

Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo

Collana di Approfondimento Psicopedagogica

IO

Direttori

Alessandro Frolli, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA

Luigia Simona Sica, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Comitato scientifico

Angelo Rega, CONSIGLIO NAZIONALE ORDINE DEGLI PSICOLOGI

Francesca Marone, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Sara Rizzo, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA

Andrea Mangiatordi, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO–BICOCCA

Pietro Muratori, IRCCS FONDAZIONE – STELLA MARIS

Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo



Comprendere come ci sviluppiamo, come cambiamo, quali sono le difficoltà che incontriamo durante il nostro sviluppo e come esse possono plasmare la nostra matrice psicologica. Imparare a conoscere le risorse e le capacità che acquisiamo nel corso del tempo e che ci consentono di affrontare la sfida dell'adattamento sociale. Tutto ciò costituisce lo snodo cruciale di fronte al quale siamo posti costantemente dai contesti di vita, a volte come protagonisti del cambiamento, altre come facilitatori o mediatori.

Proprio con l'idea di aiutare psicologi, educatori, insegnanti e studenti a fronteggiare il cambiamento e a comprendere come ci si evolve da un punto di vista psico-sociale nel corso del tempo, nasce la collana "Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo".

La collana affronta, dunque, le principali tematiche dello sviluppo psicologico nel ciclo di vita e delle scienze psico-pedagogiche, più in generale. In particolare, gli obiettivi principali sono due: il primo legato all'approfondimento scientifico delle tematiche dello sviluppo psico-sociale (attraverso contributi di autori italiani e internazionali); il secondo con carattere concreto e operativo, che mira a fornire scale di osservazione, ausili, dispositivi e attività spendibili in contesti di insegnamento/apprendimento, formali e informali. Quest'ultimi rappresentano il frutto di ricerche scientifiche mirate a fornire strumenti validati e all'avanguardia.

I volumi della Collana sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

ALESSANDRO FROLLI

EDUCAZIONE SPECIALE
DISABILITY STUDY & PROGETTO DI VITA
III EDIZIONE

Prefazione di

STEFANIA PINNELLI





©

ISBN
979-12-218-0188-0

PRIMA EDIZIONE
ROMA 14 SETTEMBRE 2022

11 *Prefazione*
di Stefania Pinnelli

15 *Introduzione*

19 **Capitolo I**
Inclusione e contesto educativo

1.1. L'inclusione nell'attuale contesto educativo, 19 – 1.2. Cenni storici legati all'inclusione ed alle sue trasformazioni concettuali, 23 – 1.3. Le linee educative ed organizzative del Piano per l'inclusione e le scelte relative al PEI, 28 – 1.4. Ambiti di funzionamento secondo il modello ICF, 39 – 1.5. La Legge 170/2010, le Linee guida sui D.S.A. e i piani didattici personalizzati, 44 – 1.6. L'educazione inclusiva attuale: formare identità interdipendenti, 49 – 1.7. L'insegnante di sostegno mediato- re dell'inclusione scolastica, 50 – 1.8. Disability Studies: L'inclusione Mediante la ricerca-azione, 52 – 1.9. Le diverse prospettive della disabilità. La Capability come libertà d'azione per il benessere psicofisico del soggetto con disabilità, 54 – 1.10. Principi chiave dell'inclusione nella società attuale: “apprendere l'inclusione mediante metacognizione”, 58

65 **Capitolo II**
UDL, BES, Disability Studies

2.1. Linee guida dell'Universal Design for Learning (UDL), 65 – 2.2. Bisogni Edu- cativi Speciali: attenzioni e cure educative speciali, 73 – 2.3. Il processo dinamico dell'inclusione: la pedagogia speciale e la didattica speciale, 77 – 2.4. L'insegnante di sostegno: ruolo e funzioni di una “figura di sistema”, 84 – 2.5. La pedagogia so- ciale: dall'integrazione all'inclusione, 86 – 2.6. Metodologie e Strategie operative per l'inclusione, 88 – 2.7. I principi dell'apprendimento e relazione con i contesti, 90 – 2.8. Opzioni didattiche e compiti di sviluppo in relazione ai bisogni educativi spe- ciali, 92

