con cui relazionarsi e comunicare con lui. Ritiene che i bambini o ragazzini siano capaci di comprendere e accettare le difficoltà del compagno e grazie ad una spiegazione da parte del docente saranno in grado di comprendere alcuni comportamenti e imparare a relazionarsi e a comunicare. I bambini sanno essere molto inclusivi verso i compagni in difficoltà, perché non hanno pregiudizi e se hanno un adulto a spiegargli nel modo giusto la diversità, che tocca ognuno di noi, perché abbiamo tutte caratteristiche diverse fisiche e caratteriali, ognuno di noi è unico. Sapendo questo i bambini imparano a vedere la differenza nella sua positività e non

come concetto negativo. L'inserimento nella classe di un bambino con disabilità è un arricchimento per tutti e va valorizzato come tale.

Per una maggiore sensibilizzazione, Maila propone dei progetti per conoscere e valorizzare le diversità, come ad esempio fare attività sportive in carrozzina. Questa attività porta a conoscere una realtà differente, mettersi nei panni degli altri e vedere le difficoltà che incontrano le persone che sono in carrozzina. Ci sono scuole che nelle giornate dello sport invitano degli atleti paralimpici, ad esempio noi a Padova conosciamo Francesco Bettella, nuotatore che ha partecipato alle olimpiadi. Questi sono esempi che fanno bene agli studenti, perché spiegano che anche se si ha una disabilità, con determinazione e tenacia si può superare il proprio limite e farne una forza. Per questo attività di esperienza come bendarsi gli occhi e fare un percorso, aiuta a comprendere una persona non vedente, capendo le difficoltà che si incontrano, è un'attività di sensibilizzazione e di consapevolezza molto importante per gli studenti. Tornando a parlare di una problematica esposta da Maila rispetto alle uscite didattiche ho cercato dei dati ISTAT che potessero fornire delle percentuali rispetto alla partecipazione alle uscite didattiche di alunni con disabilità.

Gli alunni con disabilità che partecipano alle uscite didattiche brevi che non includono il pernottamento sono l'87%, percentuale che scende all'81% nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre nella scuola primaria raggiunge il valore massimo del 92%. Quando le gite prevedono il pernottamento, la partecipazione cala drasticamente al 32%, con una maggiore esclusione per gli alunni del primo ciclo: nella scuola primaria, la partecipazione scende al 23%, mentre nella scuola dell'infanzia è solo del 6%.

C'è una buona partecipazione alle uscite didattiche degli studenti con disabilità. Probabilmente la difficoltà di gestione appare maggiore quando si presentano gite molto lunghe che prevedono il pernottamento e in quel caso si è più prudenti.

È stato chiesto alle famiglie di raccontare qualche vento positivo e negativo inerente a episodi vissuti con i loro figli. Maila racconta come esperienza positiva, tutte quelle persone che si avvicinano a suo figlio e lo coinvolgono, tutti episodi che rappresentano la vera inclusione. Mentre aspetti negativi quando le persone che

incontrano suo figlio in qualche ambiente, come ad esempio il supermercato, lo guardano con dispiacere “poverino” quel ragazzo con disabilità. Maila ritiene che ci siano parole che la feriscono, suo figlio ha una disabilità ma questo atteggiamento non è di conforto, ma sottolinea una difficoltà delle persone nella conoscenza della disabilità. Per Catia invece i momenti positivi che ricorda sono stati tutti quei momenti inclusivi come le recite con il gruppo classe, che sono stati dei momenti davvero emozionanti. E in relazione con suo figlio tutti quei momenti nella vita quotidiana in cui imparare a fare le cose oppure quando la guarda negli occhi.

Ogni suo traguardo raggiunto è un momento di gioia per tutta la famiglia. Per arrivare ad ogni traguardo c’è dietro tanto lavoro con la terapista e il raggiungimento di un obiettivo o semplicemente un’autonomia è un momento di felicità da parte della famiglia. Un'altra domanda fatta ai genitori è se preferiscono una struttura scolastica con ambiente accessibile, dotata di rampe, ascensori, priva di barriere architettoniche o preferiscono rinunciare a questa possibilità ma avere il personale scolastico preparato per gestire l’alunno con disabilità e un ottimo livello di inclusione. Tutti e tre i genitori intervistati hanno espresso lo stesso pensiero, cioè preferiscono una struttura non adatta, senza rampe e ascensori ma con il personale formato e preparato per accogliere i loro figli. Per loro l'inclusione dipende dal personale e non dalla struttura, se è in carrozzina è gestibile mentre un bambino con difficoltà comportamentali non lo è se non sei preparato. Questa prospettiva condivisa fa riflettere, i genitori si priverebbero dell’eliminazione delle barriere architettoniche in favore di un personale preparato per gestire e accogliere i bambini con disabilità.

Queste dichiarazioni forti sottolineano un bisogno urgente di personale adeguato e formato, perché ritengano che questo personale, ad oggi, non ci sia nelle scuole. Mancano i docenti specializzati nel sostegno, ma non solo, con il termine personale scolastico, i genitori intendono anche i docenti curriculari. In Italia le barriere architettoniche nelle strutture sono ancora tante, si sta lavorando per rendere maggiormente accessibili gli edifici e invece i genitori parlano di una maggiore conoscenza e formazione per essere in grado di accogliere con competenza e applicare la vera inclusione. Preferiscono vedere un sorriso in più nel volto dei loro figli all’uscita

da scuola, magari accompagnati per mano dai loro compagni di classe. Sono desideri realizzabili e non proposte utopiche, ma il fatto che viene affermato con decisione, fa capire quanto lavoro ci sia ancora da fare per poter realizzare e arrivare a un personale docente completamente formato e pronto per realizzare l'inclusione che i genitori si aspettano. Tante sono state le difficoltà incontrate dai genitori durante il percorso scolastico dei loro figli e sono stati pochi i momenti positivi di inclusione ricordati. Abbiamo visto l'importanza del dialogo in ottica di collaborazione costruttiva sia con i docenti e con le figure professionali. Il desiderio di avere maggiore personale formato sia curriculare che di sostegno e il desiderio di un possibile interscambio tra i docenti nell'affiancamento del bambino con disabilità. Una maggiore presenza in classe dell'alunno rispetto ad attività individuali in auletta di sostegno e un maggior coinvolgimento nelle attività in classe. Un'ottica maggiormente inclusiva con al centro la relazione con i compagni nella condivisione di momenti insieme. Inclusione anche nelle uscite didattiche scolastiche.

È emerso il bisogno di supporto psicologico per le famiglie e per i fratelli dei bambini con disabilità. Bisogno di un punto di riferimento che fornisca alle famiglie tutte le informazioni, sulle leggi e i loro diritti, sui servizi nel territorio. La necessità di maggiori servizi sia delle ore di terapia individuale del proprio figlio nei servizi pubblici, sia di attività extrascolastiche e sportive, con personale adeguato ad accogliere e includere il proprio figlio nelle attività. Maggiori aiuti economici per sostenere le spese delle famiglie tra terapia private e attività extrascolastiche. Queste sono le richieste da parte delle famiglie rispetto all'inclusione scolastica, dei servizi sanitari e del territorio. Da questo emerge un bisogno di essere ascoltati, compresi e sostenuti in questo loro percorso ed è importante che non si sentano soli in questo percorso di consapevolezza e accettazione. È un percorso molto lungo e il genitore ha bisogno di sentirsi sostenuto e accolto, per questo è importante lavorare in rete per poter contribuire a dare un sostegno a queste famiglie.

