

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Psicologia Generale

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea in Psicologia

Scuola e disabilità intellettiva:
il valore della collaborazione scuola-famiglia-territorio

Relatore:

Ch.ma Prof.ssa Aquario Debora

Laureanda:

Rita Merialdo

Matricola: 392229

Indice

| | |
|---|----|
| Abstract | |
| Introduzione | 5 |
| 1. Il cammino verso l'inclusione scolastica | 7 |
| 1.1 Dall'esclusione all'integrazione | 8 |
| 1.2 Dall'integrazione all'inclusione | 10 |
| 1.3 I Bisogni Educativi Speciali | 16 |
| 1.3.1 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento | 17 |
| 1.4 Il docente di sostegno | 19 |
| 1.4.1 Piano Didattico Personalizzato (PDP) e Piano Educativo Individualizzato (PEI) | 21 |
| 1.4.2 Il Progetto Individuale | 22 |
| 1.4.3 Il Progetto di Vita | 25 |
| 2. La disabilità intellettiva | 29 |
| 2.1 Persona-processo-contesto-tempo: il modello ecologico | 32 |
| 2.2 La Sindrome di Down | 37 |
| 3. Eque opportunità educative a scuola | 39 |
| 3.1 La collaborazione scuola-famiglia-territorio: lo sviluppo funzionale del senso di appartenenza alla comunità scolastica | |
| Conclusioni | 51 |
| Bibliografia e sitografia | 54 |

*“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare.
La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia.
Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo,
è un'orchestra che prova la stessa sinfonia”
(Daniel Pennac)*

Abstract

La presente tesi di laurea intende proporre una riflessione sull'inclusione scolastica con particolare riferimento a situazioni di allievi con disabilità intellettiva. L'intento è quello di illustrare, mediante tale elaborato, cosa la ricerca ha dimostrato essere funzionale in termini di inclusione, apprendimento, relazione tra pari, sviluppo del senso di appartenenza della comunità scolastica.

Nel primo capitolo si riporta un excursus temporale di natura legislativa, dall'inserimento all'integrazione e dall'integrazione all'inclusione, con i decreti e le leggi di riferimento più importanti che hanno portato alla nascita della figura del docente di sostegno e all'esistenza di documenti propedeutici che definiscono il percorso dello studente con disabilità. Essi permettono di intraprendere la strada verso il personale successo formativo. A seguire, nel secondo capitolo, si riflette sulla disabilità intellettiva e le sue caratteristiche con un particolare focus sulla Sindrome di Down, sia dal punto di vista medico (comprendendo quali sono i fattori di rischio, prognosi e le caratteristiche del pensiero), sia pratico in merito al modo in cui ci si approccia alla vita quotidiana. Si pone attenzione all'autonomia personale e alla collaborazione scuola-famiglia-territorio.

Infine, nel terzo capitolo, si approfondisce, utilizzando il metodo PRISMA, cosa la letteratura evidenzia circa l'importanza e il valore della collaborazione scuola-famiglia-territorio, in particolare per quanto riguarda il benessere degli studenti con disabilità intellettiva.

Introduzione

Per la seguente tesi di laurea si è scelto di approfondire il tema dell'inclusione scolastica con specifico riferimento agli studenti con disabilità intellettiva, in particolare con Sindrome di Down. Tale scelta è derivata sia da un profondo interesse personale verso tale tematica sia dalla vicinanza, dal punto di vista lavorativo, agli studenti con Sindrome di Down che da anni sono stati seguiti dalla scrivente in contesti scolastici. La ragione principale è dettata da un interesse verso il riconoscimento dell'importanza di costruire una solida relazione scuola-famiglia-territorio affinché anche in futuro si possa permettere agli studenti di svolgere una vita soddisfacente.

Ognuno di noi ha il diritto di vivere la propria vita in maniera autonoma, seguendo i propri desideri e le opportunità che la vita gli offre. Nello specifico, tali opportunità influiscono sulla qualità della vita di un individuo in quanto includono le risposte che la società, i genitori e la scuola, offrono alla persona: lo sviluppo umano non dipende da singoli fattori, ma è il risultato dell'insieme organico delle interazioni tra più fattori. Questi ultimi si innestano su un complesso sistema di strutture che comprendono le persone con le loro specificità: biologiche, psicologiche, l'ambiente, la cultura e la società. Questa prospettiva è riconducibile a ciò che Urie Bronfenbrenner ha definito "ecologia dello sviluppo umano" e implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco di un essere umano ai contesti. Lo sviluppo della persona è condizionato dagli ambienti e dall'intreccio dei fattori che influiscono su di esso. Per tale ragione nasce la necessità del Progetto di vita. La qualità della vita, secondo l'approccio ecologico alla disabilità, viene considerata come un concetto fondamentale. In base a tale approccio, le modalità di maturazione, crescita ed azione che si riferiscono ad una persona non possono essere considerate prescindendo dagli ambienti entro cui si svolge la sua vita, ecco perché il modello ecologico di U. Bronfenbrenner (di cui si parlerà nell'elaborato) rappresenta una pietra miliare nell'ambito dell'educazione in una prospettiva ecologica. Ne deriva che la capacità della scuola di collaborare con esperti e con genitori per costruire interventi scolastici individualizzati, la capacità di creare un clima inclusivo di accoglienza e di attivare la cooperazione tra allievi può fare la differenza.

Nel seguente elaborato il primo capitolo è dedicato all'approfondimento della normativa scolastica relativa all'inclusione, al passaggio che c'è stato negli anni dal

concetto di integrazione al concetto di inclusione scolastica con dei riferimenti all'importanza e al ruolo del docente di sostegno. Successivamente, viene proposto un quadro riferito alla disabilità intellettiva e le sue caratteristiche, la Sindrome di Down, il modello ecologico e i suoi risvolti nei contesti scolastici educativi attraverso le strategie e le metodologie inclusive che la ricerca ha dimostrato essere funzionali. Infine, nel terzo capitolo, è stata analizzato il valore della collaborazione scuola-famiglia-territorio utilizzando la checklist del metodo PRISMA, integrando la rassegna bibliografica e la normativa scolastica vigente con manuali e articoli presenti presso la Biblioteca Beato Pellegrino e Galileo Discovery.

CAPITOLO 1

IL CAMMINO VERSO L'INCLUSIONE SCOLASTICA

1.1 Dall'esclusione all'integrazione

La scuola è organizzazione, didattica, relazione. Una comunità educante, oltre che un ente locale funzionale e in quanto tale, ha la responsabilità di formare i giovani studenti di oggi in rispettosi cittadini di domani, insieme al supporto e alla collaborazione delle famiglie e del territorio.

L'idea di una scuola aperta a tutti non era prevedibile in passato; essa nasce in Italia solo verso la fine degli anni '60, quando in Europa i movimenti studenteschi misero in discussione il sistema di istruzione dell'epoca. Si evidenziarono varie criticità, tra cui il problema che una scuola democratica ed accessibile a tutti dovesse esserlo soprattutto per gli alunni con disabilità, che fino a quel momento frequentavano le scuole speciali.

Prima dell'evoluzione delle leggi e delle politiche sull'istruzione inclusiva, infatti, gli studenti con disabilità erano esclusi dalle scuole regolari e venivano reclusi in istituti specifici quali istituzioni per sordi e ciechi, scuole speciali per bambini con disabilità fisiche gravi, scuole speciali per bambini con disabilità intellettive o sviluppo intellettivo rallentato. Gli studenti che presentavano una disabilità venivano percepiti come diversi e spesso segregati. Tale approccio era basato su modelli medici e non teneva conto dell'inclusione sociale e educativa. Oltre le scuole speciali esistevano le classi differenziali, classi scolastiche destinate a studenti con bisogni educativi speciali all'interno di una scuola regolare.

Il gergo che veniva adoperato in loro favore lo definiremmo oggi da brividi ed è per questo motivo che, soprattutto oggi, si riflette molto sulla terminologia da adoperare per non discriminare. Sono stati già tantissimi i cambiamenti avvenuti in lingua italiana nei confronti delle parole “handicap”, “handicappato”, “disabile” “diversamente abile”. A Torino presso la scuola Aurora (Pogliani, 1925) c'erano le “classi speciali per fanciulli deficienti”¹, in Europa allo stesso modo venivano chiamate “classi per ritardati”².

Fu così che avvenne la prima distinzione tra classi speciali, in cui venivano inseriti soggetti definiti non normodotati, intellettualmente gravi e classi differenziali in cui venivano inseriti soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali o con anomalie del comportamento, per i quali si poteva prevedere il reinserimento nella scuola

¹ Scuole speciali e classi differenziali, Museo Torino, <https://www.museotorino.it/view/s/eda5a4a4b3bc4488ac992cf9adb45a76>, ultima consultazione 26.07.2023.

² Ibidem.

comune in futuro.

Ad oggi, il modello della scuola italiana è ritenuto uno dei migliori in Europa. Per arrivare a ciò c'è stato un lungo percorso, partendo dall'esclusione totale all'inserimento, dall'inserimento all'integrazione che ha poi portato al concetto di inclusione scolastica.

1.2 Dall'integrazione all'inclusione

Per integrazione si intende l'inserimento di un alunno con disabilità in una classe comune pensata per alunni normodotati. Si inserisce un soggetto in un contesto predefinito coordinando un percorso che sia identico a quello dei compagni. Non c'è personalizzazione dell'apprendimento ma solo quasi uno spostamento fisico del soggetto.

L'inclusione (D.lgs 2017, n.66 art.1) è invece un processo continuo, quotidiano, in cui tutti gli insegnanti modificano il proprio approccio alla didattica affinché i percorsi di apprendimento rispondano in modo efficiente alle differenze dei vari soggetti. Non è l'alunno che deve integrarsi all'interno della classe ma sono la scuola e la classe a doverlo includere rimodellando l'approccio didattico e valorizzando la diversità che diventa risorsa anche per il gruppo (Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità).

Di seguito si elencano le norme più importanti che hanno contribuito all'inclusione scolastica attuale:

- **La Legge 118 del 30 marzo 1971** introduce il principio per cui i minori invalidi civili accedevano all'istruzione nelle classi normali della scuola pubblica, ad eccezione dei disabili gravi. Per disabilità gravi ci si riferiva a disabilità intellettive e fisiche gravi con menomazioni tali da impedire l'inserimento. Veniva superato così il modello della scuola speciale e l'inserimento era assicurato (art. 28) dal trasporto gratuito dall'abitazione alla scuola e viceversa; dall'accesso alla scuola mediante accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche, dall'assistenza durante gli orari scolastici per gli alunni con forme di disabilità più gravi. Inoltre, la norma prevedeva ulteriori misure dirette ad assicurare il diritto allo studio per minori con handicap nei centri di degenza e di recupero.
- **La Circolare 227 del 1975 – interventi a favore degli alunni handicappati**, il cosiddetto documento Falucci, racchiude l'essenza della filosofia dell'integrazione scolastica e apre la strada alla frequenza degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Nel documento si faceva riferimento per la prima volta al progetto educativo, un modello di insegnamento che superava il concetto del rapporto di unicità insegnante-classe attribuendo a un gruppo di insegnanti

interagenti la responsabilità globale verso un gruppo di alunni, con la conseguente necessità di attuare, programmare e verificare il progetto educativo e con l'introduzione di nuove figure professionali. Grazie al documento stilato dalla commissione Franca Falcucci, inizia l'avventura dell'integrazione scolastica.

- **La Legge 517 del 1977.** Questa Legge, sulla base della circolare 227/1975 prevede l'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali per gli alunni con disabilità e introduce l'insegnante di sostegno nelle scuole elementari e medie, stabilendo con chiarezza condizioni (limite massimo di 6 ore settimanali per classe), strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni svantaggiati. Tra le disposizioni innovative c'è la programmazione, la flessibilità, la funzione formativa e della valutazione, l'abolizione degli esami di riparazione.
- **La Legge 270/1982** ha apportato dei correttivi alla Legge 5 agosto 1977 nr. 517, circa la quantificazione del numero delle ore di sostegno da assegnare all'alunno con disabilità. Detta norme per il sostegno nella scuola materna, colmando una lacuna normativa.
 - Un insegnante di sostegno ogni 4 alunni con handicap
 - Abroga il limite di 6 ore settimanali nella scuola media

Con questa legge si è stabilito che i posti del sostegno sono di ruolo come i posti comuni e si ricoprono con concorsi, titoli specifici e inserimento nelle graduatorie scolastiche.

- **La Legge 104/1992** è intitolata “Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate”³. Tutt'oggi è il riferimento legale più importante perché definisce complessivamente i diritti della persona disabile e gli interventi necessari a garantire tali diritti, definisce il quadro istituzionale e le competenze dei diversi Enti: alle ASL compete l'intervento clinico-riabilitativo; all'Ente locale l'assistenza e alle scuole l'educazione e l'istruzione.⁴ In particolare, per quanto concerne il diritto all'istruzione e all'educazione,

³ Legge 5 febbraio numero 104 del 1992, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, ultima consultazione 26.07.2023.

⁴ Idem.

rappresentano un riferimento fondamentale per il raggiungimento della qualità dell'integrazione scolastica (Art.12-16).