95 **Capitolo III**

L'insegnante inclusivo

3.1. La figura professionale dell'insegnante di sostegno, 95 – 3.2. L'inclusione come valorizzazione delle “differenze” degli alunni e degli insegnanti, 99 – 3.3. Funzioni e compiti del co-docente, 101 – 3.4. Il co-insegnamento necessario alla coordinazione del gruppo classe, 104 – 3.5. La cooperazione alla base del sistema educativo, 106 – Rete educativa di sostegno e le nuove sfide dell'insegnante di sostegno, 108 – Disability Studies: criticità nella differenziazione tra insegnante specializzato e curricolare, 112 – 3.8. L'insegnante di sostegno e le buone prassi inclusive nell'attuale sistema scolastico, 114 – 3.9. Le macro-aree dei Disability Studies, 116

119 **Capitolo IV**

Diversity e Disability Management

4.1. Il nuovo modello sociale proposto da persone con disabilità: emancipatory re- search, 119 – 4.2. Diversity Management è il superamento delle barriere psicologi- che e culturali verso la diversità, 120 – 4.3. I diversi approcci del Diversity Mana- gement, 123 – 4.4. Le politiche del Diversity Management sul concetto di diversità, 127 – 4.5. Diversity Management ed il modello teorico del Disability Management, 128 – 4.6. Disability Management: approccio culturale, valoriale ed economico del nuovo sistema sociale legato alla disabilità, 131 – 4.7. Il Disability Management in Italia, 134 – 4.8. Code of practice on managing disability in the workplace, 136 – 4.9. Creazione di una rete di supporto per il benessere multifattoriale della persona con disabilità: il Disability Management ed il sistema scolastico, 138

143 **Capitolo V**

Alternanza Scuola-lavoro e disabilità

1.1 La complessità sociale e le nuove teorie educative in ambito pedagogico, 143 – La scuola e i contesti educativi extrascolastici: conoscenze teoriche e compe- ten- ze del fare, learning by doing, 145 – 5.3. Lo sviluppo delle competenze e la metodo- logia dell'alternanza formativa, 147 – 5.4. Percorsi per le Competen- ze trasversali e l'orientamento (PCTO), 150 – 5.5. Linee guida per l'alternanza scuola-lavoro, 151– 5.6. Riorganizzazione del sistema scolastico a supporto dei percorsi per l'alternanza scuola-lavoro, 154 – 5.7. Apprendimento Situato (Work based Learning): Co- costruire la conoscenza personale all'interno di specifici contesti, 156 – 5.8. Lo svi- luppo delle competenze: tema centrale del dibattito socio-economico ed istituziona- le. Le soft skills e le metacompetenze, 159 – 5.9. L'Organizzazione Mondiale della Sanità: Life skills in schools, 162 – 5.10. L'ori- entamento permanente come elemen- to basilare dei progetti personali e profes- sionali nello scenario della disabilità, 164

169 CapitoloVI

Progetto di vita ICF

6.1 Il Progetto di vita: approcci ed analisi dei contesti, 169 – 6.2. Da un modello sequenziale dell'ICIDH ad un approccio reticolare-sistemico dell'ICF, 171 – 6.3. ICF: Fattori ambientali e personali in una prospettiva biopsicosociale, 174 – 6.4. L'OMS e l'ICF-CY: la disabilità nel suo approccio multi-sistemico e le criticità avanzate dai Disability Studies, 177 – 6.5. Organizzazione sociale e qualità di vita delle persone con disabilità: approcci pedagogici, 180 – 6.6. Progetto di vita e sistema scolastico: il Piano Educativo Personalizzato, 182 – 6.7. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, 184 – 6.8. Procedure organizzative e documentali del processo inclusivo: aspetti legislativi ed orientamento scuola-lavoro, 187 – 6.9. Il diritto al lavoro dei disabili: Disability studies, 189 – 6.10. La difficile realizzazione del Progetto di Vita e il conseguente approccio ecologico e multisistemico, 192

195 *Bibliografia*

Prefazione

di Stefania Pinnelli*

L'attuale dibattito, in contesto educativo, sui processi di promozione della cultura dell'inclusione costituisce l'orizzonte regolativo verso cui orientare le traiettorie di sviluppo di micro, meso e macro contesto. La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha segnato l'avvio di un cambiamento epistemologico in contesto pedagogico e socio-culturale, riconoscendo la diversità quale valore autonomo e privo di preconcepite connotazioni. L'inclusione, infatti, individua nei contesti di vita e di sviluppo il cardine del passaggio da condizioni di deficit a situazioni di disabilità o, per converso, di funzionamento (Pinnelli, 2020). Il modello educativo-didattico e le scelte culturali ad esso legate, costituiscono uno dei contesti di vita più importanti nel processo di crescita del bambino e dello studente.