CAPITOLO 4

DISABILITÀ TRA FAMIGLIA E SCUOLA

4.1 Il rapporto scuola–famiglia in caso di figlio con disabilità

La famiglia in cui vive una persona con disabilità, specialmente se si tratta di un neonato, è soggetta a diverse vulnerabilità. Queste si manifestano in quello che si può definire come una serie di "trappole" che la famiglia può incontrare, specialmente nel suo rapporto con l'esterno. La prima è la delega, dove i genitori affidano completamente la cura del bambino agli specialisti, alla scuola o ai centri socio-educativi, esternalizzando così le proprie responsabilità (Giusti, Fiume, 2013). Un altro rischio è la latitanza, che amplifica i sintomi della delega, portando a una totale assenza da parte di uno o entrambi i genitori, soprattutto nei confronti dei servizi e delle istituzioni. Un'altra insidia è rappresentata dalla polemica, in cui la famiglia critica costantemente i servizi offerti, chiedendo maggiore efficienza senza però essere disposta a collaborare per il cambiamento (Guidi, Palmieri, Miraglia, 2013). L'iperprotezione è un'altra trappola: il bambino viene considerato talmente fragile da richiedere attenzioni continue, ma questo atteggiamento ostacola lo sviluppo dell'autonomia, generando resistenze a qualsiasi proposta che miri a promuoverla (Lecciso, Petrocchi, 2012). Infine, le aspettative irrealistiche si manifestano quando la famiglia si appoggia all'esterno con richieste di un impossibile "ritorno alla normalità", creando inevitabilmente delusione.

Questi elementi ci servono soprattutto per introdurre un ultimo argomento, relativo al ciclo di vita di una famiglia con un figlio con disabilità, che prendiamo in considerazione: l'ingresso a scuola del bambino. Infatti, quelle "trappole" possono avere dei risvolti diretti nel rapporto scuola-famiglia.

La scuola, ben sappiamo, occupa uno spazio piuttosto ampio nel mondo psicologico e sociale della persona, in quanto essa deve promuovere lo sviluppo integrale dei propri alunni. L'inizio di questa esperienza rappresenta un evento importante e carico di stress sia per il bambino che per la famiglia. Avendo vissuto quasi

esclusivamente nell'ambiento protetto familiare e in una "comprensione del mondo [...] affidata ai genitori" (o chi agisce in loro vece), l'ingresso nel contesto scolastico muta e modifica gli equilibri conquistati: "per la prima volta il figlio-fratello-nipote [...] si veste da alunno e si trova proiettato in un ambiente a lui estraneo in cui le regole e i ruoli lo costringono a rinunciare alla presenza rassicurante dei genitori e ai suoi comportamenti più egocentrici e capricciosi" (Walsh, 2008, p. 69).

Il cambiamento, abbiamo menzionato prima, influisce anche sul sistema familiare, posto l'assunto che, proprio perché tale, l'influenza tra i diversi elementi di questo sistema è reciproca e circolare e non univoca e unidirezionale. Infatti, le influenze sono reciproche e possono reiterarsi, ovvero la situazione può peggiorare e non rimane mai la stessa. L'ansia del distacco, spesso legata a una tendenza iperprotettiva o anche a una certa diffidenza negli altri, determina una situazione per cui ci si preoccupa di non poter tenere sotto il proprio sguardo il bambino. Di conseguenza, l'immagine che si trasmette al figlio non risulta positiva e si rischia di "compromettere la comprensione della scuola come luogo di crescita e di sviluppo integrale" (Cottini, 2016, p. 75).

Questa sarebbe un'immagine deformata della realtà esterna, che, come abbiamo visto sopra, è quanto alla persona disabile accade quando viene come chiusa in un guscio di protezione che quasi respinge l'esterno. Molto spesso nelle famiglie con bambini con disabilità i rapporti con persone esterne al proprio contesto sono già avvenuti (medici, riabilitatori, specialisti vari, assistenti sociali). L'avere sperimentato questi rapporti può risultare una risorsa spendibile anche nei confronti del personale scolastico, soprattutto se hanno condotto ad aspetti soddisfacenti. Se, invece, le collaborazioni esterne già avviate hanno avuto esiti infruttuosi e deludenti il compito degli insegnanti si presenterà ancora più complesso. Sarà indispensabile che la scuola conquisti la fiducia dei genitori, imprescindibile tassello per instaurare un legame proficuo alla corretta educazione del bambino. Le difficoltà e le preoccupazioni molto spesso riguardano "il grado di accettazione da parte dei compagni e delle loro famiglie, le reali possibilità di socializzazione e di apprendimento, lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale, l'effettiva disponibilità di ausili e di operatori specializzati nell'assistenza e nella comunicazione" (Caldin, 2006, p. 107).

La collaborazione tra scuola e famiglia, snodo fondamentale per l'educazione globale del bambino, in particolare se con disabilità, parte dal presupposto che i genitori "sono formatori per vocazione ed in grado di esprimere una pedagogia dello sviluppo nella prospettiva del futuro" (Bettelheim, 2022, p. 95), oltre al fatto che costituzionalmente deve essere riconosciuto loro "il diritto-dovere di istruire la prole". Il rapporto tra questi due contesti educativi consente di ottenere delle notevoli agevolazioni nell'educazione e nella formazione del bambino: i suoi bisogni, le aspirazioni, le potenzialità possono essere meglio scoperti e inquadrati e supportati se la collaborazione scuola-famiglia è ben avviata. La famiglia ha degli "orientamenti educativi" che la scuola deve prendere in considerazione per appoggiarli o cercare di indirizzare verso forme più adeguate. In ogni caso, il coinvolgimento della famiglia nella formazione scolastica supera, o quantomeno indebolisce, "la tradizionale tendenza a delegare alla scuola le principali responsabilità educative" (Cairo, 2007, p. 61).

Si deve dar vita a modalità comunicative che risultino adatte a far partecipare i genitori, dando "ascolto autentico ai loro suggerimenti e alle loro perplessità" (Cairo, 2007, p. 62). Occorre farli sentire parte integrante, e non esclusa, del processo formativo: essi hanno bisogno, infatti, di "sentire confermato il loro ruolo di responsabili primari del figlio" (Cairo, 2007, p. 63). Ma al tempo stesso va fatto percepire che con la crescita del figlio la sola azione educativa della famiglia non è più sufficiente.

Progettare una rete, che metta in comunicazione i familiari con chi opera all'interno dell'ambito scolastico, serve anche a evitare inutili e deleterie contrapposizioni e sovrapposizioni. Se, ad esempio, la famiglia decide di avvalersi di personale educativo esterno alla scuola per le ore pomeridiane, in una situazione in cui manca il rapporto con i docenti, questo mancato contatto può rappresentare un ostacolo piuttosto alto all'andamento didattico. Sentire la necessità di far seguire i propri figli da docenti privati è un legittimo diritto da parte dei genitori. Ma, quando la fiducia e la preferenza è accordata a chi sta fuori dalla scuola, quest'ultima può trovarsi tagliata fuori. Se, invece, si crea una buona rete comunicativa tra famiglia e scuola, quella stessa presenza può rappresentare un ulteriore risorsa per lo sviluppo educativo e la formazione del bambino. Secondo una docente intervistata può capitare che

l’opinione o consiglio del professionista non vada nella stessa direzione concordata con la scuola. In questo caso, la scuola, deve seguire quello che è il progetto costruito sull’alunno con disabilità. Rimane fondamentale stabilire degli obiettivi comuni, riconoscendo le specificità del ruolo di ognuna delle diverse parti, si può dar vita ad un ambiente formativo valido e attento alle esigenze del bambino: “nel contesto attuale è sempre più sentita l’esigenza di una partnership educativa [...] fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti nel reciproco rispetto delle competenze” Bettelheim, 2022, p. 99) L'inclusione dell'alunno con disabilità a scuola è, dunque, estremamente connessa a questo legame e il docente di sostegno mediatore, facilitatore e “costruttore di reti” deve attivarsi per rendere tutto questo una realtà sinergica che funzioni in vista dello sviluppo armonico degli alunni.

Il PEI, Piano Educativo Individualizzato, rappresenta l’elemento che più di ogni altro può farci comprendere le esigenze di una collaborazione continua e attenta con la famiglia. Viene ideato in base all’art 12 della legge 104\92 e del D.P.R. 24\2\94, importantissimi strumenti per il lavoro di sostegno. È un documento che va redatto, con elaborazione collegiale, attraverso la collaborazione di diversi soggetti come la scuola, l’ASL e la famiglia, e vi vanno descritti gli obiettivi educativi che le diverse parti manifestano di ritenere idonei a perseguire il comune obiettivo di uno sviluppo psicofisico armonico della persona cui si rivolge e di una sua piena integrazione a livello sociale.

