



## Erika Marie Pace

Ricercatrice di “Didattica generale e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno, epace@unisa.it

## Paola Aiello

Professore Ordinario di “Didattica generale e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno, paiello@unisa.it

# Interventi comunitari *strengths-based* per promuovere l’inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive

## Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources

Sezione Monografica

### ABSTRACT

In light of the 2030 Agenda for sustainable development (UN, 2015), all citizens are called to actively contribute to address the socio-economic, environmental, and cultural challenges that characterise the 21st Century. One of the transversal strategies identified to achieve the set goals is promoting full participation of all institutions, public and private, as well as citizens to bring about sustainable change. Within this perspective, the planning of actions that aim to involve the entire community becomes one of a wider spectrum of strategies aimed at producing wellbeing. This emancipatory perspective calls for wider bottom-up inclusive action that envisages the participation of the whole school community by rediscovering individual and collective resources. Thus, it is not about building bridges, but pulling down walls, opening doors, broadening the concept of school community to embrace and acknowledge the role of society at large in bringing about transformation. As literature suggests, strengths-based theoretical reflections (Antonovsky 1996; Dockrill Garrett, 2022; Seligman et al., 2009; Sen, 1993) and intervention models (Kretzmann & McKnight, 1993; Pulla et al., 2012; Russell & McKnight, 2022) have proven to be particularly effective to orient such initiatives. This contribution, therefore, aims to highlight how the implementation of strengths-based approaches in school settings, albeit stemming from different research fields, may well find their common ground in the vision of the 2030 Agenda (UN, 2015), which is that of promoting inclusion for wellbeing

**Keywords:** asset-based community development, empowerment; inclusive education, strengths-based approaches, transformative competencies, wellbeing

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Pace E. M., Aiello P. (2022). Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 160-168 <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>

**Corresponding Author:** Erika Marie Pace | epace@unisa.it

**Received:** 23/10/2022 | **Accepted:** 18/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-15

\* Erika Marie Pace è l’autrice dell’articolo. Paola Aiello è Coordinatore Scientifico



## Introduzione

Alla base delle riflessioni teoriche presentate in questo contributo vi è una delle lezioni più importanti che abbiamo appreso dalla storia, ovvero che la competenza di individuare e capitalizzare le risorse interne ed esterne, individuali e collettive, ha un ruolo centrale nel far fronte e nel superare situazioni emergenziali, pandemiche, traumatiche e complesse, consentendo, a volte, di uscirne addirittura più forti e resilienti. Non a caso, le riflessioni sui concetti di qualità della vita, di salute e di benessere nei vari ambiti di studio (Antonovsky, 1996; Brown & Shearer, 1999; Schalock & Verdugo, 2002; Seligman et al., 2009; Sen, 1993), nonché le ricerche sull'inclusione scolastica e sociale in campo pedagogico e didattico (Canevaro, 2007; D'Alonzo, 2019; Sibilio & Aiello, 2018) hanno, da anni, sostenuto che spostare l'attenzione sulle capacità, sui talenti, sul funzionamento, sulle origini della salute, possa rappresentare la chiave di volta per generare un cambiamento sostenibile nel tempo. Coerentemente con questa visione emancipatoria dell'individuo, tra le strategie trasversali indicate nell'Agenda 2030 per il raggiungimento dei 17 obiettivi enunciati al fine di un cambiamento sostenibile volto al fronteggiamento delle grandi sfide socioeconomiche, ambientali e culturali che caratterizzano il XXI Secolo (UN, 2015), vi è la promozione di interventi inclusivi che mirino all'*empowerment* di tutti i cittadini, con particolare attenzione alle persone vulnerabili. In un quadro così nitido in merito al ruolo della società in questo viaggio verso il benessere entro il 2030, appare necessario riflettere su due aspetti fondamentali. Il primo punto riguarda la priorità attuale della scuola di assumersi l'impegno al quale è chiamata, ovvero ampliare il suo raggio d'azione al fine di garantire maggiori opportunità a tutti e a ciascuno per vivere la vita appieno. Il secondo, invece, è evidenziare come l'adozione di approcci *strengths-based* si configuri come traiettoria d'azione ideale per il raggiungimento degli obiettivi proposti all'interno della rete articolata tessuta dall'Agenda 2030 poiché trovano il loro comune denominatore proprio nella *vision* di favorire l'inclusione per il benessere.

## Maggiore benessere entro il 2030: quali *vision* e *mission* per la comunità educante?

Dagli ultimi aggiornamenti in merito ai progressi nell'attuazione dell'Agenda 2030, appare evidente che le azioni intraprese, pur se significative, non siano ancora sufficienti (UN, 2022). Nel 2019, il segretario generale delle Nazioni Unite, António Guterres, ha chiamato in causa i vari settori annunciando un decennio di azioni, a livello globale, locale e collettivo, necessarie per dare maggiore spinta al raggiungimento degli obiettivi. In particolare, egli si è rivolto ai giovani, alla società civile, ai media, ai settori privati, ai sindacati, agli accademici e a tutti gli *stakeholder*, chiedendo loro di generare un movimento inarrestabile che spinga per le trasformazioni richieste. La storia è intrisa di esempi di successo in questo senso, ma appare che in tempi così stretti, "con una confluenza di crisi che mettono a repentaglio la stessa umanità" (UN, 2022, traduzione dell'autore), non ci siano stati la mobilitazione e il cambiamento culturale necessari per far sì che le comunità sentano di doversi far carico di tali responsabilità. Inoltre, qualora vi fosse la volontà di agire, pare che manchino le competenze per dar vita a questa trasformazione.