L'Universal Design for Learning (UDL), è un approccio di progettazione didattica, messo a punto dal CAST (Centre for Applied Special Technology), sulla scorta del modello dell'Universal Design di ambito urbanistico promosso alla fine degli anni '70 dall'architetto R. Mace, che pone al centro le opportunità di personalizzazione e flessibilità progettuale e comunicativa volte a rispondere ad una pluralità di profili cognitivi, culturali e di funzionamento sensoriale possibili. L'UDL in breve tempo è diventato uno dei modelli attraverso cui costruire società e contesti inclusivi nella misura in cui consente di realizzare, anche attraverso il corposo apporto delle opportunità dimutali, esperienze didattiche customizzabili, universali, plurali. La progettazione universale costituisce uno degli approcci attraverso cui dare corpo al processo di inclusione proprio perché assume la sfida di pensare situazioni di comunicazione e di

* Prof.ssa associato in Pedagogia Speciale all'Università del Salento

formazione che partano dalla diversità come consapevolezza e accolgano la differenza quale criterio di sviluppo e di applicazione.

L'UDL viene anche indicato dalla Direttiva Miur 2013, nota come Direttiva sui Bisogni Educativi speciali, come uno dei modelli di progettazione didattica attraverso cui rispondere alle esigenze di personalizzazione educativa. Assumere i Principi e le linee Guida dell'UDL come prativa di progettazione inclusiva consentirebbe in qualche modo di superare buona parte dei bisogni di personalizzazione perché è proprio del Modello l'idea di pensare già ad una pluralità di accessi, codici, flessibilità, strategie, metodologie didattiche. L'applicazione dell'UDL, tuttavia, rimanda ad un percorso di conoscenza e formazione specifica non declinabile nelle poche battute di questa prefazione. Esso infatti ha alle spalle un modello neuroscientifico elaborazione dell'informazione da cui discendono i principi e i criteri di organizzazione didattica. L'elemento che lega a doppio nodo l'UDL con la cultura dell'inclusione è il suo voler essere un'occasione per pensare alle differenze come la regola e non l'eccezione ad essa e, in tal senso, il richiamo a progettare coniugando le pluralità con l'unicità, l'accessibilità con l'adattamento.

Il passaggio alla cultura dell'inclusione costituisce uno snodo importante nel riconoscimento della differenza per tutti, all'abbattimento del modello omologante e normativo riferibile a standard obsoleti, al superamento di misure statistiche volte ad individuare le abilità cognitive che sottostanno all'intelligenza, soprattutto là dove intelligenza rimanda a capacità adattive di contesto. Il modello inclusivo insegna, per riprendere il costruttivo di disabilità discusso dalla Classificazione Internazionale sul Funzionamento della Disabilità e della Salute anche nota come ICF (OMS, 2001), che la disabilità è un termine ombrello, che può riguardare tutti e che è legato agli ambienti di vita e non al dato biologico o psicologico. La Progettazione Universale risponde a parte di tali esigenze cercando di rimuovere quegli elementi di contesto, degli ambienti, che possono creare diversità anche a fronte di assenza di danno o deficit.

Indubbiamente così come l'inclusione scolastica non può essere confusa né può sostituire l'integrazione scolastica che, invece rimanda a competenze, azioni, professionalità specializzate che hanno in carica lo sviluppo educativo, culturale, sociale e personale, dell'alunno con deficit, così la Progettazione Universale (UDL) non

può sostituire la Progettazione Educativa Individualizzata (PEI), che, invece, deve essere rinnovata e ripensata alla luce degli elementi di contesto e degli elementi di partecipazione sociale che contribuiscono a facilitare o aggravare le situazioni di svantaggio.

Il modello dell'Universal Design for Learning mostra proprio quanto l'Inclusione sia tema di tutti, tema delle differenze, argomento intersoggettivo e interculturale che riguarda tutti e che per tale ragione, se pensato nel contesto scolastico, esigenze conoscenze e competenze non delegabili al solo insegnante specializzato sul sostegno ma che devono appartenere a tutti coloro che nell'educativo hanno un ruolo.