La famiglia anche in questo è una risorsa da valorizzare, perché può fornire delle informazioni e dai dati che possono risultare fondamentali alla determinazione delle reali competenze possedute dal bambino nelle diverse aree di sviluppo di cui il PEI tratta. Occuparsi di un bambino con particolari necessità formative, impegnarsi nel delicato compito formativo, richiede una formulazione, quindi, di obiettivi, miranti al soddisfacimento delle esigenze educative che la particolare situazione richiede, che debbono essere comuni a tutti coloro che sono coinvolti, tra cui rientra anche la famiglia: “il percorso educativo diventa coerente e compatibile solo se è tracciato nel consenso e solo se nasce da una chiara identificazione dei bisogni, delle difficoltà e soprattutto delle potenzialità del soggetto” (Menegoi Buzzi, 2017).

4.2 Aver cura della persona con disabilità

Per fare in modo che l'esperienza educativa offra una cura autentica e realmente significativa, è fondamentale scuola e famiglia stabiliscano un'alleanza educativa fondata sull'empatia, il confronto e la riflessione. Nel caso di bisogni specifici e speciali, in particolare la cooperazione deve permettere il riconoscimento e il soddisfacimento di tutti i bisogni della persona con disabilità, consentendo di tenere conto della persona nella sua globalità. L'intervento deve garantire la realizzazione di un progetto di vita per la persona con disabilità che gli consenta di sperimentare diversi ruoli sociali all'interno della comunità e di sentirsi realizzato. Il ruolo sociale, infatti, è il mezzo che consente alle persone di diventare adulte e contribuire al bene comune. Il progetto va attuato fin dall'infanzia, favorendo l'acquisizione graduale dell'autonomia e facilitando l'inclusione sociale. La scuola, in tutte le sue figure, deve accompagnare i familiari a superare la visione del disabile come eterno bambino o come persona incapace e porre l'attenzione sulle sue potenzialità e risorse. Infatti, spesso la famiglia tende ad esercitare esclusivamente una funzione protettiva sui figli, piuttosto che quella normativa fondata sulle regole e sulla responsabilizzazione. Uno stile educativo in grado di equilibrare tali funzioni può aumentare l'autostima il senso di autoefficacia quindi e l'indipendenza delle persone con disabilità, migliorando la qualità della loro vita (Caldin, Cinotti, 2013).

Grazie alla formazione degli insegnanti in tema di pedagogia speciale, oggi vengono rifiutati quei sistemi di classificazione rigidi e chiusi e gli approcci metodologici omologanti. Vi è inoltre una sempre maggior consapevolezza e riflessione sui modelli e strategie formative in grado di soddisfare i bisogni degli studenti siano essi di natura fisica, psicologica, sociale, relazionale e formativa. Per essere individuati e soddisfatti, i bisogni educativi speciali necessitano operatori con conoscenze in svariati ambiti dello sviluppo umano al fine di giungere alla comprensione qualitativa delle difficoltà dell'alunno e all'identificazione delle risorse disponibili e necessarie a superarli (Mura, 2018).

Tutti gli individui hanno bisogni che li rendono dipendenti dal mondo esterno, e l'apprendimento è il processo che facilita il loro sviluppo e adattamento. Attraverso l'apprendimento, le persone acquisiscono strumenti per affrontare problemi e soddisfare necessità. Sebbene i bisogni affettivi, relazionali, psicologici e fisici siano comuni a tutti, le persone con bisogni speciali spesso incontrano difficoltà nel trovare strategie efficaci per soddisfarli. Questo può richiedere un supporto aggiuntivo per aiutarle a raggiungere un equilibrio e uno sviluppo ottimale. L'azione educativa deve porsi, quindi, come mezzo per costruire le risorse necessarie per attivare percorsi di crescita efficaci, volti al benessere e all'inclusione. È questo forse il compito umano principale dell'insegnante: "destare, incontrare e riconoscere la persona dell'educando" (Bellingreri, 2010, p. 76), per mezzo dell'esercizio di un silenzio coltivato interiormente e che condividono con i bambini, aiutandoli a trovare, da sé, il proprio centro interiore, cioè a sentire quella vita interiore che da sempre essi possiedono. In questo modo è possibile che il bambino divenga una persona aperta e libera. Si tratta di una speciale relazione di cura rivolta ad aiutare i soggetti a comprendere il proprio modo di abitare il mondo, attraverso quello che Bellingreri chiama "dialogo esistenziale" (Bellingreri 2013), ovvero quella relazione di cura dove si può prendere spunto da questioni in apparenza di poco conto, se sono vissute con particolare pathos e interesse dagli educandi. Il dialogo è esistenziale in quanto permette di diventare consapevoli del modo ricorrente di affrontare gli eventi che ci occorrono, persone incontrate fatti accaduti scelte da compiere, ecc. (Bellingreri, 2018).

Ogni studente con disabilità o disturbi, temporanei o permanenti, richiede attenzione da parte degli insegnanti, che devono adottare percorsi personalizzati per valorizzare le sue potenzialità. Ignorare questi bisogni porta a fallimento scolastico e isolamento sociale. La famiglia ha un ruolo fondamentale nel supportare questo processo: collaborando con la scuola, fornisce informazioni preziose e sostiene il percorso educativo. Una scuola inclusiva deve riconoscere le differenze, sfruttare le competenze pedagogiche e lavorare con la famiglia per garantire un apprendimento efficace per tutti (Mura, 2018).

Per quanto concerne invece le relazioni interpersonali con i compagni di scuola, queste rischiano di essere minate da pregiudizi tali da rendere difficoltoso instaurare anche dei semplici rapporti di amicizia. In questo caso, gli insegnanti possono agire concretamente fornendo informazioni sulla malattia della persona con disabilità, accrescendo la conoscenza sulla sua condizione e portando l'attenzione sulle sue capacità e sui suoi punti di forza, piuttosto che sul deficit, al fine di abbattere i pregiudizi legati alla sua condizione.

Il confronto con la disabilità rappresenta per la classe una risorsa e una fonte di arricchimento fondamentale per acquisire valori fondamentali per crescita come persone. Seppure più rari da trovare e da coltivare, legami d'amicizia forti e sinceri possono costituire un'importante risorsa per la persona con disabilità al fine di avere punti di riferimento costanti e sicuri e affrontare meglio gli anni scolastici. Possono essere queste fonti di supporto e protezione contro l'isolamento ma soprattutto contro il bullismo, a cui questi bambini/ragazzi purtroppo sono maggiormente esposti all'interno della società (Caldin, Cinotti, 2013).

4.3 Scuola e famiglia insieme per la realizzazione di un Progetto di vita

Solo negli ultimi decenni la ricerca sulle pratiche a sostegno della disabilità è focalizzata sul concetto di Progetto di Vita, ideato sul rispetto dei diritti umani e del raggiungimento di una migliore qualità di vita. Studiosi e operatori stanno cercando di trasformare i servizi di sostegno alla disabilità in un'ottica di promozione della qualità della vita sia per loro che per i loro familiari.

Intorno al dispiegamento del Progetto di Vita si concentrano le riflessioni teoriche di carattere antropologico e psicologico e, nello stesso tempo, si sperimentano procedure, metodi e strategie che ne costituiscono la realizzazione, soprattutto in condizioni di gravità. In tal senso, il Progetto di Vita personalizzato è definito come: "sistema composto di molteplici procedure, raccomandazioni e indicazioni orientate alla promozione del cambiamento della vita delle persone con disabilità (Caserta et al., 2015, p. 26).

Il suo scopo è quello di sviluppare programmi di azione partecipativi e collaborativi, mirati al raggiungimento degli obiettivi personali all'interno di un clima inclusivo nella comunità, nonché del riconoscimento e del rispetto dei diritti sociali (Caserta et al., 2015).

Secondo Salis, il Progetto di Vita può considerarsi uno "slancio verso il futuro che integra le possibilità che il presente offre, creando sinergie tra tutti coloro che, in famiglia, a scuola, e nell'extra scuola lavorano con la persona disabile. Il Progetto di Vita investe sul progetto formativo, culturale e professionale orientato al futuro e contempla la persona nelle sue molteplici dimensioni: da quella lavorativa, a quella sociale, a quella relazionale e anche a quella ludica" (Milito, Salis, 2017, p. 245).