Tale legge aveva individuato degli strumenti effettivi per l'integrazione degli alunni con disabilità quali la diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale e il piano educativo individualizzato. Questi documenti, stilati in cooperazione con il Servizio Sanitario Nazionale, al fine di acclarare le potenzialità funzionali dell'alunno affetto da disabilità e per erigere corrispondenti percorsi di autonomia, di socializzazione ed apprendimento, sono stati utilizzati fino al 1° gennaio del 2019, dopodiché è entrato in vigore il D.Lgs. 66/2017 che ha sostituito la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale con il profilo di funzionamento.

La Legge 104 regola i diritti delle persone con disabilità e dei familiari che li assistono, stabilendo principi, tutele e agevolazioni usufruibili dai diretti interessati e dai loro parenti. La finalità di tale legge sono:

- ❖ Sancisce il pieno diritto a realizzarsi ed autodeterminarsi con libertà ed indipendenza;
- ❖ Realizza un sistema di diritti e doveri, con lo scopo di eliminare le disparità tra persone disabili e persone non disabili;
- ❖ Introduce il principio di abbattimento delle barriere architettoniche. L'art. 3 della Legge 104/1992 si rivolge alla persona disabile come "colui che presenta una minoranza fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o emarginazione"⁵.

La minoranza deve essere accertata da una commissione medica apposita. La legge si applica anche agli stranieri ed apolidi che abbiano residenza, domicilio e stabile dimora in Italia. I beneficiari di legge 104/1992, hanno diritto, dal punto di vista dell'istruzione scolastica, all'insegnante di sostegno, che cura gli interventi di socializzazione e formazione del discente.

- **La Dichiarazione di Salamanca**, adottata nel 1994 durante una conferenza internazionale ha sancito il diritto all'educazione per tutti e per ciascuno nel rispetto delle diversità personali, socio-ambientali, culturali ed etniche di cui

⁵ Legge 5 febbraio numero 104 del 1992, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, ultima consultazione 26.07.2023.

ognuno è portatore.

- **La Convenzione O.N.U. del 2006 per i diritti delle persone con disabilità**, è stata ratificata in Italia con la Legge 18/2009 e sono state emanate le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità con nota MIUR del 4 agosto 2009 nr. 4274.
- **La Legge 170/2010 e gli altri provvedimenti – Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico** riconosce i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) come difficoltà, isolate o combinate, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neuromotorie, psicopatologiche e sensoriali. Tali difficoltà possono essere di natura maturativa⁶ o disfunzionale e limitano il soggetto in alcune attività della vita quotidiana. Compromettono la memoria uditiva, visiva, le competenze linguistiche e il sistema di elaborazione centrale preposto al controllo e alla normale integrazione delle varie operazioni.⁷

Tale legge tutela le persone con DSA nell'ambito dell'istruzione e aiuta a favorirne il diritto, a ridurre i disagi relazionali ed emozionali, incrementa la comunicazione e la collaborazione tra famiglie, scuola e servizi sanitari. La diagnosi viene effettuata nell'ambito del SSN ed è comunicata dalla famiglia alla scuola. Per garantire il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, la norma prevede:

 - ❖ Misure educative e didattiche che aiutano a sostenere il corretto insegnamento e apprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia;
 - ❖ Modalità di formazione dei Dirigenti Scolastici e dei Docenti;
 - ❖ L'uso degli strumenti compensativi e dispensativi.
- **Direttiva Ministeriale 12.7.2011 nr. 5669**, ha favorito l'attuazione della Legge 170/2010. Le istituzioni tengono conto delle indicazioni contenute nelle allegate Linee Guida per il diritto allo studio con DSA. Le istituzioni scolastiche possono

⁶ Le difficoltà di apprendimento di tipo maturativo si evidenziano all'ingresso a scuola ed è possibile che ci sia una risoluzione totale dopo il primo anno di scuola.

⁷ Legge 8 ottobre 2010 numero 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, su Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana; <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>, ultima consultazione 29.07.2023.

esplicare le attività didattiche anche attraverso la redazione di un piano didattico personalizzato (PDP), con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Le prove scritte (L.170/10) di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate in modo compatibile con le difficoltà connesse ai DSA.

- **Direttiva Ministeriale 27.12.2012 e C.M. 8/2013.** Attraverso questo documento, la scuola italiana ha recepito l'apporto fornito dal modello diagnostico ICF (classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute) dell'O.M.S. (organizzazione mondiale della sanità) che ha permesso di individuare i cosiddetti BES a carico dell'alunno. Con il termine BES (Bisogni educativi speciali) nella direttiva si indicano oltre ai DSA e agli alunni certificati dalla Legge 104/1992, anche alunni con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua e della cultura italiana perché appartenenti a culture diverse, quindi con svantaggio:
 - ❖ Linguaggio;
 - ❖ Coordinazione motoria;
 - ❖ Abilità non verbali;
 - ❖ Attenzione;
 - ❖ Iperattività;
 - ❖ Impulsività.

- **Legge 107/2015⁸** Invita alla promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche, rafforzando la partecipazione e la collaborazione delle famiglie nei processi scolastici. Introduce il modello ICF per il nuovo profilo di funzionamento, riordina i gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica e definisce una nuova dimensione del piano educativo

⁸ Legge 13 luglio 2015 numero 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, ultima consultazione 1.08.2023. La legge 107/2015 è anche nota come legge Buona Scuola (Renzi) che ha rafforzato l'autonomia scolastica (L.59/97, D.P.R. 275/99), la figura del Dirigente, definito l'apertura della comunità scolastica al territorio, istituito il portale unico scuola in chiaro ove viene pubblicato il PTOF (piano triennale offerta formativa), promosso ulteriormente i percorsi di alternanza scuola-lavoro e potenziato le competenze digitali (PNSD).

individualizzato che diverrà parte integrante del progetto individuale, prevedendo una formazione specifica per il personale dirigente, docente e ATA.

Il Decreto Legislativo 66/2017 contiene le norme per la promozione degli studenti con disabilità.

- **Decreto Legislativo nr. 96 del 7 agosto 2019 recante disposizioni integrative e correttive del Decreto Legislativo 66/2017.** Amplia la prospettiva inclusiva e introduce significative novità relative alla governance per l'integrazione.⁹ Pone attenzione a tre principi fondamentali:
 - ❖ Principio dell'accomodamento favorevole;
 - ❖ Principio dell'autodeterminazione;
 - ❖ Principio della corresponsabilità educativa.

⁹ *Decreto Legislativo 7 agosto 2019 nr.96*, atto completo in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>, ultima consultazione 1.08.2023.

1.3 I Bisogni Educativi Speciali

L'acronimo BES si riferisce ai Bisogni Educativi Speciali. Tale dicitura è entrata in vigore in Italia con il Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012 e con la circolare n.8 del 6 marzo 2013.

Il concetto di BES si fonda su una visione globale della persona e fa riferimento a qualsiasi difficoltà evolutiva o dell'apprendimento, per cui si interviene con una didattica individualizzata o personalizzata.

L'intento di tale legge è quello di creare una scuola inclusiva che legga i bisogni e le difficoltà dei ragazzi fornendo risposte adeguate. La macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali include tre sottocategorie:

- 1) **Alunni con disabilità intellettiva, motoria, psichiatrica, sensoriale.** Questi sono certificati dalla Legge 104/92 e necessitano del PEI (piano educativo individualizzato).
- 2) **Alunni con DSA: Disturbi specifici dell'apprendimento.** Sono inseriti in questo gruppo gli studenti che manifestano difficoltà nella scrittura, lettura e il calcolo. Nello specifico sono: dislessia (difficoltà nel leggere poiché non si distinguono lettere simili per forma o per suono con casi di omissioni, inversioni o sostituzioni di parole), discalculia (difficoltà nel calcolo aritmetico seppur elementare, manipolazione e memorizzazione dei numeri), disgrafia (difficoltà nella realizzazione grafica a causa delle mancate competenze grafo-motorie e spazio-temporali), disortografia (difficoltà ortografiche nei processi linguistici di transcodifica e di trasformazione di suoni in segni).
- 3) **Alunni con altri BES, detta situazione di svantaggio.** Questa categoria è stata introdotta con il decreto Ministeriale del 27.12.2012 che ha preso in considerazione gli alunni con situazioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. In questo caso gli alunni non hanno una certificazione con valore legale, ma solo una diagnosi, per cui è necessaria l'elaborazione del PDP (piano didattico personalizzato) a discrezione del consiglio di classe per la gestione del comportamento e dell'apprendimento.

1.3.1 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono riconosciuti dalla Legge 170/10. Essi sono specifici circa la difficoltà in un'abilità e sono determinati da un'alterazione neurobiologica. Tali difficoltà nell'apprendimento possono essere isolate o combinate in assenza di patologie neuromotorie, cognitive, psicopatologiche e sensoriali. Essi sono: dislessia, discalculia, disortografia, disgrafia.

La dislessia consiste in una difficoltà nella decifrazione dei segni linguistici circa la correttezza, fluidità e rapidità nella lettura. Non è causata da un deficit di intelligenza, infatti lo studente dislessico riesce a leggere e a scrivere ma lo fa con tanta fatica, perché per farlo deve impegnarsi al massimo e per questo può commettere errori ed avere difficoltà ad apprendere. È necessario considerare la dimensione emotiva, la frustrazione che si innesca nello studente e ridurre a tal proposito il carico cognitivo. Le manifestazioni del disturbo possono essere individuate attraverso alcuni elementi presi in considerazione da parte dell'osservatore:

- difficoltà nel copiare alla lavagna;
- ripetizioni di sillabe o grafemi;
- difficoltà di memorizzazione
- espressione orale molto incerta;
- difficoltà nell'apprendimento di parole in altre lingue;
- difficoltà nel riconoscimento dei suoni simili
- inversione di lettere o numeri.

La discalculia si evidenzia con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri, nel ragionamento logico e di simbolizzazione, nel riconoscere il valore dello zero. Si ha difficoltà nel recupero delle procedure e nelle applicazioni. Tali difficoltà di memorizzazione si ripercuotono anche nell'apprendimento delle lingue straniere ove è necessario memorizzare le irregolarità della grammatica. A tal proposito si stimola lo studente con l'utilizzo delle TIC (tecnologie dell'informazione della comunicazione), con la creazione di *mind-maps*, incoraggiando all'uso di una rubrica per il lessico, riproponendo più volte l'ascolto e spiegando più volte le consegne.

La disortografia, invece, si definisce disordine di transcodifica del testo scritto, attribuibile ad una difficoltà del funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura.

Infine, la disgrafia, si riconosce da scrittura irregolare, alterazione del ritmo di scrittura con inadeguata pressione sul foglio, impugnatura scorretta e difficoltà nel gestire lo spazio grafico. Infatti, essa non compromette l'ortografia e la sintassi. Per tutte e quattro le tipologie di difficoltà di apprendimento sopra elencate, sono previste dalla legge appositi strumenti compensativi e misure dispensative.

1.4 Il docente di sostegno

L'insegnante specializzato per le attività di sostegno assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera. Tale figura è stata introdotta con la Legge 517/1977 e ha assunto maggiore rilievo in seguito all'approvazione della Legge 104/1992, relativa all'integrazione scolastica.

Il docente di sostegno collabora con il team docenti affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza. È una risorsa dal punto di vista didattico e disciplinare. Opera in continuità con i docenti curricolari (*team teaching*) sulla base del PEI (piano educativo individualizzato) ed elabora interventi didattico-educativi che favoriscono l'inclusione degli alunni con disabilità. Funge da costruttore di ponti; individua le strategie per favorire gli apprendimenti, la socializzazione e la comunicazione dell'alunno con disabilità con la classe. Di conseguenza, la classe impara a sostenerlo a partire dalla conoscenza delle sue difficoltà e per giungere a ciò bisogna, in primis, promuovere la conoscenza e l'accettazione delle diversità.

Il docente specializzato possiede una vasta gamma di competenze e conoscenze teoriche, pratiche, psicologiche, relazionali, comunicative circa la didattica speciale e la pedagogia speciale, nonché giuridico/normative ed informatiche finalizzate all'attività di sostegno. Si richiedono competenze:

- psico-educative per l'intervento nei disturbi relazionali e comportamentali;
- pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo di classe;
- comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari;
- pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi;
- pedagogiche nello sviluppo del PEI per il progetto di vita;
- osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF;
- nell'ambito della pedagogia della relazione di aiuto;
- sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica (visione ecologico-sistemica), educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;
- didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi.

Il profilo di docente inclusivo, si fonda su quattro aree fondamentali: sviluppo e aggiornamento professionale; sostenere gli alunni, valorizzare la diversità dell'alunno, lavorare con gli altri.

L'insegnante di sostegno opera alla pari dei docenti di posto comune, con i quali condivide i medesimi diritti e doveri. Interagisce con tutti gli alunni della classe mostrando loro interesse, fa parte a tutti gli effetti del consiglio di classe e partecipa alle operazioni di valutazione con diritto di voto. Partecipa alla redazione del PEI, gestisce, i rapporti con le famiglie, instaurando un rapporto di fiducia nella prospettiva di supporto e di valorizzazione dell'allievo, condividendo gli obiettivi educativi e le strategie. Si occupa della stesura di una relazione finale al termine dell'anno scolastico in collaborazione con gli altri docenti della classe.