Introduzione

Il presente lavoro vuole condurre il lettore nel mondo delle articolate e complesse questioni dell'Educazione Speciale. La realtà legislativa, didattica, e istituzionale attuale nel nostro paese infatti è composta da una fitta rete di complesse relazioni e interazioni tra tutti gli attori che prendono parte al processo formativo, scuola, famiglia, comunità. Questo processo rientra a pieno titolo non soltanto in una discussione sugli aspetti educativi legati alla “diversity”, ma anche negli aspetti legati alle possibilità di inclusione nel territorio e nella comunità di tale diversity. Obiettivo del presente volume è quindi aprire gli orizzonti a tutto tondo sulle possibili declinazioni della disabilità, partendo dal contesto educativo fino a giungere a quello lavorativo e sociale. Partire dalla scuola vuol dire partire dal contesto sociale e formativo che getta le basi per una nuova “mentalizzazione” della disabilità, per una nuova idea di inclusione che riconosca e accolga tutte le diversità, tutte le differenze che inevitabilmente sono presenti all'interno di una classe, e che possa educare gli studenti stessi ad abbracciare la diversità come fatto di vita che fa parte dell'esistenza di tutti gli individui. Per questa ragione viene affrontato nel volume il concetto di “normalità” attraverso modelli come quello dell'Universal Design for Learning, o dell'Index for Inclusion. Il concetto di normalità e con esso quello della “normalizzazione del diverso” sono il punto di partenza dei Disability Studies, e con essi, il punto chiave per instaurare una discussione su cosa sia il “diverso”, perché viene considerato tale e quale collocazione è possibile all'interno dei contesti formativi e delle realtà lavorative e sociali. Come ci spiega Ianes (2006):

Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità. I genitori che, per primi, negli anni Settanta, cercavano di superare le resistenze all'integrazione scolastica dei loro figli

disabili lottavano per la possibilità di frequentare una scuola normale, di tutti, perché sentivano che il valore del loro figlio era normale, era pari a quello di tutti gli altri. Non credevano certo che il loro figlio fosse normale!¹

La normalità può dunque esser vista come un bisogno di inclusione, un'esigenza d'integrazione, di essere riconosciuti nelle proprie capacità al di là delle semplicistiche etichette relative ai propri deficit e alla propria condizione. Questa tendenza normalizzante, che pure ha origine in un bisogno intimo e inconscio, possiede però un elemento di discordanza nella considerazione dell'individuo in sé, senza tener conto dei contesti in cui è immerso, senza tener conto di quanto quei contesti lo rendano diverso. Queste necessarie considerazioni che come vedremo, rientrano nei modelli dell'ICF e dell'Universal Design for Learning, ritengono essenziale la valutazione e la necessaria modificazione dei contesti: la persona non è diversa o disabile nell'ambiente in cui trova, ma è l'ambiente stesso a rendere un individuo disabile (l'Universal Design for Learning parla a tal proposito nei contesti educativi di Disabled Curricula). Questa visione capovolge totalmente il focus di un discorso sulla Didattica Speciale, laddove il tentativo non è più quello di normalizzare l'alunno e conformarlo alla media degli altri studenti, ma è piuttosto di adattare le strategie, i materiali, i contenuti, e i metodi per promuovere un apprendimento significativo e una carriera scolastica di successo.

Il presente volume mira perciò a fornire innanzitutto una panoramica sullo stato dell'arte in merito all'inclusione scolastica, con un breve excursus storico-legislativo, per poi attraversare i "temi caldi" dell'inclusione: i Bisogni Educativi Speciali, il ruolo dell'insegnante di sostegno o specializzato, l'alternanza scuola-lavoro e il progetto di vita. Per poter attraversare queste tematiche è necessario passare attraverso le più recenti correnti di pensiero, che possano sostenere dei concreti cambiamenti inclusivi e possano fornire un'azione propulsiva per spingere i contesti formativi verso una trasformazione di sistema più inclusiva e più giusta.

L'inclusione scolastica è un traguardo che parte dalla scuola ma riguarda tutti i contesti di vita degli individui. Parte dalle persone, da un cambiamento educativo in senso stretto, ovvero una trasformazione

1. Ianes D. (2006), *La Speciale Normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento

di pensiero che coinvolga tutti, che ci consenta di sentirci inclusi, partecipi e coinvolti, nessuno escluso, in ogni aspetto della società. Abbiamo perciò tutti bisogno di essere specialmente educati, nel riconoscimento delle differenze individuali, nella loro accettazione e tolleranza, nell'invito alla partecipazione che dobbiamo prima a noi stessi e poi a tutti coloro che ci stanno intorno.

Il punto è che educare non significa condurre lungo una via già tracciata, ma, a partire dalle proprie radici, spingere verso la possibilità inedita di fare esperienza dell'apertura dei mondi, di sostare in essa senza pretendere di appropriarsene, ma imparando a decentrarsi dal proprio Io e dai suoi fantasmi di padronanza*

* Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.