Lo sviluppo di competenze di autonomia e autodeterminazione non deve essere limitato alla sola età adulta ma deve protrarsi per tutto l'arco di vita, attraverso il coinvolgimento di tutte le figure significative per la persona con disabilità. Come sostiene Pavone: "L'intervento da parte della pluralità di attori e professionisti coinvolti nell'azione di cura/riabilitazione – genitori, medici, terapisti, assistenti sociali, educatori – dovrebbe trovare uno spazio di sintesi collegiale, per evitare rischi di frammentarietà e di riduzionismo deleteri alla crescita il più possibile armonica del bambino" (Pavone, 2017, pp. 247-248).

Costruire progetti individuali vuol dire valutare differenti aspetti di tipo personale e ambientale che concorrono a determinare la qualità di vita della persona con disabilità nel rispetto dei diritti umani e prestare particolare attenzione all'individuazione e rimozione degli ostacoli al raggiungimento della condizione di benessere generale. Il Progetto di Vita deve essere programmato insieme all'interessato e alla sua famiglia, affinché possa essere ritenuta una forma d'intervento finalizzata alla qualità della vita (Pavone, 2017).

La pratica pedagogica e didattica deve promuovere la maturazione individuale e collettiva, orientando le persone verso l'assunzione di scelte autonome, motivate da bisogni e interessi, che possano garantire un Progetto di Vita soddisfacente. Essa deve porsi in una prospettiva di *lifelong learning* che ha avvio con la nascita della persona e

prosegue con le esperienze della vita quotidiana all'interno della famiglia, della scuola e della società (Mura, 2018).

L'orientamento del Progetto di Vita assume grande importanza soprattutto per le persone con disabilità che necessitano di essere supportate nel loro processo di sviluppo e di autoaffermazione. Tuttavia, molto spesso, l'orientamento viene inteso in termini economici e funzionalistici che mirano a promuovere Progetti di Vita tesi a conformare le persone alle esigenze della società, piuttosto che ai loro bisogni e interessi profondi. Per decenni, questa visione ha distorto e messo in discussione il reale significato dell'educazione e delle esperienze di orientamento, ridotte a mero strumento per l'economia, anziché come un'esperienza antropologicamente essenziale per lo sviluppo umano e sociale (Mura, 2018).

L'orientamento, in un'ottica pedagogica ed educativa, rappresenta un processo graduale ed evolutivo, in un primo momento eterodiretto, che impegna la persona fin dai primi momenti di vita e che prosegue per tutta l'esistenza e che ha come fine l'emergere della capacità di giudizio critico, la gestione responsabile di sé, la produttività nel mondo sociale e la gestione costruttiva del fallimento. Si tratta di promuovere le competenze "trasversali" che assicurino quell'autonomia intellettuale e identitaria necessaria per sviluppare relazioni comunicative positive e compiere scelte costruttive e ponderate inerenti alla propria e altrui esistenza (Mura, 2018).

La tensione a realizzarsi è presente in ogni essere umano, a prescindere dalla presenza o meno di una condizione di disabilità. Quest'ultima può, a causa della sua severità, limitare le attività e la partecipazione della persona; tuttavia, non elimina il desiderio di affermarsi. Spetta alle figure educative e a tutti coloro che svolgono la funzione di orientatori, sollecitare tale spinta e aiutare la persona interessata da disabilità a progettare la propria vita in base alle sue ambizioni. Dunque, considerata l'esperienza della disabilità come una complessa, ma naturale, condizione umana, è compito dell'educazione, mediante percorsi realmente orientanti, creare le condizioni in grado di colmare il divario tra ciò che la persona sente di essere e ciò che non è ancora e potrebbe divenire (Mura, 2018).

In tal senso, si parla di educazione che “libera”, sostenuta da autori come Séguin e Montessori, in grado di integrare adeguatamente l’intervento familiare, l'apprendimento scolastico e l’istituzione sociale, parti fondamentali del sistema di vita in cui la persona è immersa. L’amore e la cura genitoriale devono potersi coniugare con: “la possibilità di frequentare ambienti differenti ricchi di stimoli e offerte, che possano fornire occasioni favorenti lo sviluppo di tutte le strategie mentali e cognitive utili a confrontarsi con la complessità della realtà sociale e culturale (Mura, 2018, p. 18).

Ciò permette al ragazzo “reale” di sopravvivere e di sviluppare la propria identità, attraverso sane e necessarie esperienze di separazione e di confronto col successo e il fallimento personale. Le esperienze orientative primarie vissute all’interno della famiglia di origine si sviluppano e si intrecciano con quelle sperimentate a scuola, dal ciclo d’infanzia fino all’università. Infatti, sono questi i luoghi istituzionalmente deputati a garantire lo sviluppo dei percorsi orientativi. La scuola è chiamata a creare un legame significativo tra il processo di formazione e il processo di orientamento mediante un’efficace progettazione didattica che valorizzi le potenzialità degli alunni e gli consenta di ottenere gli strumenti per superare gli ostacoli alla realizzazione personale.

L'idea che l’orientamento si determini nel lungo processo formativo e che costituisca una componente strutturale dei processi di insegnamento nelle istituzioni scolastiche e universitarie è rintracciabile nei programmi Brocca:

> [...] presuppone l’assunzione dell’orientamento come modalità intrinseca alla scuola in quanto tale, cosicché tutte le attività curriculari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono divengano esplicitamente orientative [...]. Le finalità generali dell’orientamento [...] sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione dell’identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale Progetto di Vita (Mura, 2018, p. 19).

Si tratta di fini che, tenute conto delle specifiche condizioni esistenziali di ciascuno, maturano nel corso della crescita e che permettono la partecipazione attiva nella società. In tal senso, devono essere sostenute e promosse dalla comunità inclusiva.

Come si evince dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, diffuse dal MIUR, gli studenti acquisiscono:

> gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali si troveranno a vivere. [...]. In ciò la scuola realizza la propria funzione pubblica impegnandosi, [...] per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio [...]. Ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (Mura, 2018, p. 20).

I traguardi indicati dal MIUR rappresentano aspetti fondamentali per il processo di maturazione orientativa e di sviluppo personale di tutti gli studenti e per la crescita democratica e solidale della comunità sociale. In tale ottica, si è affermata l'idea che anche le persone affette da disabilità, se adeguatamente sostenute, possono perseguire tali obiettivi. Per la persona con disabilità, il potere orientativo della scuola non è legato alla formalizzazione di situazioni speciali ma alla qualità dell'azione didattico-educativa svolta quotidianamente e alla sua capacità di integrare le finalità curricolari con le esigenze proprie della comunità scolastica e dell'organizzazione sociale di riferimento. Sono le esperienze incentrate sullo sviluppo dell'autonomia intellettuale e che consentono di sperimentare sentimenti di autoefficacia e tolleranza alla frustrazione, di natura scolastica ed extrascolastica, che permettono all'alunno con disabilità di crescere e proiettarsi verso l'adultità, immaginando e pianificando un possibile Progetto di Vita.

Affinché ciò possa prendere forma, è necessario che insegnanti, familiari, educatori e operatori sanitari condividano il significato del costrutto di Progetto di Vita. Esso viene così definito da Mura:

> [...] il Progetto di Vita, diversamente dal PEI con il quale viene spesso assimilato e confuso, non può essere ridotto a un

> documento progettuale cartaceo, richiama piuttosto a un percorso esistenziale di etero/auto-orientamento. È quindi una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che la persona concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale. E dunque una costruzione unica e irripetibile di cui l'altro - persona o contesto relazionale – è costruttore partecipe, ma mai in modo coercitivo (Mura, 2018, p. 25).

Dunque, porre l'attenzione sulla possibilità di incrementare i risultati personali e i diritti umani incoraggia le istituzioni e le organizzazioni socioeducative a sviluppare e a pianificare degli interventi centrati sulla persona, a garantire dei sostegni personalizzati e a coinvolgere le persone nelle decisioni che riguardano la loro vita e sui servizi di cui usufruiscono (Caserta et al., 2015).