1.4.1 Piano Didattico Personalizzato (PDP) e Piano Educativo Individualizzato (PEI)

L'inserimento scolastico per chi presenta disturbi specifici di apprendimento deve essere di tipo inclusivo e prevede che il consiglio di classe elabori un PDP (piano didattico personalizzato) che ha valore legale. Esso elenca gli strumenti compensativi e le misure dispensative che verranno utilizzate per far raggiungere al discente le stesse competenze dei compagni di classe.

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.¹⁰ Essi sono: l'uso di calcolatrice o foglio di calcolo per le discipline scientifiche, l'uso di mappe concettuali, fotocopie semplificate, testi digitali, sintesi vocali. Le misure dispensative, invece, dispensano lo studente dalla lettura ad alta voce, dalla scrittura sotto dettatura, dal copiare alla lavagna e permettono di eseguire compiti e verifiche con tempi flessibili. In classe è opportuno adoperare tecniche di *active-learning* finalizzate all'apprendimento cooperativo e tra pari (*cooperative learning, peer tutoring*), didattica laboratoriale e strumenti digitali quali l'uso della LIM (lavagna interattiva multimediale).

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è uno strumento con cui il consiglio didattico disegna un percorso inclusivo¹¹ per gli alunni con disabilità certificata (L.104/92). Esso viene redatto dal GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) e condiviso con la famiglia e gli altri soggetti coinvolti. All'interno del PEI vengono indicati gli obiettivi educativi che si presume raggiungere, gli strumenti, le attività e i criteri di valutazione. Ad esempio, si è soliti valutare i processi più che la performance. Il tipo di programmazione può essere per obiettivi minimi o differenziata.

Tale documento si adatta all'evoluzione dell'alunno per cui necessita di essere revisionato ogni anno e ad ogni passaggio di scuola di ordine e grado. Per predisporre il PEI si necessita del Profilo di Funzionamento che comprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale. Dall'anno scolastico 2020/21, il Ministero dell'Istruzione ha annunciato la predisposizione e adozione di un nuovo modello¹² PEI unico nazionale a cui le singole scuole dovranno ispirarsi.

¹⁰ Disturbi Specifici di Apprendimento in *DSA Miur Ministero dell'Istruzione*, <https://www.miur.gov.it/dsa>, ultima consultazione (1.08.2023).

¹¹ La personalizzazione didattica è alla base di ogni forma di inclusione.

¹² Nuovo modello dicembre 2020 numero 182 annullato dal TAR Lazio il 14 settembre e poi ripristinato.

1.4.2 Il Progetto Individuale

Il progetto individuale è un *“concetto che riflette le condizioni di vita desiderata, da una persona in relazione a otto fondamentali necessità, le quali rappresentano il nucleo delle dimensioni della qualità di vita di ogni individuo”* (Robert Schalock, 1996).

R. Schalock, professore emerito dell'Hastings College in Nebraska (Stati Uniti) e già presidente dell'AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), nonché coautore di molteplici ricerche e studi in questo ambito, partendo dal modello socio-ecologico di Urie Bronfenbrenner, ha presentato una nuova prospettiva efficace di presa in carico della persona (l'interesse si sposta dal singolo alla rete intesa come sistema di aggregazione e si occupa di aspetti non solo fisici) presentando un modello multidimensionale di qualità della vita. In tale modello, la prospettiva della qualità della vita (QdV) viene rappresentata dall'articolazione di otto domini:

- ❖ benessere emozionale, fisico e materiale;
- ❖ autodeterminazione;
- ❖ sviluppo personale;
- ❖ relazioni interpersonali;
- ❖ inclusione sociale;
- ❖ diritti ed empowerment.

Sono stati individuati una serie di indicatori per ciascun dominio: comportamenti, percezioni, e condizioni che li definiscono dal punto di vista operativo e la cui misurazione consente di valutare gli esiti personali. Quello che viene messo in evidenza in questo modello è il collegamento teorico e pratico fra autodeterminazione e qualità della vita, rilevando come l'autodeterminazione sia un aspetto fondante della qualità della vita. Alla luce di ciò è evidente quanto sia fondamentale che le persone con disabilità apprendano o potenzino le proprie capacità di autodeterminazione, dimensione imprescindibile e indispensabile in funzione della qualità della vita. Altrettanto rilevante risulta essere la funzione dei sostegni, che rimarca l'essenzialità della dimensione educativa, la quale deve estendersi per tutto l'arco della vita, soprattutto in presenza di persone con disabilità intellettiva.

I diversi aspetti dell'autodeterminazione si possono suddividere in quattro parti

essenziali: autonomia, che comprende il grado di indipendenza e le abilità possedute dalla persona per operare secondo le proprie aspettative valoriali ed interessi personali; l'autoregolazione, ossia le capacità possedute dalla persona nel sapersi gestire; empowerment psicologico; che si identifica in un *locus of control* interno e autoefficacia; autorealizzazione, che rimanda al livello di autoconsapevolezza posseduto dall'individuo.

Per le persone con disabilità intellettiva, il concetto di qualità della vita è importante per la realizzazione del loro progetto di vita: tutto ciò che riguarda i servizi, i programmi e la presa in carico, può essere sulla base proprio della QdV, reso ottimale, con i sostegni realmente efficaci ed efficienti, con programmi centrati sulla persona. In Italia esiste una legge che disciplina i diritti delle persone con disabilità attraverso la costruzione di un progetto individuale: la L. 328/2000 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". Il progetto individuale riguarda i servizi che l'Ente Locale in intesa con l'ASL, su richiesta della famiglia, mette a disposizione dell'alunno con disabilità, si tratta di un approccio che guarda alla persona con disabilità come ad una persona con le sue esigenze, i suoi interessi e le sue potenzialità, per tutto l'arco della vita.

Il progetto si inquadra come un diritto esigibile e può essere identificato come strumento per l'esercizio del diritto alla vita indipendente e all'inclusione nella comunità, come previsto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

Il D. Lgs.66/2017, recante norme per l'inclusione degli alunni con disabilità e modificato dal decreto n.96 del 2019, detta indicazioni per la redazione del progetto individuale, previsto dall'articolo 14, comma 2, della legge n. 328/2000. Il progetto individuale di cui il PEI (piano educativo individualizzato) fa parte, è redatto dall'Ente locale di competenza, d'intesa con l'ASL, sulla base del Profilo di funzionamento, su richiesta e con la collaborazione dei genitori, accompagna gli alunni con disabilità nel loro percorso scolastico. Le prestazioni, i servizi e le misure di cui al progetto individuale sono definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata (art.6 D. Lgs.96/2019).

Ciascuna istituzione scolastica, nella definizione del PTOF (piano triennale offerta formativa), predisporre il piano annuale per l'inclusione (PI), che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento, nonché per il progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. Al fine di realizzare il piano di inclusione, il GLI (gruppo di lavoro per l'inclusione) collabora

con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio. Tutto ciò sottolinea la trasversalità dell'inclusione scolastica che coinvolge diversi soggetti istituzionali. Il termine "*includere*" vuol dire progettare, programmare un contesto aperto e agibile a tutti, in cui ciascuna persona abbia la possibilità di esercitare diritti e doveri come modalità ordinaria. L'inclusività, pertanto, non è uno status ma un processo in continuo divenire, di cambiamento, che può avvenire anche attraverso l'utilizzo di specifiche strategie e metodologie d'intervento didattico per valorizzare il processo di apprendimento e non valutare solo il prodotto-risultato. Per favorire un clima di classe collaborativo attraverso attività di potenziamento, di laboratorio, di tutoraggio tra pari, utilizzo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

1.4.3 Il Progetto di Vita

Per Progetto di Vita (Gelati, Calignano 2003) si intende un piano di azione che l'individuo si propone di realizzare nel corso della propria vita al fine di raggiungere degli obiettivi personali chiari e realistici, sviluppare le proprie potenzialità e dare un senso e una direzione alla propria vita affinché sia soddisfacente. È un processo personalizzato e unico. A differenza del progetto individuale, non è un documento da predisporre bensì si riferisce all'idea che gli apprendimenti siano funzionali all'autonomia e alla vita futura.

Il Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno (CIIS) afferma che *“non è un documento a sé bensì l'impostazione che, attraverso la pianificazione degli interventi coordinati e concordati fra le diverse agenzie (famiglia, scuola, sanitario), dà vita ad azioni volte alla formazione globale dell'alunno con disabilità”*. Non si sostituisce al PEI¹³ (Piano Educativo Individualizzato) e non è nemmeno un elemento extra – si tratta piuttosto di un'integrazione, un orientamento educativo che permette di porre la persona e il suo progetto in più contesti in cui la persona vive e con i quali si rapporta. Ecco perché si definisce progetto “di vita”, perché è pensato e orientato al futuro. Esso comprende varie aree: la sfera scolastica, sociale, lavorativa, affettiva e può evolvere nel tempo a seconda delle sfide che l'individuo affronta di volta in volta. Contribuisce ad aumentare l'autonomia e l'autostima della persona consentendogli di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie scelte e senso di responsabilità delle proprie azioni.

Rappresenta, dunque, una vera e propria risorsa sia per l'individuo che per la società in cui vive poiché permette alla persona di impegnarsi e integrarsi al meglio come cittadino attivo e consapevole. Inoltre, quando un soggetto con disabilità lavora ed è ben integrato favorisce anche la crescita economica e culturale della società.

Dal punto di vista scolastico, l'orientamento considera le caratteristiche comportamentali e cognitive dello studente, i suoi desideri, predisposizioni personali e le competenze finora acquisite. Si valuta, ad esempio, il grado di autonomia scolastica, l'attenzione, la memorizzazione ma anche le esperienze extra scolastiche, i limiti e le possibilità ai fini di non sovrastimare né sottostimare lo studente.

Già dal secondo/terzo anno di scuola secondaria di I° grado si inizia ad ipotizzare il percorso dei ragazzi che porterà all'identità della persona adulta.

¹³ Un buon PEI sicuramente è anche un progetto di vita personale con un orizzonte più ampio, pensato in prospettiva futura e prevedendo obiettivi a medio-lungo termine. L'intento è quello di lavorare il più possibile sull'acquisizione di competenze fondamentali per la vita adulta.

Diventare adulti è impegnativo per tutti e in una condizione di disabilità è sicuramente più complesso, dunque, si rende necessaria *“una forte progettualità e programmazione educativa e di accompagnamento”* (Ianes, 2009, p.168). In realtà, ognuno di noi, abile o disabile, vive all'interno di una società in continuo cambiamento con ostacoli e opportunità. Nessuno dovrebbe limitarsi a sopravvivere ma sviluppare al meglio le potenzialità individuali, realizzare il meglio di sé. Le dimensioni che vengono maggiormente prese in considerazione quando si parla di qualità della vita sono:

- Il benessere psicologico e la soddisfazione personale;
- Il benessere fisico e materiale;
- L'integrazione comunitaria;
- Avere un'occupazione;
- Le relazioni sociali e l'accettazione sociale;
- L'autodeterminazione, l'autonomia e la possibilità di scelta;
- Lo sviluppo personale e la realizzazione;
- Il tempo libero;
- La normalizzazione;
- La responsabilità;
- Il supporto ricevuto dai servizi (Soresi, 2007 p.209).

Schalock e colleghi (1990, citati in Soresi, 2007, p.210) propongono un modello multidimensionale per analizzare la qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva sottolineando l'importanza delle caratteristiche personali e l'aspetto culturale (la percezione che gli altri hanno rispetto alle persone con disabilità). Emerge che i fattori che più determinano la qualità della vita sono:

- L'indipendenza intesa come possibilità di fare delle scelte e avere controllo sul proprio ambiente;
- La produttività intesa come reddito, possibilità di ottenere risultati positivi a lavoro;
- L'integrazione comunitaria intesa come partecipazione all'insieme di attività svolte dalle persone non disabili;
- La soddisfazione dei propri bisogni, valori, felicità (Soresi, 2007, pp.210-211).

L'autonomia non dovrebbe essere una gentile concessione ma un diritto di tutti. Tutti gli esseri umani hanno il diritto di autodeterminarsi, di crescere, di prendere delle decisioni. Spesso tale diritto viene negato alle persone con disabilità e lì si tratta,

sbagliando, come se fossero eterni bambini. La persona con disabilità va considerata nella sua interezza, il bambino di oggi sarà l'adulto di domani e oltre ad avere la *capacità* di scegliere è giusto che anche abbia anche la *possibilità* di farlo.

Il processo di autodeterminazione inizia quando ci si pone un obiettivo e si agisce per raggiungerlo avendo dinanzi a sé diverse possibilità. In primis è opportuno aiutare il ragazzo a porsi degli obiettivi, capire cosa desidera poiché a volte le difficoltà cognitive e linguistiche rappresentano un limite alla focalizzazione del pensiero o all'espressione dello stesso. Successivamente, è opportuno ragionare su possibilità, scelte e conseguenze e si insegna anche a tollerare la frustrazione quando non si ottiene ciò che si desidera. Anche il processo decisionale deve diventare un momento strutturato fatto di situazione, opzioni, scelta, azione e valutazione. Essere autonomi significa accrescere la propria autoefficacia percepita (Bandura), sentirsi bene con sé stessi e non dipendenti dall'adulto di riferimento.