Inclusione e contesto educativo

1.1. L'inclusione nell'attuale contesto educativo

Contesto è una parola polisemantica intesa quale esito di difficili e complesse regolazioni, costituita da un insieme di transazioni nelle quali si esprimono necessità diverse. Per l'individuazione di un contesto giova rivolgere l'attenzione ai bisogni e non ai luoghi, rinviando a percorsi di sviluppo senza segnalare inerzie e staticità ma transazioni multiple e relazioni incrociate, mettendo in gioco le identità e non le prestazioni. Il bisogno di conoscenza, di produttività, l'agire nel mondo, il rendersi presente, qualità e coerenza valoriale, cambiamento e apprendimento sono l'interfaccia di processi di relazioni volti all'individuazione e sperimentazione dell'ambiente circostante. L'adattamento è lo strumento correlato ai fattori contestuali, al contrario il disadattamento è quindi da intendersi come difficoltà a stabilire un rapporto equilibrato fra la persona e il gruppo sociale, ovvero tra individuo e ambiente in cui il soggetto è chiamato a vivere, esprimendo la radice composita del disagio. Il rapporto tra le persone e il contesto è complesso e bidirezionale: se è vero che dall'esterno provengono stimoli e messaggi che spingono verso l'emancipazione, è pur vero che possano giungere interferenze che frenano o addirittura inibiscono l'adattamento. La diversa relazione tra contesti e non contesti, e la diversa combinazione delle relazioni che si incrociano, impongono considerazioni sempre molto prudenti, afferendo a concetti di relatività; pertanto è utile prevedere un margine di tollerabilità e variabilità in ragione delle situazioni, degli ambienti e delle transazioni effettivamente poste in essere. Uno dei significati attribuiti al concetto di normalità è la prevedibilità del comportamento, mentre la seconda caratteristica è la generalizzazione, quindi le diversità possono essere ricondotte ad un comportamento divergente o anomalo. Prevedibilità ed ampio consenso non possono

essere considerati indicatori esclusivi, ma il concetto di normalità deve necessariamente essere legato a quello di emancipazione personale e adattamento, il riferimento all'ambiente è ineludibile ma non può assolutamente essere considerato esclusivo. L'attuale gestione delle complessità sociali ed educative rimanda l'esigenza di "imparare ad imparare" (Learning to Learn) alla scuola, ai docenti ed alle realtà istituzionali. L'Unione Europea infatti individua, tra le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, la competenza di imparare ad imparare che viene connessa all'apprendimento ed alla capacità di organizzarlo sia a livello individuale sia in gruppo, a seconda delle proprie necessità e alla consapevolezza relativa a metodi ed opportunità. I docenti sono così chiamati ad acquisire nuove competenze, all'interno della molteplicità di esigenze educative e delle attuali necessità formative, per essere capaci di cogliere le opportunità di apprendimento che via via si presentano sotto forma di esperienze nel corso della vita (Lifelong Learning Programme) e nelle tappe evolutive al fine di poter restituire nuove prospettive ed idee con l'obiettivo di ostacolare le allarmanti manifestazioni di "analfabetismo di ritorno". Fra devianza ed organizzazione sociale c'è sempre un nesso da tenere in considerazione, conta più insegnare a decidere che rivolgere l'attenzione alla regolarità della condotta, la decisione trova radicalizzazione in gesti semplici e si rivela una scelta prolungata nel tempo. Va poi tenuto conto dell'attuale esistenza di molteplici categorie di diversità che rientrano nell'ampio concetto di "Bisogni Educativi Speciali" (BES) che spesso hanno origine non solo da deficit del neuro-sviluppo ma anche da difficoltà emotivo-relazionali, psicologiche, da uno svantaggio socioeconomico e da forme di immaturità affettiva ed emotiva. Tali fenomeni, oggi, meritano certamente una risposta appropriata da parte delle istituzioni scolastiche ed una attenta riflessione del settore dell'educazione speciale. Storicamente le categorie riconosciute come appartenenti ad una "diversità" sono state quelle relative ai soggetti affetti da un deficit, una disabilità, un handicap, uno svantaggio socioculturale. Il quadro complesso dell'attuale società si riflette all'interno di una scuola democratica ed inclusiva, luogo in cui il docente deve compiere un percorso di professionalità, competenza ed efficienza dal punto di vista sia educativo-relazionale che pedagogico-didattico.