4.4 La relazione di aiuto a scuola

Educare una persona con bisogni educativi speciali significa riconoscere la sua storia e i suoi bisogni non per guidarlo, ma per accompagnarlo con cura, verso nuove esperienze permettendogli di usufruire di nuove possibilità di sviluppo. Ciò richiede una ridefinizione del progetto di vita, che, in questa prospettiva, deve andare oltre i confini definiti individuati dal PEI e curare una riprogettazione del percorso di vita (Recalcati, 2020).

I professionisti della relazione di aiuto nella definizione del Progetto di vita a favore della persona con bisogni educativi speciali non si limitano solo ad aderire a rigidi protocolli terapeutici ma dimostrano di avere a cuore e preoccuparsi per la persona nella sua interezza (Gaspari, 2021).

In quanto professionista della cura educativa l'insegnante si impegna, utilizzando strategie diverse, a stimolare e incoraggiare l'alunno in situazione di disabilità a prendersi cura di sé stesso, riprogettando continuamente il proprio progetto di vita. L'insegnante diventa un facilitatore esperto a "tessere storie" ricercando nuove

prospettive, organizzando nuovi spazi, tempi e materiali in grado di migliorare la qualità della vita del bambino (Bruner, 2004).

Il progetto di vita diventa così uno sfondo su cui progettare, costruire e ricostruire obiettivi a breve e lungo termine, ponendo l'alunno come protagonista. In questo contesto, la famiglia gioca un ruolo cruciale, collaborando con gli altri membri della comunità educante per esplorare nuove possibilità di azione e prevenire l'isolamento in spazi predefiniti. Il docente, in sinergia con i colleghi, lavora per potenziare le capacità di tutti gli alunni di muoversi consapevolmente nel mondo, promuovendo la "cura ricompositiva" per le persone con fragilità (Gaspari, 2023).

Il progetto pedagogico pensato per promuovere l'autonomia e l'emancipazione dell'alunno in situazione di disabilità non può non assumere come punto di partenza i reali bisogni dell'alunno e consideralo protagonista attivo del suo percorso di crescita. Per questo sarà poi necessario dare al Progetto un taglio differente orientato in prospettiva sociale ed educativa, dove il soggetto possa prendere in mano la sua storia per raccontarla nei molteplici contesti in cui si troverà a vivere (Gaspari, 2017).

Il docente, in quanto professionista della cura, ha un ruolo di facilitatore e si attiva per "liberare" il soggetto in situazione di disabilità dalle rigide definizioni che spesso possono costringerlo e, lo accompagna in maniera competente, nell'individuare nuove prospettive. È importante che il docente cammini accanto all'alunno per mantenere e rispettare il suo passo, comprendere le sue potenzialità e risorse. L'attenzione e la cura per il Progetto di vita superano la trasmissione nozionistica dei saperi per orientarsi verso un tipo di educazione globale, caratterizzata dalla flessibilità dei curricoli che si integrano con i vari contesti di vita dell'alunno.

Contrariamente a quanto accadeva in passato quando il PEI era un documento usato per monitorare e valutare l'efficacia del processo di apprendimento e, molte volte, era staccato dalla realtà in cui viveva l'alunno, attualmente le caratteristiche e le domande che ci pone la società ci inducono a ricercare un punto di incontro che curi il contesto e le relazioni, mescolando i saperi nell'ottica di una contaminazione arricchente e produttiva. È fondamentale, dunque, il legame tra il PEI e il Progetto di vita che richiama la visione di una rete a maglie larghe costituita da competenze e

professionalità che dialogano e collaborano insieme per progettare contesti di cura e momenti di condivisione che conducano all'inclusione di tutti e di ciascun alunno (Gaspari, 2023).

Il prendersi cura globalmente e responsabilmente della qualità del processo di inclusione di tutti e di ciascun alunno, permette al docente di diventare un "tessitore di storie" di vita, che si preoccupa del benessere dell'altro. Egli si impegna inoltre a declinare l'approccio narrativo in modo orizzontale al fine di stabilire legami e contaminazioni per coniugare racconti di vita collettivi e individuali e inserirli in un più vasto panorama di riprogettazione e di cura (Mortari & Paoletti, 2021).

La narrazione utilizzata come tramite tra inclusione e cura diventa, per la persona in situazione di disabilità, un aspetto molto importante per la conquista della propria autonomia. Essa diventa un metodo che serve alla persona per misurare l'efficacia del suo percorso e riorganizzarlo in caso di ostacoli o situazioni non idonee, rendendolo sempre protagonista attivo. La narrazione rappresenta un momento di cura per sé stessi e gli altri che si esprime attraverso la contaminazione reciproca e diventa un'occasione per manifestare emozioni belle e brutte, ritrovarsi e ritrovare nuove prospettive a cui dare senso e significato. La narrazione di storie complesse e dolorose pone nuove domande relative all'ascolto, all'appartenenza, all'accettazione. Questi interrogativi coinvolgono aspetti emozionali e culturali della persona in situazione di disabilità che hanno necessità di essere raccontati per essere rielaborati, soprattutto dopo una patologia invalidante, per ritrovare serenità e voglia di vivere. Le condizioni anatomo-funzionali e l'età spesso rappresentano una sorta di guscio che impedisce di vedere la vera essenza e l'unicità di una persona che è necessaria però riconoscere e valorizzare per costruire una relazione di aiuto significativa. Questi aspetti della cura educativa sostenuti dai professionisti della cura oltrepassano i vincoli spazio-temporali modificando gli ostacoli in risorse, le disabilità in potenzialità e si orientano verso nuovi spazi di dialogo e di crescita comune (Caldin, 2022).

Nella relazione con gli alunni in situazione di disabilità, la narrazione rappresenta uno strumento che agisce come pratica di cura perché permette al bambino di partire dai suoi punti di forza e dalle situazioni positive che ha vissuto per intraprendere percorsi

nuovi e alternativi e porsi nuovi traguardi che gli offrono la possibilità di rivedere il proprio Progetto di vita raggiungendo una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità (Cottini, 2016).

L'idea inclusiva perseguita dalla pedagogia speciale trova i suoi aspetti fondanti nella cura, nell'aiuto e nell'inclusione che rappresentano i punti di partenza e di arrivo di questa scienza che ha bisogno di competenze di accompagnamento, aiuto, accoglienza per realizzare le buone prassi educative. I gesti, i linguaggi, i tempi e i modi con cui avviene la cura realizzano l'inclusione. Senza la cura non può esserci inclusione. La cura rappresenta l'elemento fondante che permette alla pedagogia speciale di raggiungere l'inclusione sotto l'aspetto individuale e collettivo. L'inclusione di qualità utilizza linguaggi, forme, si ritrova negli strumenti di cura che messi insieme diventano un sistema complesso il cui obiettivo non è solo quello di organizzare protocolli o procedure ma coinvolgono la persona nella sua globalità e valorizzano il suo essere unica nei più ampi contesti sociali e culturali. È possibile raggiungere l'inclusione quando le buone pratiche di cura sono contestualizzate ed è possibile garantire i diritti di cittadinanza attiva e di partecipazione per tutti e per ciascuno. La cura del contesto e la cura per la persona devono camminare insieme e parlare continuamente per cercare nuove strade da percorrere in direzione di un'inclusione di qualità. La diversità appartiene al mondo solo quando ne diventa un elemento costitutivo e stabilisce un legame di interdipendenza e di scambio reciproco con tutti gli altri territori che compongono la comunità educativa (Gaspari, 2023).

Per la persona in situazione di disabilità, narrarsi diventa un'occasione sia di cura educativa che di inclusione: è cura educativa perché le permette di cambiare, le restituisce forza e voglia di appartenere al mondo; è inclusione perché le permette di partecipare in modo concreto alla vita quotidiana. L'insegnante diventa un lettore e un interprete dell'alunno in situazione di disabilità nella sua unicità e originalità perché accoglie e comprende la sua storia e le sue esperienze e non si limita solo ad accogliere il deficit. Il docente nel grande ecosistema dell'inclusione è un mediatore, un regista, un agente inclusivo, un facilitatore, un costruttore di storie e di significati nuovi, capaci di

riconoscere e valorizzare i ruoli della famiglia, degli specialisti del territorio, dei colleghi e dei compagni dell'alunno e si fa promotore di percorsi di ricerca significativi.