La prima scelta che gli studenti devono compiere per quel che riguarda la loro formazione è ragionare sul: *cosa vogliono/possono raggiungere?* Questa scelta va periodicamente verificata (anche con tempi medio-lunghi).

Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità suggeriscono di *“attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto”*.

All'art. 1.3 *“per quanto di competenza del sistema nazionale di istruzione è fondamentale l'organizzazione puntuale del passaggio al mondo del lavoro e dell'attuazione del progetto di vita”*.

All'art. 1.4:

risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. Il momento “in uscita”, formalizzato “a monte” al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS. Ai fini dell'individuazione di forme efficaci di relazione con i soggetti coinvolti nonché con quelli deputati al servizio per l'impiego e con le associazioni, il Dirigente predispone adeguate misure organizzative.

In primis vengono definite le priorità della propria vita per stabilire poi degli obiettivi realistici e significativi per il futuro. Successivamente si pianificano le azioni e gli step necessari per raggiungerli tenendo conto delle proprie risorse, forze, debolezze, limiti, minacce dell'ambiente circostante e opportunità disponibili. Si utilizzano, a tal proposito,

strumenti di analisi SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). Si osservano nello studente le abilità sociali (denaro, lettura dell'orologio, utilizzo dei mezzi pubblici), le capacità logico-matematiche, abilità linguistiche e relazionali (capacità di lavorare in gruppo, autocontrollo, relazioni).

Dopo la fase teorica si procede verso la fase pratica attraverso l'azione e l'impegno personale, con flessibilità, perseveranza e determinazione. Gli obiettivi generali per l'inserimento lavorativo devono mirare al rafforzamento delle autonomie personali, all'acquisizione di un'immagine positiva di sé e allo sviluppo di competenze comunicative e relazionali funzionali all'integrazione.

La scuola, con il supporto e collaborazione degli operatori della rete, ha il compito di provvedere ad una formazione finalizzata ad acquisire proprie conoscenze e abilità spendibili per una posizione lavorativa futura accompagnando lo studente (e monitorandolo) nelle sue esperienze stage e di alternanza scuola-lavoro (PCTO) laddove possibile. Ove non possibile inserirli nel mondo lavorativo si attivano dei percorsi socioterapeutici o un inserimento in centri di socializzazione.

Il progetto di vita è un processo continuo di crescita e sviluppo personale che necessita di essere aggiornato e rivisto nel corso del tempo.

CAPITOLO 2

LA DISABILITÀ INTELLETTIVA

Per disabilità intellettiva si intende una *“disabilità caratterizzata da limitazioni significative, sia nel funzionamento intellettivo che nel comportamento adattivo, che si manifestano nelle abilità adattive, concettuali, sociali e pratiche. Tale disabilità insorge prima dei 18 anni”* (Luckasson et. al, 2002).

Nel DSM-5 (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali) l’espressione “ritardo mentale” riportata nella precedente versione del manuale è stata sostituita da “disabilità intellettiva”. Con quest’espressione si fa riferimento a quei disturbi che insorgono nel periodo dello sviluppo che interessano disfunzioni intellettive e adattive negli ambiti della socializzazione, della concettualizzazione e delle capacità pratiche. La disabilità intellettiva è classificata come un disturbo del neurosviluppo ed è una condizione con esordio precedente ai 18 anni che comporta un basso livello di intelligenza (QI di solito inferiore a 70 in un tradizionale test di intelligenza somministrato individualmente) e difficoltà ad adattarsi nella vita di tutti i giorni.

L’ICD-11 (Classificazione internazionale delle malattie), usa il termine “disturbo dello sviluppo intellettivo” per indicare che tali disturbi comportano un funzionamento cerebrale compromesso precocemente. Vi sono quattro sottotipi di gravità diagnosticati nell’ICD-11: lieve, moderata, grave, estrema.

I diversi livelli di gravità sono descritti sulla base del funzionamento adattivo e non dai punteggi del QI in quanto è il funzionamento adattivo che determina il livello di attribuzione del sostegno. La diagnosi di disabilità si basa sia sulla valutazione clinica, sia su test standardizzati per le funzioni intellettive e adattive.

Le caratteristiche essenziali della disabilità intellettiva sono deficit delle capacità mentali generali (ragionamento, memoria a breve termine, capacità di giudizio, problem solving, comprensione pratica) e un funzionamento adattivo quotidiano compromesso rispetto a quello di individui della stessa età, sesso e livello socioculturale (in termini di autonomia, abilità di comunicazione, consapevolezza, autoregolazione).

L’esordio avviene durante il periodo dello sviluppo. Alla base della disabilità intellettiva possono esserci diversi fattori causali di rischio e prognosi;

- Fattori Prenatali: comprendono sindromi genetiche (esistono circa 750 sindromi genetiche, tra cui la sindrome di Down), errori congeniti del metabolismo, malattie materne, malformazioni cerebrali e influenze ambientali (per esempio alcool, agenti teratogeni, droghe ecc.)
- Fattori Perinatali: comprendono diversi eventi legati al travaglio e al parto che portano alla encefalopatia neonatale.

- Fattori Post-natali: eventi morbosi che danneggiano l'encefalo e si verificano nel primo anno di vita. Alcune cause comprendono lesioni cerebrali traumatiche, danno ipossico-ischemico, disturbi convulsivi, infezioni, intossicazioni tossico-metaboliche (per esempio mercurio/piombo).

Caratteristiche del pensiero nelle persone con disabilità intellettive (DSM5)

Le persone con disabilità intellettiva non utilizzano il pensiero astratto. Possiedono un pensiero caratterizzato da concretezza e prediligono un pensiero legato all'esperienza e alle impressioni sensoriali. Questa caratteristica comporta l'incapacità di cogliere le relazioni complesse, di considerare le diverse dimensioni di un problema e di rappresentarsi mentalmente un'azione e il suo opposto. Oltre la concretezza subentra la rigidità, per cui il soggetto ha difficoltà nell'estendere le sue conoscenze a contesti differenti da quelli in cui le ha acquisite originariamente. Per questo motivo non è in grado di cambiare opinione o di accettare i mutamenti, mentre persevera in alcune attività anche quando sarebbe meglio abbandonarle per affrontarne di nuove. Si tratta di una compromissione del processo percettivo che, generalmente, risulta rallentato, incompleto, non a causa di un difetto di organi di senso, bensì di un problema insito nella capacità di analisi e di comparazione. Questo significa che il soggetto fatica a interagire i dati percettivi in unità strutturate e a cogliere le relazioni tra le parti e il tutto. Altra caratteristica del pensiero nei soggetti con disabilità intellettiva è il deficit dell'attenzione selettiva. L'individuo ha difficoltà a concentrarsi su un aspetto specifico ignorandone altri e ha difficoltà a concentrarsi su una sola voce all'interno di un ambiente affollato. In comorbilità possono esserci anche altri disturbi mentali e del neurosviluppo come il disturbo dello spettro dell'autismo (ASD), disturbo del controllo degli impulsi ADHD (deficit di attenzione/iperattività e impulsività), disturbo da movimento stereotipato, disturbo depressivo e bipolare, disturbo neuro-cognitivo maggiore, disturbo d'ansia.

2.1 Persona-processo-contesto-tempo: il modello ecologico

L'approccio socio-ecologico descrive la qualità della vita come concetto fondamentale. Secondo tale approccio, le modalità di maturazione, crescita e azione di un individuo non possono essere considerati prescindendo dagli ambienti entro in cui si svolge la propria vita. L'ambiente in cui si cresce influenza, dunque, il modo di pensare della persona, le emozioni, i gusti e le preferenze.

La teoria ecologica è stata ideata e sviluppata da Urie Bronfenbrenner, psicologo di origine russa. Egli si trasferì da piccolo con la sua famiglia negli Stati Uniti e lì ebbe modo di conseguire i seguenti studi: laurea in musica e psicologia, master in scienze dell'educazione ad Harvard, dottorato in psicologia presso l'Università di Michigan.

La sua teoria compare per la prima volta nel 1979, nella sua opera "L'ecologia dello sviluppo umano" ove afferma:

lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, ed ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto» (Bronfenbrenner, 1986, p.6).

e ancora:

lo sviluppo richiede di più che non l'osservazione diretta del comportamento di una o due persone che condividono lo stesso luogo; esso richiede l'analisi di sistemi d'interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui il soggetto fa parte. Mancando di una prospettiva allargata di questo tipo, molta della ricerca contemporanea può essere caratterizzata come lo studio dello sviluppo al di fuori del contesto. Propongo un'espansione e una convergenza dell'approccio naturalistico e di quello sperimentale, più precisamente un'espansione e una convergenza delle concezioni teoriche relative all'ambiente che sottostanno ad essi. Mi riferisco a questa prospettiva scientifica in evoluzione col nome di ecologia dello sviluppo. L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 1986, p.55).

Bronfenbrenner aveva osservato che il modo di essere dei bambini cambiava in funzione del contesto in cui, di volta in volta, erano cresciuti e di conseguenza decise di studiare gli elementi che influenzavano maggiormente lo sviluppo infantile. In quest'ottica, il modello dell'autore, è definito come persona-processo-contesto-tempo, sottolineando il

ruolo attivo che nello sviluppo giocano le caratteristiche individuali e ambientali, insieme ai processi e ai meccanismi evoluti e alla variabile temporale. L'ambiente diventava un insieme di sistemi collegati tra loro. Difatti afferma; “...è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe” (Bronfenbrenner, 1986, p.22).

La carriera dello psicologo americano è stata dedicata allo studio di quelle forze evolutive che rendono umani gli esseri umani. Egli ha cercato di mettere in risalto le interconnessioni sistemiche che uniscono lo sviluppo personale e il contesto sociale in cui si vive.

Gli aspetti importanti per la definizione dell'ecologia dello sviluppo umano sono tre; in primis l'individuo non è considerato una tabula rasa che l'ambiente modifica a suo piacimento. Egli cresce, si muove nell'ambiente in modo dinamico e lo ristrutturava. Dopodiché si considera l'interazione tra individuo e ambiente che viene definita bidimensionale, l'uno modifica e influenza l'altro. Infine, l'ambiente ecologico viene visto come una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una dentro l'altra (sotto forma topologica).

Nella sua teoria questi cinque sistemi ambientali che vanno dalle interazioni interpersonali più strette all'influenza culturale su più ampia scala sono: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, cronosistema. Inoltre, egli sosteneva che, la comprensione tra la relazione dei diversi sistemi, doveva costituire la guida principale dei programmi governativi che si occupano del Welfare State.

Il **microsistema** è l'ambiente in cui l'individuo trascorre gran parte del suo tempo, come ad esempio la famiglia, i compagni, la scuola, il quartiere, etc. Si tratta dei gruppi che hanno un maggior contatto diretto con l'individuo e che possono influenzarlo molto. A scuola, ad esempio, lo studente non è destinatario passivo di esperienza, ma la classe può essere considerata un microsistema dove egli interagisce attivamente con gli altri, contribuendo alla sua costruzione. A casa, allo stesso modo, lo studente viene influenzato dalle convinzioni dei genitori che plasmano il suo modo di essere e anch'egli, è in grado di modificare le prospettive dei membri della sua famiglia.

Bronfenbrenner lo definisce “uno schema di attività, ruoli, e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete” (Bronfenbrenner, 1986, p.60).

Un microsistema è caratterizzato da alcuni elementi che sono in grado di orientare

l'individuo nella sua crescita fisica e mentale, favorendone lo sviluppo umano. Al fine di svilupparsi socialmente, emotivamente e moralmente, un individuo ha bisogno, per ciascuno di questi aspetti, di prendere parte progressivamente in attività sempre più complesse, in modo lungo e regolare e in compagnia di una o più persone con le quali ha sviluppato un attaccamento emotivo forte e reciproco.

Tali elementi sono;

1. schemi di attività, operazioni o compiti nei quali un individuo si vede impegnato e vede impegnati gli altri;
2. le relazioni interpersonali che i vari individui hanno tra loro in quanto membri di un gruppo impegnato in attività comuni;
3. il "ruolo" inteso come insieme di comportamenti e di aspettative connesse alla posizione che si occupa all'interno della società, ad esempio il ruolo di madre, padre, insegnante, amico (Bronfenbrenner, 2005, p.148).

Il un corretto processo di sviluppo, l'individuo sarà in grado di scoprire, mantenere o modificare consapevolmente le proprietà e le caratteristiche del proprio ambiente di vita agendo proprio su attività, ruoli e relazioni. Secondo Bronfenbrenner i ruoli, le relazioni e le attività costituiscono anche la base di ogni motore dello sviluppo umano.