Nella definizione del progetto di vita in prospettiva inclusiva, la progettazione curricolare si sposta dalla concentrazione sul deficit della persona a una nuova rappresentazione della disabilità, che coinvolge non solo l'individuo ma anche la famiglia e la comunità. In questo contesto, la comunità si impegna ad attuare azioni per eliminare gli ostacoli alla partecipazione e allo sviluppo della persona nella vita comunitaria (Frolli & Francese, 2020). La collaborazione tra famiglia e comunità è ancora una volta elemento imprescindibile per garantire un'inclusione autentica e significativa.

Nel processo di inclusione, il contesto sociale è fondamentale per avviare cambiamenti che migliorino la qualità della vita delle persone con disabilità. È essenziale superare i rigidi schemi degli interventi educativi e didattici delle singole professionalità, coinvolgendo attivamente la famiglia in questo processo. La collaborazione tra diverse figure professionali e la famiglia è fondamentale per promuovere un dialogo efficace e garantire che le persone con bisogni educativi speciali ricevano un supporto integrato e significativo.

Rispetto alle indicazioni presenti nel PEI, il progetto di vita comprende un panorama di interventi e di risorse molto più ampio, ma questo documento rappresenta il momento in cui si ammette il desiderio di includere tutti e ciascun alunno. La cura e la relazione di aiuto in questo senso rappresentano uno sfondo che permette di riflettere sulle singole storie, anche quelle più difficili, per dare la possibilità ad ogni alunno di utilizzare le proprie risorse e potenzialità per affrontare le sfide quotidiane in modo consapevole, interagendo nei vari contesti di vita con un approccio critico e responsabile. Nel momento in cui gli obiettivi primari del PEI cominciano a "parlare" con il contesto sociale, ci si avvia verso la ridefinizione del progetto di vita. È importante quindi che la scuola si apra al mondo in modo innovativo, trasversale perdendo quel rigore definito dalla burocrazia e da ciò che è istituito, per diventare un luogo in cui si raccontano e si esplorano storie diverse in uno spazio di condivisione e di ascolto e di mediazione con le famiglie e il territorio in modo attento e rispettoso di tutti e di

ciascuno, che parte dal passato per attraversare il presente e dirigersi verso il futuro (Gaspari, 2023).

La persona in situazione di disabilità deve poter contare sulla presenza di docenti inclusivi che, in quanto professionisti della cura educativa, la accompagnino nelle varie fasi della vita scolastica e che soprattutto nei momenti di maggiore solitudine o difficoltà riescano a trovare nuovi percorsi da seguire, che permettano alla persona di non identificarsi con il suo deficit ma al contrario di riacquistare fiducia in sé stessa e nelle proprie potenzialità. In questo accompagnamento competente si ritrova uno degli aspetti fondamentali dell'inclusione: la reciprocità; l'essere incluso in un contesto sociale o umano comporta l'impegno ad includere quello stesso contesto o più contesti nell'essere della persona. Canevaro sostiene che ciascuna persona può "abitare un paesaggio ed essere abitato da più paesaggi" che possono essere ostili e chiudere l'orizzonte oppure essere accoglienti e dare prospettive di crescita; per cui diventa fondamentale la cura del contesto (Canevaro, Gianni, Callegari & Zoffoli, 2021).

La revisione del Progetto di vita rappresenta un impegno per riesaminare l'esistenza di tutti e di ciascuno in termini di qualità; per questo motivo tale documento non deve essere considerato come un'appendice del PEI ma diventa un luogo dove possono essere esplicitate le risorse, le possibilità e le potenzialità inserite in una progettualità aperta e creativa rivolta al futuro. La cura del progetto di vita attraverso la narrazione diventa uno strumento per documentare l'identità e la storia della persona in situazione di disabilità, inclusa nella rete sociale e culturale che coinvolge un insieme di figure che definiscono un sistema complesso le cui dinamiche di relazione e di scambio sono messe in relazione con le caratteristiche e le potenzialità della persona. In questo sistema diventa fondamentale un lavoro collaborativo, costruttivo, interdisciplinare e transdisciplinare che permette di dare origine a nuove conoscenze, grazie all'interazione tra i molteplici approcci disciplinari e alla collaborazione tra i diversi professionisti (Ianes & Augello, 2019).

L'educazione inclusiva è fortemente democratica perché è per tutti e per ciascuno nonostante le singole differenze; può essere un'utopia perché richiede l'impegno da parte di tutti nel costruire un mondo accogliente, aperto alla molteplicità delle storie di

vita, disponibile a superare le diffidenze e i limiti presenti nel contesto storico-sociale e promuovere l'utilizzo di buone pratiche educative (Fusaro, 2017).

In questo modo l'inclusione diventa cura e assume un duplice ruolo: quello di contribuire all'evoluzione sociale e individuale della persona con bisogni educativi speciali e quello di riconoscere la sua appartenenza al contesto di vita evitando situazioni di emarginazione o di chiusura. La piena inclusione scolastica e sociale rappresenta un obiettivo costante che può realizzarsi con una evoluzione continua di conoscenze, saperi e professionalità.

Conclusioni

In questa tesi è stata condotta un’indagine di ricerca attraverso interviste a docenti che hanno avuto un ruolo attivo nell'inclusione scolastica. Per ottenere prospettive diverse, sono stati presi in considerazione due paesi, l’Italia e il Brasile, mettendo a confronto i rispettivi contesti storici e normativi, per poter comprendere i fenomeni descritti di seguito in modo più situato.

Nel primo capitolo è stata analizzata l’evoluzione storica e legislativa delle politiche inclusive per le persone con disabilità nei due paesi, evidenziando similitudini e differenze. Il secondo capitolo, invece, è dedicato alla trascrizione e all’analisi delle risposte emerse dalle interviste con i docenti, confrontando le varie prospettive provenienti da contesti culturali diversi e osservando anche le differenze tra scuole pubbliche e private all'interno dello stesso paese. Tra le tematiche trattate, un aspetto che ha mostrato similitudini tra Italia e Brasile è stata l'organizzazione del personale scolastico e la gestione degli incontri d’équipe.

Dalle interviste sono emerse problematiche attuali, come l’incremento di alunni stranieri in Italia e il crescente numero di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). In particolare, si riscontra una sempre maggiore eterogeneità nei livelli di apprendimento in classe, che richiede una didattica differenziata e l'intervento di docenti adeguatamente formati per rispondere a tali necessità. Questo ha offerto l’opportunità di inserire riflessioni sul curricolo scolastico, spesso rigido e poco flessibile, e di proporre metodologie didattiche più adattabili che consentano una maggiore inclusività.

Un altro tema affrontato nella tesi è il ruolo dell’insegnante di sostegno e i suoi compiti nel garantire l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Particolare attenzione è stata rivolta agli ambienti scolastici accessibili, con un focus sull’utilizzo dell’aula di sostegno. Un tema che è diventato centrale nella mia ricerca è stata la proposta di Dario Ianes per lo scambio di insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari attraverso cattedre miste. Ho potuto analizzare la sua proposta alla luce delle narrazioni e dei risultati che la mia ricerca qualitativa ha permesso di ottenere, producendo un dialogo che ha arricchito entrambe le indagini

Nel terzo capitolo, sono state riportate le interviste condotte con tre genitori di figli con disabilità, che hanno condiviso le loro esperienze riguardanti il percorso scolastico dei propri figli, dalle difficoltà incontrate sin dalla nascita fino al mancato supporto psicologico. Le famiglie hanno parlato anche delle difficoltà affrontate dai fratelli dei figli con disabilità e del bisogno di non sentirsi soli, evidenziando la necessità di servizi territoriali migliori. Hanno descritto il cammino scolastico dei loro figli, dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole superiori, suggerendo miglioramenti per l'inclusione scolastica e sottolineando le criticità incontrate.

Le famiglie hanno inoltre discusso della mancanza di servizi adeguati per garantire la partecipazione dei loro figli alle attività extrascolastiche, lamentando la scarsità di personale formato per facilitare l'inclusione in tali contesti. Infine, hanno espresso le loro opinioni sull'interscambio tra docenti curriculari e di sostegno, offrendo spunti di riflessione su questo approccio inclusivo. La prospettiva di questi altri protagonisti ci ha permesso di vedere un ulteriore livello della trama che fino a quel momento era stata raccontata solo dal punto di vista della scuola, rendendola più complessa e aprendo la possibilità di nuove osservazioni su ciò che stavamo già discutendo.

In conclusione, le domande inizialmente formulate durante la ricerca hanno subito un'evoluzione significativa. Ad esempio, l'analisi del confronto tra due paesi così diversi come Italia e Brasile ha inizialmente portato a ritenere che il Brasile, con una legislazione più recente e debole, potesse presentare una situazione di inclusione scolastica più arretrata. Tuttavia, attraverso le interviste condotte con le docenti in Brasile, è emerso che le somiglianze in termini di organizzazione e disponibilità di personale sono maggiori di quanto previsto.

Un aspetto interessante è emerso riguardo alla mancanza di tempo per il confronto tra docenti: in Brasile, non si aspettano le direttive di una legge, ma si impegnano attivamente a trovare soluzioni. In Italia, sebbene la scuola dell'infanzia e la scuola primaria prevedano ore di programmazione settimanale, nelle scuole medie tali ore non sono garantite, e non si fa nulla per risolvere questa situazione.

Queste osservazioni hanno suscitato una nuova riflessione: per quale motivo il personale di una scuola in un paese con una legislazione debole si sente maggiormente

libero di creare soluzioni innovative rispetto a chi opera in un contesto normativo più strutturato? Questa domanda rimane aperta, senza una risposta definitiva; si possono formulare solo ipotesi.

Questo è solo un esempio di come un'indagine possa generare ulteriori interrogativi, piuttosto che fornire risposte definitive. Nella ricerca sono emerse diverse prospettive riguardanti l'inclusione scolastica, sia da parte dei docenti che delle famiglie. Le famiglie hanno segnalato la carenza di personale adeguatamente preparato per lavorare con alunni con disabilità, esprimendo favore per l'interscambio tra docenti curriculari e di sostegno. Al contrario, le insegnanti di sostegno italiane intervistate si sono dichiarate contrarie a questa proposta, ritenendo che il personale non sia sufficientemente formato. Le docenti brasiliane, invece, si sono mostrate decisamente favorevoli, poiché già applicano questa modalità nel loro lavoro quotidiano.

I risultati di Dario Ianes indicano che il 79% del personale scolastico e degli esperti esterni ha accolto positivamente la proposta di interscambio tra docenti curriculari e di sostegno, mentre l'8% si è dichiarato contrario.

Altri temi emersi dalle interviste con famiglie e docenti riguardano il lavoro di squadra: non sempre i genitori si sentono accolti e ascoltati, e ciò può generare conflitti. Le famiglie desiderano poter offrire consigli sulla gestione dei loro figli e auspicano che le figure professionali esterne possano accedere alle scuole per osservare e supportare le docenti, suggerendo strategie efficaci. In un caso, un genitore ha segnalato che la scuola si è rifiutata di far entrare un esperto esterno, il che ha ostacolato la gestione delle problematiche comportamentali del figlio. Questo episodio evidenzia l'importanza della condivisione di un progetto educativo da parte di tutti i soggetti coinvolti nel benessere del bambino.

Nel quarto capitolo, si sintetizzano le questioni emerse nei capitoli precedenti, con particolare attenzione al rapporto tra scuola e famiglia e all'importanza di tutti i ruoli coinvolti nel definire obiettivi per la costruzione di un progetto di vita. È fondamentale infatti migliorare la comunicazione tra tutte le figure, interne ed esterne alla scuola, coinvolte nella progettazione educativa per i bambini con disabilità, per realizzare una vera e piena inclusione. Questo è un capitolo che non riporta direttamente le interviste,

ma il punto di vista di altri autori che hanno dato un contributo in questa tematica. Tuttavia, l'intenzione è quella di rivisitare gli stessi elementi da nuove prospettive, e anche se non citiamo direttamente i personaggi nelle interviste, è inevitabile che lo studio torni indietro e risponda ad essi. Come è stato detto all'inizio (e questo è rimasto invariato), questa tesi non ha la presunzione di dare delle soluzioni alle problematiche sull'inclusione scolastica e sociale, ma far emergere quanto si debba ancora lavorare per migliorarsi. Nonostante abbiamo una Legge in Italia all'avanguardia, non si trova molto più avanti rispetto all'inclusione scolastica in Brasile. Le interviste con le famiglie hanno fatto emergere delle difficoltà di dialogo con la scuola e forse si potrebbe ripartire proprio da questo. Come migliorare il dialogo tra tutte le figure interne ed esterne alla scuola, che intervengono nel costruire una progettazione per il bambino con disabilità? Qual è il pezzo mancante nella macchina inclusiva del nostro sistema di istruzione e come può aiutarci a scoprirlo l'osservazione e lo studio di altre realtà e stratti educativi?

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca.

Armstrong D., Armstrong A.C., Spandagou I. (2011), *Inclusion: By choice or by chance?,* «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 1, pp. 29-39.

Bagheri S., Valle J.W., Connor D.J. e Gallagher D.J. (2011), *Disability Studies in Education: The need for a plurality of perspectives on disability,* «Remedial and Special Education», vol. 32, pp. 267-278.

Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Milano, Vita e Pensiero.

Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani

Bellingreri A. (2018), *La consegna di un sentimento della vita e la vita dell'intelligenza*, pp. 104-126, in Bretagna G. (Ed) (2018), *Educazione e formazione, Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni.

Bettelheim B. (2013), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.

Biesta G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano. Edizione Raffaello Cortina

Biesta G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Tab edizioni.

Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C, Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di) (2009), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson.

Burgstahler S. (2020) *Universal Design in Education: Principles and Applications, Creating an Inclusive Learning Opportunities in Higher Education: A Universal Design Toolkit*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Cairo M.T. (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Vita e Pensiero, Milano.

Caldin R. (2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.

Caldin R., Cinotti A., (2013), *Different mirrors. Sibship, disability and life phases*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", Pensa Multimedia, Lecce, n. 1.

Caldin R. & Cinotti A., *Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze*, Studium Educationis, 3, 2013, pp. 104-107.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.

Canevaro A., D'Alonzo L., lanes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti,* Trento, Erickson.

Cattaneo A., Rosa A. (2015), *La scuola in ascolto. Tra bisogni educativi speciali e nuove tecnologie*, Principato, Milano.

Cervellin D. (2009). *La scuola con l'handicap*. Venezia, Marsilio Editori.

Cottini L. (a cura di) (2009), *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita*, Franco Angeli, Milano.

Curcic S., Gabel S.L, Zeitlin V., Cribaro-DiFatta S., Glarner C. (2011), *Policy and challenges of building schools as inclusive communities,* « International Journal oflnclusivc Education», voi. 15, n. 1, pp. 117-133.

Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, Milano, Franco Angeli.

D'Alessio S. (2011a), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica,* Rotterdam, SensePublishers.

D'Alessio S. (2011b), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia.* In R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica,* Milano, FrancoAngeli, pp. 69-94.

D'Alessio S. (2013), *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*, pp. 89-124, in Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (2013), *Disabilty studies*, Erickson, Trento.

Di Santo R. (2013) *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni*. Milano. Franco Angeli.

Donato, D., Alonso, Á. S. M., Expósito, L. P., & Pisa, E. H. (2021). Cogenerar conocimiento para transformar lo inmediato. De la investigación participativa a la coautoría en la difusión de los resultados. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2(1), 103-111.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities,* Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

Fonzi A. & Fonzi C. (2018) *Diversamente uguali. Un disabile in famiglia*. Roma, Edizione GEDI.

Frattura E.M., Capper C.A. (2007), *Leading for social justice: Tran forming schools for all learners,* Thousand Oaks, Corwin Press.

Gecchele M. (2014) *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*. Pensa Multimedia.

Ghedin E. (2021) *Per un design (connettivo)inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano. Edizioni Guerini.