L'individuo in tale ambiente fa delle esperienze. L'autore afferma che il termine esperienza

viene usato per indicare che le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente per lo sviluppo umano includono non solo le sue proprietà oggettive, ma anche il modo nel quale la persona che vive in quell'ambiente ha soggettivamente esperienza di queste proprietà. [...] Pochissime delle influenze esterne che hanno effetti sul comportamento e sullo sviluppo umano possono essere descritte unicamente in termini di condizioni ed eventi fisici oggettivi. (Bronfenbrenner 2005, p. 5)

La realtà può essere definita solo se si prendono in considerazione sia gli elementi fisici del mondo esterno, sia la percezione interna che l'individuo ha del mondo.

Il **mesosistema**, invece, "*comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo, in via di sviluppo, partecipi attivamente*" (Bronfenbrenner, 1986, p.60). Riguarda le connessioni tra i microsistemi e alcuni esempi sono i collegamenti tra le esperienze familiari e le esperienze scolastiche e tra famiglie e compagni o, nel caso degli adulti, le relazioni tra famiglia, lavoro e vita sociale. Anche il PTOF della scuola si inserisce in questo sistema.

L'**esosistema** entra in gioco quando le esperienze in un altro ambiente

influenzano ciò che gli studenti e gli insegnanti sperimentano nel proprio contesto diretto. Possiamo considerare parte di questo sistema il territorio, la popolazione scolastica e gli enti territoriali.

Il **macrosistema** rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Coinvolge il contesto nel senso più allargato in cui vivono gli studenti e gli insegnanti, e che rafforza i valori e le abitudini; rappresenta la situazione globale, complessiva, le risorse normative, le leggi, i valori politici, i documenti di riferimento scientifici e culturali.

Il **cronosistema** comprende le condizioni personali, sociali e storiche dello sviluppo dell'individuo. Si riferisce al momento della vita in cui l'individuo vive determinate esperienze come, ad esempio, il modo in cui reagisce alla morte di una persona cara.

Il cronosistema, rispetto agli altri sistemi, nasce dopo la pubblicazione *dell'Ecologia dello sviluppo umano*, ove l'autore continua a lavorare alla sua teoria inserendo due nuovi elementi: il tempo e gli aspetti caratteristici dell'individuo (temperamento, sistemi culturali, valoriali, personalità).

Bronfenbrenner sostiene che, in passato, l'ambiente veniva considerato estraneo alla dimensione temporale. Dunque, il tempo, era un fattore che si poteva applicare solo a cambiamenti che riguardavano determinate caratteristiche individuali. Esse venivano osservate e considerate immutabili, come ad esempio la struttura familiare, i valori, lo stile di vita degli adolescenti. Al contrario, il cronosistema tende a considerare i cambiamenti che il tempo opera non solo dal punto di vista individuale ma anche ambientale. Ciò consente di identificare l'impatto che le precedenti esperienze di vita possono avere nel successivo sviluppo individuale e ambientale (Bronfenbrenner, 2005). Il modello ecologico fornisce un quadro teorico per l'analisi sistemica dei contesti sociali sia a livello micro che a livello macro. Ecco perché, in un contesto scolastico, gli insegnanti considerano non solo ciò che succede in classe, ma anche ciò che accade all'interno delle famiglie degli studenti, nel quartiere e nei gruppi dei pari. In questo contesto per uno studente con disabilità è importante intervenire in collaborazione: ASL, famiglia, enti territoriali, scuola, per favorirne una buona qualità della vita attraverso la costruzione di un progetto individuale.

Il modello ecologico rappresenta essere un'ottima chiave di lettura per la disabilità. Infatti, in classi nel quale sono inseriti alunni con disabilità, è possibile coinvolgerli in progetti di lavoro seguendo la teoria ecologica e prevedendo tappe

evolutive che l'individuo debba percorrere sia da solo che con i compagni. Partendo da elementi base e con una struttura finalistica ben definita, si creano delle attività di complessità sempre maggiore (a partire da una diade basata sull'attenzione). Attività teatrali, ad esempio, possiedono queste caratteristiche e si prestano bene in tali contesti, sono vissute e cogestite da tutto il gruppo classe.

2.2 La Sindrome di Down

La Sindrome di Down (SD) detta anche trisomia 21 rappresenta l'anomalia cromosomica più studiata nell'uomo. Nel 95% dei casi è determinata dalla presenza di un cromosoma in più, cromosoma 21 sovranumerario, ed è la causa genetica più frequente di disabilità intellettiva con grado variabile (Ibba, Loche, 2018). Dal punto di vista medico, le caratteristiche fenotipiche visibili sono molteplici:

occipite piatto, aspetto piatto del volto, brachicefalia, epicanto, radice del naso piatta, rime palpebrali oblique verso l'alto, macchine di Brushfield, naso e bocca piccoli, lingua protrudente, orecchie displasiche a impianto basso, collo corto e plica nucale ampia. [...] diastasi dei retti, cute disidratata, anomalie cardiache congenite (Ibba, Loche, 2018).

Non esistono opzioni terapeutiche per ridurre la disabilità intellettiva ma è stato dimostrato che le condizioni favorevoli o le complicanze associate, insieme all'assistenza sociale, possono migliorare o peggiorare notevolmente la qualità della vita dei pazienti affetti da Sindrome.

Il ritardo globale causato dalla Sindrome interessa diversi aspetti dello sviluppo: motorio, cognitivo, comunicativo. Dal punto di vista neurologico, accanto ad un ritardo cognitivo generalizzato c'è la presenza di una disomogeneità di sviluppo tra competenze cognitive e abilità linguistiche (Ibba, Loche, 2018). In particolare, quest'ultime, risultano in molti casi deficitarie (Caselli, Monaco, Trasciani, Vicari, 2006, p.45).

Le tappe evolutive rilevate nei bambini con Sindrome e non - sono in realtà le stesse, ma avvengono, nei bambini con Sindrome, con uno sfasamento temporale (Caselli, Monaco, Trasciani, Vicari, 2006, p.46). La produzione lessicale procede in modo più lento rispetto alla comprensione. Tale asincronia può dipendere da molteplici fattori: un deficit nella pianificazione motoria o nell'utilizzo di conoscenze linguistiche; un deficit della memoria che ostacola la costruzione di enunciati o un'inadeguata rappresentazione fonologica a causa delle frequenti otiti e delle difficoltà articolatorie. Ciononostante, esiste un grande margine di variabilità ed è bene considerare che alcuni soggetti riescono a padroneggiare un livello di abilità linguistica più elevato. Dal punto di vista didattico è bene supportare e accompagnare lo studente con Sindrome verso una didattica orientata al successo formativo, costruendo una valida collaborazione scuola-famiglia-territorio. È bene supportare le attività di psicomotricità che stimolano la dimensione emotiva e cognitiva; adoperare molteplici strategie di *active learning* come il *role playing*, giochi

simbolici, circle time, apprendimento per imitazione, potenziamento della lettoscrittura, attività creative e laboratoriali. Esse saranno oggetto di approfondimento del prossimo capitolo.

CAPITOLO 3

EQUE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE A SCUOLA: IL VALORE DELLA COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA-TERRITORIO

1. La collaborazione scuola-famiglia-territorio: lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità scolastica

Studi teorici hanno evidenziato l'importanza della collaborazione scuola-famiglia-territorio finalizzata al miglioramento della qualità della vita degli studenti e soprattutto degli studenti con disabilità intellettiva. Tale collaborazione è importante per sviluppare il senso di autoefficacia percepita della persona in molteplici contesti e pone le basi per la creazione del futuro autonomo dello studente. Lo studente di oggi, diventerà, appunto, il lavoratore autonomo di domani grazie ad un percorso co-costruito. Cosa significa davvero crescere e autodeterminarsi? In che modo, in particolare, studenti con disabilità intellettiva possono sentirsi inclusi fuori dalle mura scolastiche? Nel presente lavoro è stata condotta una revisione ai fini di comprendere e valorizzare l'importanza di tale collaborazione. Le evidenze ottenute mettono in luce i benefici che essa comporta per lo studente con disabilità. Sono state adottate le linee guida PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Sono state condotte ricerche bibliografiche in loco presso la Biblioteca Beato Pellegrino e in rete attraverso diversi database elettronici (Galileo-Discovery e Education Source) per accedere a studi che esaminassero le relazioni tra scuola, famiglia e territorio.

1. Introduzione

Nella scuola “di tutti e di ciascuno” (Dichiarazione di Salamanca, 1994), attualmente, una delle sfide più grandi è quella di garantire a tutti gli studenti una didattica universale, accessibile e in grado di valorizzare le differenze.

L'*inclusive education*, (Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli, 2016) per la prima volta, ha spostato l'attenzione dall'idea di un'educazione speciale (rivolta solo agli studenti con disabilità) a quella di un'educazione per tutti che deve trovare spazio nella scuola ordinaria, accogliendo le molteplici forme di diversità, determinate da qualsiasi condizione di svantaggio. Ciò non significa, appunto, differenziare e cioè rendere diverse le attività per gli studenti che hanno delle difficoltà ma offrire una didattica variegata, plurale, in cui tutti possono sentirsi partecipi con il proprio contributo nonostante i diversi stili di apprendimento, le intelligenze multiple e i propri bisogni educativi. Una didattica pronta a valorizzare i punti di forza e le differenze di ogni singolo alunno; pronta a favorire l'apprendimento collaborativo e la consapevolezza

del proprio modo di apprendere.

Con la Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità e la dichiarazione di Madrid (2002) si è sottolineata l'importanza del contesto scolastico come luogo per tutti (Milani, 2017), fondato sui principi di partecipazione e uguaglianza, primo tassello per la costruzione di una società inclusiva (Terzi, 2013).

L'approccio inclusivo è quindi la naturale evoluzione del concetto di integrazione con l'intento di aprirsi oltre al mondo della disabilità; guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica e prende in considerazione tutti gli studenti, intervenendo prima sui contesti e poi sull'individuo (Caldin, Guerra e Taddei, 2014).

Un importante strumento per valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica è l'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2001 – rivisto nel 2011), nato in Inghilterra. Esso si pone come obiettivo quello di apportare modifiche migliorative sia sul piano degli apprendimenti sia su quello della socializzazione, a partire dalla consultazione e dalla partecipazione degli attori chiave della scuola e del territorio. L'analisi si struttura mediante tre dimensioni: culture, politiche e pratiche. Le culture rappresentano le relazioni e sono radicate nei valori e nelle convinzioni; le politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2015). Grazie all'Index, emerge la necessità di riflettere sul contesto in senso lato, sugli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

La ricerca ha evidenziato che non bastano buona volontà, impegno e interventi individuali. L'inclusione è un orizzonte verso il quale camminiamo incontrando sempre nuove sfide, situazioni complesse, nei confronti delle quali il nostro patrimonio di competenze deve essere evoluto, non solo mantenuto più o meno debolmente in vita (Ianes, 2015, p.193). C'è bisogno di implementare culture, pratiche e politiche che sappiano coltivare azioni che partono dal riconoscimento della diversità per promuovere le differenze (Sannipoli, 2015) anche perché, attualmente, il vero limite non sussiste nella mancanza di buone norme ma nelle pratiche.

Pertanto, l'*Inclusive Education*, non è un modello da prendere in considerazione esclusivamente a scuola ma anche nella società, in modo da poter percorrere sentieri di transizione e trasformazione politica, ecologica ed economica (Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli, 2016). Indubbiamente, la scuola rappresenta, però, il centro propulsore di strategie sociali atte a promuovere integrazioni tra gruppi e associazioni, legami nel territorio, favorendo capitale sociale e promuovendo solidarietà e inclusione

(Putnam, 2004).

La scuola investe in alleanze: in collegamento con il mondo del lavoro, con le famiglie e con le molteplici realtà extrascolastiche (associazioni sportive o culturali, sociosanitari del territorio) in cui i propri studenti potranno compiere esperienze significative (Pontis, 2016). La partecipazione è inclusione, ma per costruire contesti realmente partecipativi in cui tutti possano sentirsi coinvolti in un percorso comune e condiviso, è necessario definire e programmare momenti di confronto, dialogo, collaborazione e cooperazione in gruppo, ognuno nel rispetto del proprio ruolo. In questo modo sarà anche possibile abbattere le barriere e potenziare i facilitatori per favorire la crescita e la partecipazione attiva di tutti.

La scuola è aperta alle famiglie e al territorio: questo è il primo passo per costruire alleanze concrete e significative. Le risorse del territorio (centri sportivi, culturali, di aggregazione sociale) hanno valenza educativa e formativa.

La scuola ha il dovere, in quanto promotrice di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza, di essere soggetto attivo e facilitatore di una rete territoriale, a partire dalle famiglie fino alle associazioni e alle agenzie educative del territorio. Tale circolo virtuoso dell'inclusione pone la scuola al centro di una rete di relazioni e riduce le distanze, consentendo la scoperta e il valore dell'altro nella reciprocità.

Ciò viene ribadito anche nelle Indicazioni Nazionali (2012) ove si legge che "la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali". Anche la Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, riconosce come imprescindibile l'apertura della scuola al territorio e alle famiglie. Afferma, al comma 2, che

[...] le istituzioni scolastiche garantiscono la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali e la loro organizzazione è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. In tale ambito, l'istruzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali.

Dal punto di vista scolastico, il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)

rappresenta uno strumento prezioso di progettazione curriculare ed extracurriculare, educativa e organizzativa tra scuola, famiglie e comunità locale (Capaldo, Rondanini, 2015). Anche grazie all'autonomia scolastica la scuola può liberamente prendere accordi con il territorio (accordi di rete o di scopo) facendosi promotrice di progetti più ampi, trasparenti e condivisi.

Inoltre, sempre dal punto di vista legislativo, la stessa normativa sui Bisogni Educativi Speciali (Direttiva Ministeriale del 27/12/12, Circolare Ministeriale n.8 del 6/03/13) ha offerto un contributo significativo in questa direzione istituendo il GLI (Gruppo di lavoro operativo), un nuovo organo che si interfaccia con le reti territoriali (Ianes, 2013). Esso è nominato dal Dirigente Scolastico ed è costituito dai rappresentanti di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: docenti, genitori, funzioni strumentali, collaboratori scolastici, esperti o esterni in regime di convenzionamento con la scuola, Aziende Sanitarie Locali. Dalla Circolare Ministeriale n.8 si evince che questo gruppo eterogeneo e multidisciplinare costituisce l'interfaccia della rete dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e dei servizi sociosanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema come ad esempio progetti di tutoraggio, formazione, prevenzione (Milani, 2017). A volte capita che in alcune scuole tale organo è assente, fittizio o poco efficace. Secondo il modello delle *Buone Prassi* (Canevaro, Ianes, 2002), per un'inclusione scolastica di qualità ci sono fattori essenziali legati alla collaborazione in rete e alla costruzione di percorsi integrati. Essi implicano la strutturazione ordinaria delle risorse dell'organizzazione; la continuità, stabilità ed utilizzo flessibile delle risorse umane, una cultura inclusiva (corresponsabilizzazione totale di tutti gli attori della comunità scolastica), documentazione, verifiche e valutazioni continue (coinvolgimento delle famiglie, collaborazione della scuola con servizi e con la comunità), processi integrativi rivolti alla socialità, all'identità e al progetto di vita.

La letteratura sottolinea l'importanza che le famiglie degli studenti collaborino con la scuola per favorire il benessere e il successo scolastico formativo dei propri figli. Esse forniscono alla scuola tutte le informazioni necessarie ai fini della conoscenza del minore; si impegnano per garantire un inserimento scolastico positivo, presiedono alle molteplici riunioni scolastiche, si rendono disponibili in momenti di confronto con i docenti. Le famiglie degli studenti con disabilità intellettiva a volte si sentono abbandonate, soffrono la poca socialità e integrazione dei propri figli e necessitano ulteriormente del supporto scolastico quanto territoriale per attività terapeutiche, ludiche, sportive.

Le famiglie sono alla base dei rapporti di collaborazione, i quali devono fondarsi sul rispetto e fiducia reciproca. Il territorio, dunque, non può essere una barriera alla partecipazione ma una risorsa che porta al miglioramento di vita della persona.

L'ingresso delle persone con disabilità intellettiva nel mondo degli adulti non è più un tabù. Disabilità intellettiva e adultità non sono più due entità inconciliabili, due condizioni culturali, sociali esistenziali agli antipodi tra loro (ANFAS Onlus, 2015). Ecco perché, i servizi e le politiche sociali sono fondamentali in quanto costruttori di processi di appartenenza sociale. In prospettiva inclusiva, l'esistenza del servizio è orientata proprio alla partecipazione, alla condivisione di relazioni, alla co-progettazione con le diverse realtà del territorio. Ciò è importantissimo per il Progetto di Vita ove gli scopi sono definiti dalla persona stessa e le scelte ne determinano il futuro e il processo di autodeterminazione.

In conclusione, si può affermare, che l'attuale prospettiva educativa si basa sul concetto di Qualità della Vita e che indirizza il percorso di vita (tramite una co-progettazione) per il raggiungimento della piena soddisfazione della persona protagonista con sé stessa e nella società. Affinché ciò avvenga, creare solide alleanze è dunque fondamentale. Ma in che modo si può far sì che tale alleanza funzioni nonostante le trasformazioni sociali in costante evoluzione?

2. Obiettivi

2.1 Metodo

Il seguente capitolo è stato impostato secondo le linee guida Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA, Page *et al.*, 2021), che forniscono un quadro di riferimento che consente di riportare in modo trasparente e accurato le revisioni sistematiche. La dichiarazione PRISMA, pubblicata nel 2009, è stata progettata per aiutare i revisori sistematici a riferire in modo trasparente il motivo per cui è stata effettuata la revisione, cosa hanno fatto gli autori e cosa hanno trovato.

2.2 Criteri di ammissibilità

In tale revisione sono stati presi in considerazione gli studi che hanno avuto come oggetto di ricerca l'importanza della collaborazione scuola-famiglia-territorio e la

funzionalità di tale alleanza in termini inclusivi e con allievi con disabilità finalizzata al Progetto di Vita e ad un miglioramento della Qualità della Vita.

Sono stati considerati manuali e articoli in lingua italiana. Per la ricerca nei database elettronici sono state utilizzate parole chiave e combinazioni di parole quali: “inclusione”, “scuola-famiglia-territorio”, “alleanza”, “alleanza scuola-famiglia-territorio”, “disabilità”, “Sindrome di Down”.

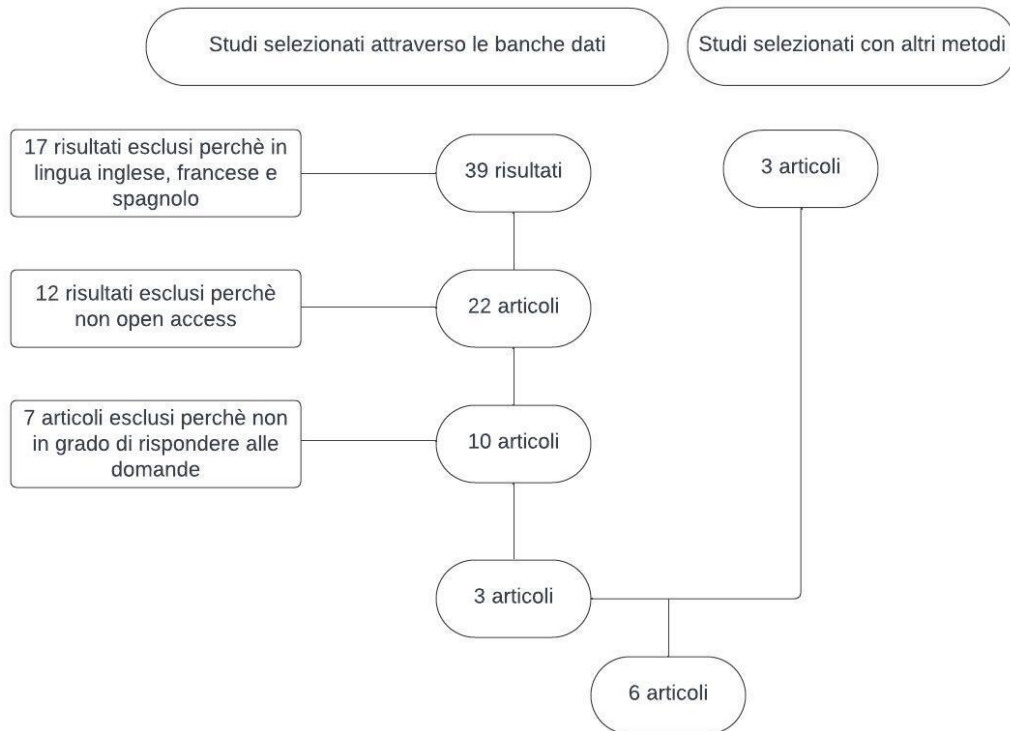


Figura 1: Diagramma di flusso della revisione sistematica che ha condotto ad identificare 6 articoli inclusi nella rassegna

| Autori (Anno) | Contesto di indagine | Metodo |
|---|-----------------------------|-------------------------|
| Castelli, Guzzi, Rampinini Solari (2010) | Disabilità | Ricerca-Azione |
| Terzi (2013) | Disabilità | Metodo di ricerca misto |
| Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli (2016) | Scuola secondaria | Metodo qualitativo |
| Milani (2017) | Scuola secondaria | Metodo di ricerca misto |
| Brambilla, Oggioni (2018) | Scuola secondaria | Metodo qualitativo |
| Mulè (2022) | Scuola secondaria | Metodo di ricerca misto |

Tabella 1: Sommario degli articoli inclusi nella rassegna

3. Risultati

Di seguito saranno presentati gli esiti della rassegna sistematica accorpata in 4 aree tematiche illustrate nei paragrafi successivi.

3.1 Il clima educativo attuale

La realtà contemporanea odierna è complessa e si basa sull'instabilità dei riferimenti culturali, politici e valoriali (Giddens, 1995) che hanno prodotto un clima di incertezza indebolendo una coscienza sociale che faticava già ad ancorarsi ad un adeguato senso civico (Brambilla, Oggionni, 2018). La partecipazione attiva della cittadinanza alla vita del contesto non è scontata anzi, come ricorda Sergio Tramma (2015, p. 149), “è da considerarsi la risultante di una molteplicità di esperienze educative di segno anche molto diverso tra loro, che concorrono a formularlo o non formularlo” e producono molteplici modi di pensare o praticare, ancora, non praticare cittadinanza (Brambilla, Oggionni, 2018).

In questo scenario, la scuola in primis si fa carico del percorso che renderà lo studente di oggi il “buon cittadino” di domani e lo fa attraverso la condivisione delle regole, la multidisciplinarietà dell'educazione civica, la sponsorizzazione di progetti in collaborazione con il territorio quali l'educazione e la sensibilizzazione ambientale, la violenza sulle donne, la lotta alla dispersione scolastica, attività sportive, le buone pratiche che richiamano ad iniziative piene di riflessione critica, esercizio del dubbio e consapevolezza dei limiti.

Già in questa prima occasione si evince quanto per la scuola e per i suoi studenti sia importante la collaborazione con il territorio e le sue iniziative. Iniziative che spesso si svolgono in orario scolastico e/o extrascolastico.

La scuola viene definita infatti “la prima istituzione pubblica con cui ogni cittadino entra in contatto e con cui instaura il rapporto più duraturo e significativo [...] implica una partecipazione universalmente condivisa e dunque potenzialmente è in grado di raggiungere tutti” (Nigris, Tramma, 2015, p.30). Se non accompagnata in questo suo ruolo dalle potenzialità strategiche, rischia di evaporare, ritenuta o percepita dai più come inutile e antiquata (Priulla, 2011).

Per contesto territoriale, invece, si intende un ambiente educativo in cui costantemente si integrano, si giustappongono e confliggono dimensioni educative formali e informali. La complessità che si incontra mina alla base le categorizzazioni

rigide e le logiche dicotomiche che separano l'educazione intenzionale da quella che si dà informalmente. Questa prospettiva consente di acquisire allo stesso tempo uno sguardo ecosistemico in grado di riconoscere le trasformazioni culturali che – positivamente o negativamente – attraversano scuole, famiglie e territori.

Infatti, c'è da considerare che attualmente anche le famiglie sono spesso in difficoltà con la crescita e gli atteggiamenti ribelli dei propri figli. O hanno poca fiducia nella scuola e nei suoi valori, nei ruoli e competenze degli insegnanti (Palmieri, Palma, 2017). Allo stesso modo, le famiglie degli studenti con disabilità intellettiva, sono preoccupate per il futuro dei propri figli una volta conclusa la scuola dell'obbligo e si chiedono, in termini di lavoro e autonomia, quale sarà la prospettiva di vita dei loro figli e in che modo potranno davvero essere *accompagnati, guidati* nelle scelte più giuste.

La scuola affianca i singoli studenti provando a ritrovare e/o costruire un'alleanza pedagogica virtuosa con famiglie e territori affinché si riescano a formulare risposte coerenti rispetto alle sfide educative della contemporaneità.

È evidente che la continuità tra scuola e società, sopravvissuta indenne fino agli anni Sessanta per merito di un'implicita congruenza di contenuti e valori, si è progressivamente sgretolata. In questo frangente, sarebbe opportuno scendere dai luoghi della teoria astratta e misurarsi nei luoghi reali e particolari in cui il processo educativo nasce e si sviluppa tra mille difficoltà e contraddizioni (Orefice, 2001).

Bisognerebbe riprendere una riflessione sui modelli, sulle prefigurazioni e sulle attese di educazione, di scuola e alleanza, problematizzando le dimensioni di partecipazione democratica, empowerment e giustizia sociale (Brambilla, Oggioni, 2018).

La crisi dei valori culturali e politici degli ultimi decenni, ad esempio, si intreccia a fenomeni quali l'individualizzazione dei corsi di vita producendo una "non cittadinanza" in cui le ricadute educative si osservano negli studenti che apprendono a pensarsi soli e uniche risorse per sé stessi – non collettivi, né sociali o territoriali (Tramma, 2015, pp.62-63). Viviamo un frangente storico in cui emerge una grande fragilità del tessuto sociale dove la priorità è data al merito, al successo e all'inevitabile tensione competitiva che ne consegue.