Giusti G., Fiume G., Pacifico M. (2013), *Confini terapeutici. Professionali e Privati,* Sovera Edizioni.

Guidi A., Palmieri V., Miraglia F. (2013), *Mai più un bambino. Famiglia, Istituti, Case Famiglia, Diritti dei bambini,* Armando Editore, Milano.

Ianes D. (2011), *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Edizioni Erickson.

Ianes D. & Augello G. (2019) *Gli inclusio scettici, Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento, Erickson.

Ianes D.& Demo H. (2022) *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento. Erickson.

Ianes D. (2006) *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento, Erickson.

Itard J. (1986), *Il fanciullo selvaggio*, Armando, Roma.

Jelsma J. (2009), Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health: A literature survey, in «*J Rehabil Med*», *21*, pp. 1-12.

Lecciso F., Petrocchi S. (2012), *Il figlio nella mente della madre. Strumenti di analisi della relazione e della reazione alla diagnosi in caso di malattia cronica infantile*, Aracne, Roma.

Magni F. (2015), *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES),* Nuova Secondaria, n. 9 5 - Anno XXXII, pp. 23-24.

Meazzini P. (2007), *Handicap. Passi verso l'autonomia. Presupposti teorici e tecniche d'intervento*, Giunti, Firenze.

Medeghini R. et al. (2009), *L'inclusione scolastica: Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva,* Brescia, Vannini.

Meneghini R. (2013), *Il linguaggio come problema*, pp. 53-88, in Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (2013), *Disabilty studies*, Erickson, Trento.

Medeghini R., D'Alessio S. (2012), *Contribution des systèmes de soutien au développement de l'éducation inclusive,* «La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation», n. 57, pp. 13-24.

Milito D., Salis F. (2017), *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma.

Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia, Morcelliana.

Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.

Mura A. (2018), *Orientamento formativo e progetto di vita*, FrancoAngeli, Milano.

Mura A. & Zurro A. L (2019) *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*. Vol. 18, n. 1, febbraio 2019 pp. 43-57. https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1713

Nind M., Benjamin S., Sheehy K., Collins J. e Hall K. (2005), *Methodological challenges in researching inclusive school cultures.* In K. Sheehy, M. Nind, J. Rix, K. Simmons (a cura di), *Ethics and research in inclusive education: Values into practice,* London, Routledge/Falmer.

Pascale L.D. (2017), *Attenzione educativa all'alunno con bisogni educativi speciali in un istituto professionale secondario*, Universidad Almería.

Pavone M. (2002), *10 anni dalla legge 104,* «L'Integrazione Scolastica e Sociale», n. 4, pp. 310-315.

Pavone M. (2017), *Dall'esclusione all'inclusione, Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, in Milito D., F. Salis, *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 247-248.

Lidwell W, Holden K & Butler J. (2003). *Universal principles of design, 100 Ways to Enhance Usability, Influence Perception, Increase Appeal, Make Better Design Decisions, and Teach through Design*, America, Edizione Rockport Publishers.

OMS (2004). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della salute*. Versione breve. Trento. Edizione Erickson.

Pavone M. (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento, Erickson.

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Edizione Mondadori Università.

Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità: dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci.

Simeonsson R.J., Leonardi M., Lollar D., Bjorck-Akesson E., Hollenweger J., Martinuzzi A., Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability, in «*Disability and Rehabilitation», 25,* 11-12 (pp. 602-610), 2003.

Slee R., Allan J. (2001), *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education,* «International Studies in Sociology of Education», vol. 11, pp. 173-192.

Stiker H.J. (2009), *Les metamorphoses du handicap de 1970 à nos jours,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Vianello R., Lanfranchi S. (2011), *Positive effects ofthe placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class,* «Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal», vol. 14, pp. 75-84.

Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Ed. Riuniti, Roma, 1977.

Walsh, F. (2003), *Normal family processes: growing diversity and complexity* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

WHO (1993), *ICIDH-1 International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps,* Geneva, WHO.

Zagni B, Ianes D. Zambotti F, Cramerotti S. e Franch S. (2024). *L'integrazione scolastica e sociale*. Volume 23, Numero 1, febbraio 2024. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2024, pp. 33-54 https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-23-n-1/inclusione-scolastica-e-sociale-un-valore-irrinunciabile/

Zambonini M., Manetti M. & Usai M.C (2002). La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni, Erickson, Trento.

Sitografia

Agência IBGE de Notícias (2023, 8 giugno). *2022 Census: Illiteracy rate falls from 9.6% to 7.0% in 12 years, though inequalities persist*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/en/agencia-news/2184-news-agency/news/40118-2022-census-illiteracy-rate-falls-from-9-6-to-7-0-in-12-years-though-inequalities-persist (ultima consultazione 23/10/24).

Agenzia Nova (2023, 8 giugno). *Brasile: nel 2022 il tasso di analfabetismo è stato del 5,6 per cento*. Agenzia Nova. https://www.agenzianova.com/a/6481fb2012f8e5.18132941/4392045/2023-06-08/brasile-nel-2022-il-tasso-di-analfabetismo-e-stato-del-5-6-per-cento (ultima consultazione 23/10/24).

Arneodo E., *Come funziona il sistema scolastico brasiliano*, in Take the Leap, https://take-the-leap.wep.org/it/come-funziona-il-sistema-scolastico-brasiliano/ (ultima consultazione 13/08/24).

AA.VV. (2027, Aprile 20), *Disabilità, scuola e sostegno: anche i genitori vanno formati e supportati,* in Disabili.com, https://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/disabilita-scuola-e-sostegno-anche-i-genitori-vanno-formati-e-supportati

CAI - Commissione Nazionale per le Adozioni Internazionali (2005). *Viaggio nelle scuole*. https://www.commissioneadozioni.it/media/rfvbmsf3/viaggio_nelle_scuole_2005.pdf (ultima consultazione 23/10/24).

Caserta A., Croce L., Lombardi M., Speziale R. (2015), *Persone con disabilità e qualità della vita nel panorama internazionale*, Anffas, in http://www.anffas.net/dld/files/Qualit%C3%A0%20della%20vita/Articolo%20integrale_Persone%20con%20disabilit%C3%A0%20e%20qualit%C3%A0%20della%20vita%20nel%20panorama%20internazionale.pdf (ultima consultazione 31/10/24).

CIMEA (2013). *Rapporto sul sistema di istruzione in Brasile*. https://www.cimea.it/Upload/Documenti/6047_Brasile_CIMEA%202013.pdf (ultima consultazione 23/10/24).

Conheça o histórico da legislação sobre educação inclusiva in Todos Pela Educação. https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/ (ultima consultazione 23/10/24).

Decreti Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm (Ultima consultazione 5 agosto 2024).

Decreto Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida (ultima consultazione 31/10/2024).

Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/ (Ultima consultazione 10/08/24).

Educazione speciale in Brasile. http://cne.mec.gov.br/ (ultima consultazione 11/09/2024).

Intervista alla preside di una scuola a Matera dove hanno proposto l'intercambio (2024). https://www.radiolaser.it/docenti-di-sostegno-in-cattedra-una-rivoluzione-inclusiva/ (ultima consultazione 23/10/2024).

ISTAT (2024), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, anno 2022-2023*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf (ultima consultazione 28/10/2024).

La scuola in Brasile tra colonialismo e democrazia, in SCUOLA CREATIVA. https://www.scuolacreativa.it/web/la-scuola-in-brasile-tra-colonialismo-e-democrazia/ (ultima consultazione 13/08/24).

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm (ultima consultazione 23/10/24).

Menegoi Buzzi I. (2017), *Costruiamo il Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, pp. 37-46, in https://www.conosciamocimeglio.it/Down/docs/2004/Maggio/PEI.pdf

Regione Veneto (2024, Aprile 9), *Sociale, "dopo di noi". approvati interventi a favore della disabilità grave senza sostegno familiare. assessore Lanzarin, "stanziate risorse per 6.377.180 euro"*, Comunicato n° 650, in https://www.regione.veneto.it/article-detail?articleId=14002320

Storia delle Università in Brasile http://portal.mec.gov.br/ (ultima consultazione 31/10/2024).