Tale riflessione sarebbe importante non necessariamente per parlare dei modelli che si intendono promuovere, ma per analizzare meglio quelli che informalmente già abitano le scuole, famiglie, territori. Ciò sarebbe utile per rendere le modalità di

progettazione delle esperienze educative cariche di un senso realmente condiviso per tutti i soggetti coinvolti, individuali e collettivi, e i territori che essi abitano. Un'analisi del genere potrebbe fare chiarezza sui molteplici fattori che a monte potrebbero facilitare l'adesione e la partecipazione all'alleanza – o anche ostacolarla. Uscendo dal perimetro degli edifici scolastici è possibile analizzare ed interpellare il giovane, lo studente, l'adulto oltre l'insegnante, le famiglie oltre l'associazione dei familiari abitualmente coinvolti e il territorio nella sua complessità, in termini di opportunità e rischi (Brambilla, Oggionni, 2018).

3.2 Il ruolo educativo della scuola nei riguardi delle nuove generazioni

La “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (art.2 Dlgs.13/2013) è stata una risposta europea alla globalizzazione, funzionale all'acquisizione di un buon livello di “coesione sociale nel contesto di un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza” (Strategia Europarl, 2000). All'istruzione è stato attribuito un doppio ruolo: essa fornisce le competenze chiave funzionali alla “realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione” (L.394/10, Gazzetta Ufficiale UE), in più educa, istruisce e integra ogni soggetto nella società che diventa sempre più complessa.

Più il soggetto viene chiamato a vivere e a realizzarsi in questo contesto, più necessita di fondamenta metodologiche certe – non di certezza ma di metodo. Acquisire quell'autonomia di pensiero, elasticità mentale che gli permetta di sottrarsi alla dispersione valoriale e culturale (Demaio, 2010).

Il pensiero critico e la partecipazione attiva nel contesto (sociale, territoriale) sono competenze complesse per la cui acquisizione è richiesto l'accompagnamento alla comprensione delle molteplici educazioni informali che interessano i territori e le traiettorie di vita dei soggetti. La scuola non deve essere concepita in modo astratto ma in rapporto ai funzionamenti sociali dell'individuo (Baldacci, 2014).

L'educazione permanente che si articola lungo l'intero corso della vita dei soggetti dovrebbe trarre dalla scuola i presupposti per la costruzione di una forma mentis aperta alla conoscenza, alla ricerca di saperi significativi in grado di sviluppare

competenze trasversali, strategiche e attraverso cui analizzare e comprendere i fenomeni, interpretare eventi e compiere scelte consapevoli e responsabili (Baldacci, 2014).

L'alleanza pedagogica tra scuola, famiglia e territorio può intervenire in questo quadro con una duplice azione: da un lato può spingere la scuola al confine con i propri limiti – affinché non si reputi autosufficiente, dall'altro, aiuta a ricercare strategie efficaci attraverso cui governare tali limiti senza subirli. Un'alleanza pedagogica virtuosa può avvenire solo se scuole, famiglie e territori si riconoscono come contesti poliedrici costantemente interconnessi tra loro (Brambilla, Oggioni, 2018).

In più, nel caso di studenti con disabilità intellettive, tale collaborazione diventa ancora più importante, anzi fondamentale per il benessere dello studente – dal primo giorno in cui viene accolto fino alla fine dei suoi studi e all'inizio di un percorso lavorativo co-progettato con l'aiuto dei servizi del territorio (SIL).

L'alleanza ha bisogno di essere continuamente alimentata e regolata. Ha bisogno di concretezza e pazienza, coraggio e buon senso.

3.3 Una difficile alleanza? Il punto di vista pedagogico

La pedagogia è una scienza umana che studia la formazione e l'educazione dell'uomo lungo tutto l'arco della sua vita. Come si pone nei confronti di tale alleanza?

John Dewey (1859-1952) è stato tra i pionieri nel sostenere che la scuola è l'istituzione che educa e non deve essere considerata isolata (Mulé, 2022). La scuola si trova all'interno di un contesto sociale, dunque è una sua componente ed è un luogo che subisce influenze da parte di quest'ultimo. In alcuni scritti politici Dewey afferma che la scuola rappresenta un atteggiamento critico e plurale; “tutto quello che la società ha compiuto per sé stessa è posto, mediante l'istruzione, a disposizione dei suoi membri futuri” (Dewey, 1998).

Dewey rifiutava il concetto di scuola autoritaria e nozionistica. Anzi, ha sempre sostenuto la necessità di una reale attenzione da parte della scuola alla dimensione della socializzazione e di un approccio educativo attento ai contributi delle altre discipline, in particolare la psicologia. Afferma:

“Noi siamo proclivi a considerare la scuola da un punto di vista individuale, come alcunché che si limita ai rapporti fra maestro e alunno, fra insegnante e genitore. Quel che ci interessa al massimo è naturalmente il progresso fatto da quel determinato fanciullo di nostra conoscenza, il suo sviluppo fisico, il suo profitto nell'abilità di leggere, di scrivere, di ritrarre, l'accrescimento delle sue conoscenze geografiche e storiche, il miglioramento nel suo modo di comportarsi, nelle abitudini di prontezza, di ordine, di diligenza” (Dewey, 1998)

Già Dewey partiva dal presupposto che la struttura della società si era modificata a causa della rivoluzione industriale, ma non per questo la scuola aveva perso la sua originaria funzione di agenzia educativa (Mulé, 2022). Si necessitava di una riorganizzazione che tenesse conto dei mutamenti sociali. A tal proposito, il pedagogista statunitense criticava alla scuola tradizionale la sua distanza dalla vita reale, la concezione del sapere rigidamente suddivisa in materie e sequenze temporali, il totale disinteresse per le caratteristiche dello studente, passivo nel processo di apprendimento. A suo parere il compito della scuola doveva essere quello di preparare l'individuo a vivere nel mondo, organizzando nel modo migliore l'ambiente circostante. Inoltre, secondo il suo punto di vista, esisteva un profondo legame tra scuola e società e cioè il riconoscimento di come i mutamenti della prima debbano essere influenzati da quelli della seconda, pur mantenendo la scuola integra della propria funzione e della propria autonomia. Sosteneva: “Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione, in uno spirito comune e di perseguire mire comuni” (Dewey, 1899) e ancora “quando la natura e la società vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare queste identificazioni, e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia” (Dewey, 1899).

Altro elemento fondamentale della didattica educativa per Dewey era il lavoro, in quanto l'organizzazione della vita scolastica basata sul lavoro favorisce la vicinanza alla vita reale.

Dunque, la scuola, si caratterizza non solo come ambiente protetto ma anche come luogo privilegiato in cui è possibile conoscere e analizzare la realtà. L'ambiente dell'adulto per Dewey non è adatto al bambino quindi la scuola deve fare in modo che oggi apprendimento predisponga un passo successivo affinché il bambino, ormai cresciuto, non abbia più bisogno del suo sostegno e riesca ad adattarsi nell'ambiente. Al contempo, il compito dell'adulto è quello di individuare quali siano le energie e gli

interessi del bambino affinché ogni apprendimento diventi efficace ed individualizzato.

Circa tale argomento anche Edgar Morin (1921), filosofo e sociologo francese, ha espresso una sua opinione in merito anticipando l'attuale contesto odierno e criticando quello che oggi si presenta come una certezza e al tempo stesso come limite per attuare un sistema formativo efficiente (Mulé, 2022). Egli dice che è necessario “sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme”. E ancora “è necessario insegnare i metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto in un mondo complesso” (Morin, 2015).

A suo parere, uno dei concetti basilari che bisognerebbe ricordare è che l'essere umano è allo stesso tempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico. Ciascuno “dovrebbe prendere conoscenza e coscienza sia del carattere complesso della propria identità, sia dell'identità che ha in comune con gli altri umani” (Morin, 2015) e aggiunge:

“l'insegnamento deve produrre una antropo-etica capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana che consiste nell'essere contemporaneamente: individuo, specie, società. [...] ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenenza alla specie umana” (Morin, 2015)

Per Morin educare, formare, istruire, devono rappresentare una triade indissolubile per una scuola che intenda perseguire l'obiettivo di costruire menti libere, creative, critiche, aperte alle innovazioni e ai cambiamenti. Menti metacognitive in grado di gestire la complessità della realtà in cui sono immerse. Nelle sue opere, affrontando il tema dell'educazione delle giovani generazioni, individua sette saperi necessari all'educazione del futuro; educare alla conoscenza della conoscenza per consentire ai giovani di affrontare i rischi dell'errore e dell'illusione che insidiano la mente umana, educare ad un sapere pertinente per promuovere una conoscenza che sappia utilizzare le conoscenze parziali e locali per cogliere i problemi globali e fondamentali. Insegnare la condizione umana per conoscere il carattere complesso della propria identità e ciò che si ha in comune con gli altri, insegnare l'identità terrestre educando alla riflessione su come tutte le parti del mondo condividano un passato di reciproca solidarietà. Affrontare le incertezze e dunque predisporre la mente ad aspettarsi

l'inatteso; insegnare alla comprensione (e all'incomprensione), insegnare l'etica del genere umano.

3.4 Il territorio: una preziosa opportunità

Malgrado dal punto di vista pedagogico non manchino i presupposti per costruire una virtuosa alleanza, nella pratica, il rapporto con il territorio è sempre risultato un po' emblematico (Castelli, Guzzi, Solari, 2010).

Il territorio subentra – dal punto di vista legislativo – nella scuola per garantire a tutti il diritto allo studio, un impegno per far sì che tutti possano avere le medesime opportunità educative e abbattere le differenze tra chi può e chi non può, indipendentemente dal contesto familiare in cui si nasce. La scuola offre opportunità e nuovi stimoli a tutti i suoi studenti (De Bartolomeis, 1980). Negli anni è emersa anche la volontà di modificare profondamente il modello scolastico tradizionale stimolando la ricerca di nuove strategie didattiche e metodologie inclusive (*active learning*) e considerando anche il fatto che il tessuto sociale cambia repentinamente. Il dialogo con il territorio avviene attraverso i Comuni che rappresentano il principale interlocutore in quanto possiedono il ruolo di gestori dell'offerta formativa territoriale. La scuola si interfaccia con il territorio per molte iniziative e infatti esso viene sfruttato anche per sperimentare l'acquisizione di contenuti e competenze in modalità originali come, ad esempio, la partecipazione di tipo laboratoriale, corsi di doposcuola per gli studenti, la biblioteca e le sue iniziative ludiche e sportive. Tali attività permettono di *impegnare* gli studenti, promuovere la socializzazione e responsabilizzarli in contesti extrascolastici.

In generale gli istituti scolastici tendono a collaborare il più possibile con gli enti esterni, con le associazioni e cooperative sociali al fine di ottenere una maggiore inclusività – il problema è che a volte questa collaborazione è altalenante o che le iniziative non sono ampiamente divulgate e/o conosciute nonostante i tentativi.

Nel caso degli studenti con disabilità intellettiva, ad esempio, in molti territori in tutta Italia si organizzano varieguate iniziative sportive; tornei di basket, calcio, ci si ritrova grazie ad associazioni specifiche in circostanze ricreative, ludiche e non solo terapeutiche. Tuttavia, spesso, dal punto di vista strettamente scolastico-familiare-territoriale, i rapporti con i servizi si riducono ad occasioni formali di incontro (si pensi alla visione e approvazione dei PEI, ai GLO in cui servizi sono spesso assenti).

Sarebbe il caso di coinvolgere le famiglie non solo in una progettualità tecnico-scientifica del proprio figlio ma in chiave più ampia ed esistenziale, che crei connessione tra l'intervento sullo studente, il senso di esistere del servizio in cui è inserito e i rapporti con i luoghi della sua quotidianità (Castelli, Guzzi, Solari, 2010). Il dialogo progettuale e l'implicazione reciproca tra famiglie e altri punti di vista e responsabilità presenti nello stesso territorio costituisce una strategia particolarmente efficace a favore dell'inclusione sociale della disabilità (Colleoni, 2008).

Le famiglie esprimono delle necessità relative alla cura del proprio congiunto e ricevono una serie di risposte dalle realtà territoriali, al contempo, però possono essere anche dei significativi partners progettuali e cittadini attivi nel proprio contesto. Di fatto, sono persone che hanno sviluppato nel tempo delle capacità, che possiedono conoscenze, che coltivano sogni, che praticano interessi: tutti elementi potenzialmente preziosi per i processi di inclusione.

La persona con disabilità, come tutti noi, porta con sé una domanda di affermazione della propria identità. Tale domanda porta con sé la necessità di esprimere la propria soggettività, di accedere a livelli più soddisfacenti possibili di benessere psicofisico, la necessità di poter abitare il proprio territorio creando legami e relazioni emotivamente pregnanti. La necessità di poter vivere una vita autonoma, di poter sperimentare e praticare ruoli sociali e lavorativi. (Canevaro, 2002, Colleoni, 2006, Tesio, 2000).

Solo grazie alla collaborazione efficiente scuola-famiglia-territorio si è in grado di co-progettare i percorsi migliori per gli studenti che presentano una disabilità intellettiva. L'inclusione della disabilità, infatti, non è riducibile alla assimilazione della persona disabile al suo contesto, alla "trasformazione" della persona disabile in una persona "normale" e nemmeno alla enfattizzazione di risorse e doti che la persona può possedere che vengono fortemente potenziate, in una logica quasi di riscatto e di rivincita rispetto ai propri limiti e rispetto al giudizio sociale.

4. Conclusioni

L'alleanza scuola-famiglia-territorio non può considerarsi un fine per la progettazione educativa o un obiettivo estemporaneo, declinato con discontinuità. Essa necessita di iscriversi in una visione più ampia del rapporto tra scuola e società, che sappia fare della partecipazione il proprio strumento attraverso cui attivare processi ed esperienze formative con e per gli studenti, insegnanti e le loro famiglie - per la cittadinanza tutta (Ragiu, 1978).

L'alleanza deve essere considerata uno strumento vigile e interessato ai contesti e alle relazioni ove si vive e si fa vivere l'esperienza di sostegno, confronto e collaborazione che permettono di inquadrare i limiti e i pericoli insiti in ogni forma di educazione.

Tale alleanza, inoltre, permette di progettare un'esperienza di cittadinanza e democrazia praticandola concretamente, ossia nella concretezza della complessità e dell'instabilità dei contesti sociali odierni (Brambilla, Oggioni, 2018).

La capacità di confronto e di collaborazione tra scuola, famiglia e territorio, nell'ottica di una prospettiva inclusiva, è importantissima ai fini della progettazione condivisa e sinergica (educativo-didattica) per gli studenti con disabilità intellettiva. Essa permette la conoscenza e la condivisione dell'utilizzo di metodologie diversificate a scuola, il confronto mediante strategie innovative utilizzate in terapia e la visione della quotidianità dello studente riferita e/o vissuta e osservata dalla famiglia.

La costruzione di una progettualità didattica personalizzata accompagna lo studente passo dopo passo verso il futuro, un futuro che tramite co-progettazione può prevedere la possibilità di inserimento lavorativo e il raggiungimento pieno dell'autonomia e del senso di autoefficacia. Soprattutto, il passaggio dalla scuola dell'obbligo ad altre prospettive è, per i familiari di studenti con disabilità, un momento molto difficile, pieno di incertezze e preoccupazioni (Castelli, Guzzi, Solari, 2010). Scegliere tra un sistema di istruzione e un sistema di formazione professionale non è così scontato, o tra attività prelaborative e la frequenza di un centro socioeducativo - è complesso, soprattutto da accettare dal punto di vista emotivo e psicologico delle famiglie. Tuttavia, è importante preparare gli studenti nei contesti in cui saranno collocati in un'ottica di *lifelong learning*. L'integrazione non si conclude con la fine della scuola ma deve proseguire nell'integrazione lavorativa e sociale (Gelati, Calignano, 2003). Sotto questo punto di vista, il territorio mette a disposizione il SIL, Servizio di Integrazione Lavoro, un servizio pubblico, gestito dalle regioni e dai comuni, che si

occupa di fornire supporto per l'inserimento lavorativo a persone in situazioni di disagio come disoccupati, giovani senza esperienza lavorativa, migranti, persone con disabilità. L'intento è quello di favorire inclusione sociale e lavorativa a persone in una condizione di svantaggio.

Il funzionamento del SIL varia da regione a regione in cui è attivo (o comune). Tuttavia, prevede in generale la presenza di un team di professionisti che forniscono supporto personalizzato alle persone in cerca di lavoro contribuendo al miglioramento delle condizioni di vita e alla qualità del lavoro. Si tratta di psicologi, assistenti sociali, formatori. Tra le attività svolte ci sono l'orientamento al lavoro, la formazione professionale, la ricerca attiva di un'occupazione. Per quanto riguarda l'efficacia del SIL essa dipende anche dal contesto in cui viene attuato e dalle risorse a disposizione.

Dal punto di vista legislativo, per il lavoro in situazioni di disabilità, si può fare riferimento al collocamento mirato con la legge 68/99. Affinché questa legge possa essere applicata dovranno essere offerte alla persona con disabilità una molteplicità di occasioni formative, tra cui percorsi integrati scuola lavoro che conciliano la formazione professionale e apprendimenti curriculari. I progetti integrati nella scuola secondaria e quelli attuati nelle cooperative sociali rappresentano un valido strumento di orientamento che valorizza le potenzialità della persona. Fare in modo che il sistema integrato scuola possa comunicare con il mondo economico e quello dei servizi è una strategia che garantisce continuità evolutiva al futuro del soggetto disabile (Gelati, Calignano, 2003). La legge 68/99 *Norme per il diritto al lavoro dei disabili* ridefinisce l'accesso al lavoro del soggetto in situazione di handicap considerando l'assunzione **un diritto** della persona con disabilità e non più un dovere dell'azienda. La legge parla esplicitamente di "*azioni positive e soluzione dei problemi connessi con gli ambienti, strumenti e relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione (Art.2)*" il che rappresenta un grosso passo avanti rispetto alla precedente legge n.482/68 sul collocamento e l'accesso al lavoro degli invalidi che prevedeva semplicemente delle liste di aventi diritto ma non risorse per rendere effettivo tale diritto.

Dal punto di vista scolastico-lavorativo, la formazione per l'avviamento al processo di integrazione lavorativa dello studente va svolta con lo studente stesso, non per lui ma con lui. Non su modelli stereotipati ma prendendo atto della propria individualità e dei propri desideri. Bisognerà sicuramente considerare tutte le caratteristiche della persona e tutte le sue difficoltà ma anche le sue scelte, interessi, aspetti verso i quali mostra maggiore curiosità. L'orientamento è anche utile per

trasmettere contenuti incentrati sullo sviluppo di abilità sociali quali la puntualità, le relazioni con terzi, l'autonomia, l'adattamento. In definitiva, all'interno di questa breve esplorazione si è cercato di comprendere quali siano gli effetti positivi del dialogo collaborativo. Il risultato più evidente sembra essere la crescita della dimensione sociale del tema del sostegno – a tutti e non solo alla disabilità. Si costruisce e si alimenta socialità attorno ad una questione che rimane sociale. Una cooperazione che genera solidarietà e che mette insieme le risorse partendo da quello che già c'è per creare opportunità di inclusione. Creare solide alleanze educative tra tutte le figure che ruotano attorno agli studenti è fondamentale per favorire il ben-essere globale.

Bibliografia

- ANFFAS Onlus. (2015). *Progettare qualità nella vita. Strumenti verso l'inclusione*. Roma. p. 95.
- APA, *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Publishing, Washington, 2013.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p.113.
- Baschiera B., "L'uso del Digitale Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza". In "formazione e insegnamento", (a cura di), ed. Rita Minello, anno XII, numero 3, 2014, pp. 183-184.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- Booth T. e Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, 2015.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U., *Making Human Beings Human*, Sage Publications, London, 2005.
- Bronfenbrenner U. in Santrock John W., *Psicologia dell'educazione*. Edizione italiana a cura di Daniela Raccanello. McGraw-Hill Education, 2021, pp. 72.
- Canevaro A., *Figli per sempre: la cura continua del disabile mentale*, Roma Carocci, 2002.
- Colleoni M., *L'integrazione della fragilità sociale pensata al futuro*, in Animazione

Sociale, Torino, Ed. Gruppo Abele, n. 3, 2008.

Colleoni M., *La difficile relazione con la sofferenza ed il dolore*, Milano, L'abilità quaderni, 2008.

Contardi A., Gherardini P., Danesi P., Orgiana C., *E dopo? Gli handicappati intellettivi al termine della scuola dell'obbligo*, Associazione Italiana Persone Down, Edizioni del Cerro, 1996.

Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erikson, Trento, 2016.

D'Alonzo L., *Handicap, obiettivo libertà*, La scuola, Brescia, 1997.

De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Stampatori editore, Torino, 1980.

Demai M. C., *Formazione e società complessa. Il ruolo della scuola*, Roma, Carocci, 2010, p.132.

Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, ed. orig. 1949 &1967.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 1916/2004.

Favorini A.M., *L'insegnante Specializzato. Competenze professionali e itinerari formativi*, in Favorini A.M. 2009.

Gelati M., Calignano M.T., *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*, Edizioni del Cerro, 2003, pp.20-22.

Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1995.

Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015.

Ibba A, Loche S., *Sindrome di Down ed endocrinopatie*, Springer International Publishing AG, 2018.

Nigris E., *Il rapporto tra scuola e società: il punto di vista della scuola, degli insegnanti, della didattica*, in R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Mondadori, 2008, cit., p. 30.

Macchia V., *La didattica per i bisogni educativi speciali, strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erikson, Trento, 2006.

Martinelli M., *L'handicap in classe, tra individualizzazione e programmazione*, La scuola

editrice, Brescia, 1998.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 1998-2015, p.7-15.

Orefice P., *Società ed educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila*, in V. Sarracino e M. Striano, *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, 2001 pp.181-205.

Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. DOI: 10.1136/bmj.n71.

Palmieri C., M. Palma, *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, US-China Education Review, Vol. 7, No. 1, 2017, pp. 49-50.

Pogliani L., *Le scuole comunali di Torino. Origine e incremento*, Vitali, Torino 1925.

Putnam R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004, tit.orig, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, 2000; J. Field, *Il capitale sociale. Un'introduzione*, Erickson, Trento 2004, tit. orig., *Social Capital*, 2003.

Priulla G., *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Rugiu A.S., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato editore, 1987.

Sannipoli M., *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2015.

Soresi S., *Psicologia della disabilità*, Bologna, Il Mulino, 2007.

Tesio E. (a cura di), *L'uovo fuori dal cesto: dinamiche affettive con i disabili e le loro famiglie*, Torino, Utet, 2000.

Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

Zambotti F., (a cura di), *Disabilità intellettiva a scuola*, Erickson, Trento, 2018, pp. 279-294.

Sitografia

Arcangeli L., Bartolucci M., Sannipoli M., *La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola*. Monografia Vol.15 n.2, 2016, pp.125-140.

Brambilla L., Oggioni F., *Scuole, famiglie, territori. Possibilità e condizioni per le nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea*, Vol. 10, n. 15-16/2018, pp.322-335. Numero monografico a cura di Elena Marescotti e Arianna Thiene, *La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore*.

Brunella C., Guzzi R., Rampinini M., Solari S., *Il dialogo collaborativo tra famiglie, servizi, istituzioni e territorio a favore dell'inclusione sociale della disabilità*, 2010.

Caldin R., Guerra L. e Taddei A., *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto «Apoyo a la Promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador»*, San Salvador, Cooperazione Italiana-UniBo, 2014 – Traduzione in lingua italiana.

Caselli M.C., Longobardi E., Pisaneschi R., *Gesti e parole in bambini con sindrome di Down* in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino rivisteweb, Università degli Studi di Padova, 1997.

Caselli M.C., L.Monaco, M.Trasciani, S.Vicari, *Le capacità di linguaggio in bambini con Sindrome di Down e con Disturbo Specifico di Linguaggio*, il Mulino, Bologna, 2006.

E., Pisaneschi R., *Gesti e parole in bambini con sindrome di Down* in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino rivisteweb, Università degli Studi di Padova, 1997.

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, art.2 “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze”.

Decreto Legislativo 7 agosto 2019 nr.96, atto completo in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>, ultima consultazione 23.07.2023.

Disturbi Specifici di Apprendimento in *DSA Miur Ministero dell’Istruzione*, <https://www.miur.gov.it/dsa>, ultima consultazione 23.07.2023.

Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea L. 394/10 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=OJ:L-:2006:394:TOC>; competenze chiave: “comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale”.

Terzi, in *Italian Journal of Disability Studies*, rivista italiana di studi sulla disabilità, Anicia, 2013, Vol.1 n.1.

Legge 5 febbraio numero 104 del 1992, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della

Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, ultima consultazione 01.08.2023.

Legge 8 ottobre 2010 numero 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, su Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>, ultima consultazione 29.07.2023.

Legge 13 luglio 2015 numero 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, ultima consultazione 1.08.2023.

Mulé P., *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. Nuovi patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare.*, Formazione e insegnamento XX-1-2022, DOI 10.7346-fei-XX-01-22_10.

Roch M., Levorato M.C., *Le relazioni tra la comprensione del linguaggio orale e scritto nella Sindrome di Down*, Il Mulino rivisteweb, Università degli Studi di Padova, 2017.

Roda G., in Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità, *Valutazione delle capacità di autodeterminazione*, ultima consultazione 26.07.2023.

Santi M., *Se l'inclusione sfida il sostegno*, Journal of Special Education for Inclusion, 2014, Vol.2. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1522/1481>, ultima consultazione 25.07.23.

Scuole speciali e classi differenziali, Museo Torino, <https://www.museotorino.it/view/s/eda5a4a4b3bc4488ac992cf9adb45a76>, ultima consultazione 25.07.2023.

Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000) http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

Terzi L., *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, «Italian Journal of Disability Studies», 2013, n.1, pp. 62-73.

World Health Organization (1994). *ICD-10, Classification of mental and behavioural disorders*, Churchill Livingstone, London.