A tale proposito, nelle più recenti pubblicazioni sul tema dei profili di competenza che gli individui necessitano di acquisire, sono state individuate competenze trasformative (OECD, 2019) e globali (OECD, 2018) che consentirebbero sia di costruire e di riflettere sulle proprie prospettive, sia di imparare a plasmare e di contribuire a migliorare un mondo in costante cambiamento; in altre parole, essere agenti catalizzatori del loro presente e futuro. Ciò premesso, per l'ambito scolastico, risulta consequenziale affermare che per favorire tale sviluppo di competenze in un sistema educativo realmente equo, inclusivo e di qualità atto a promuovere il benessere e lo sviluppo sostenibile (UN, 2015) emerge la necessità di un allargamento del raggio di azione della scuola, sia a livello territoriale sia sul piano dello sviluppo delle competenze di tutta la comunità educante, intesa come l'insieme di attori territoriali che:

fanno parte di una zona di una città, di un quartiere o di un Paese che operano sul territorio a scopi diversi. Per fare degli esempi concreti: sono le associazioni culturali e sportive, gli oratori, le istituzioni,



le organizzazioni non governative, le famiglie, i docenti, il personale scolastico e possono farne parte anche le aziende. Sono questi ed altri micromondi che, per quanto riguarda la comunità educante, gravitano intorno ad un nucleo ben preciso: la scuola (Save the Children, 2020).

Tale prospettiva induce a un ripensamento della *mission* della scuola in merito all'inclusione; in effetti, non può più limitarsi ad assolvere al compito assegnatole agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso (UNESCO, 1990) e riproposto nel 2000 (UNESCO, 2000) di offrire opportunità eque e garantire il successo formativo di tutti gli alunni indipendentemente dalle loro capacità. L'inclusione scolastica, in questa nuova ottica, invece, diventa parte integrante e assume un ruolo più significativo all'interno di una *vision* molto più ampia: quella dell'inclusione sociale dove "l'enfasi non è sull'indipendenza ma sull'interdipendenza, sulla mutualità, sulla flessibilità e, possibilmente, sul caos in quanto diversità e complessità sono privilegiate rispetto al normale" (Parmenter, 2014, p. 418; traduzione dell'autore). In questo senso, risulta fondamentale ridefinire, in ottica di ampliamento, il paradigma stesso di inclusione, e più nello specifico quello dell'inclusione scolastica. Ponendo il focus sullo sviluppo non solo delle potenzialità del singolo, ma anche della collettività, diviene possibile favorire una larga partecipazione caratterizzata da collaborazione, cooperazione e solidarietà a tutti i livelli istituzionali e non solo. Una forma di 'inclusione etica' (Clapton, 2009), quindi, che contempra il coinvolgimento di tutti gli attori interessati in un processo trasformativo. Come asserisce Clapton (2009), ciò richiede una riflessione fondamentale sulle motivazioni e sui valori, un impegno della società nel suo insieme che vada oltre l'accettazione e la parità di trattamento. Questa visione, come avverte Parmenter (2014), accoglie la differenza e ridefinisce la personalità morale, ma un'inclusione etica di questo tipo è ostacolata laddove le società sono dominate da politiche economiche neoliberiste dove il livello di benessere è valutato principalmente da indicatori ritenuti oggettivi come il reddito e il consumo di beni e servizi. Ciò implica, dunque, l'importanza di creare maggiore consapevolezza nel riconoscere che tutti gli individui sono interdipendenti e che la reciprocità e la flessibilità nelle loro interrelazioni è fondamentale. Inoltre, Brown & Shearer, nella loro riflessione sulle sfide poste ai processi inclusivi da una prospettiva di qualità della vita (1999, p. 184) affermano che:

Inclusion requires conscious awareness and insight by the parties involved, a large measure of personal choice and individual control by the [individual] concerned, a sense of interrelatedness which involves personal expression across life domains rather than limited to individual program or policy domains. Further, it is lifespan in orientation, it involves empowering accessible and non-discriminating societies. It is in the main non-hierarchical and at all levels requires accessibility.

In sintesi, quindi, risulta necessario individuare approcci efficaci atti a rispondere alla nuova sfida posta alla comunità educante, ovvero quella di considerare "[l]'educazione inclusiva non un fine in sé [ma] un fine per realizzare una società inclusiva" (Cologon, 2013, p. 182). In quest'ottica, la *mission* dell'educazione inclusiva e, pertanto, della comunità educante il cui nucleo è la scuola, è favorire l'acquisizione di conoscenze, abilità e valori che stimolino l'avvio e sostengano:

un processo sociale, culturale, psicologico o politico attraverso il quale gli individui e i gruppi sociali sono in grado di esprimere i propri bisogni e le proprie preoccupazioni, individuare le strategie per essere coinvolti nel processo decisionale e intraprendere azioni di carattere politico, sociale e culturale che consentano loro di soddisfare tali bisogni. Attraverso questo processo gli individui riescono a percepire una più stretta corrispondenza tra i propri obiettivi di vita e il modo in cui raggiungerli, ma anche una correlazione tra gli sforzi compiuti e i risultati ottenuti (DoRS, 2012, p. 8; OMS, 1998).

In quest'ottica di *empowerment* individuale e collettivo, favorire lo sviluppo di questo processo attraverso la progettazione di azioni partecipative che considerano la comunità come agente diviene il tassello di un mosaico più ampio di strategie atte a garantire un maggiore controllo rispetto alle decisioni e alle azioni che riguardano il proprio benessere. Come riportato dalla letteratura scientifica, appaiono particolarmente rilevanti riflessioni teoriche (Antonovsky 1996; Dockrill Garrett, 2022; Seligman et al., 2009;



Sen, 1993) e modelli di azione (Kretzmann & McKnight, 1993; Pulla et al., 2012; Russell & McKnight, 2022) *strengths-based*, che propongono la progettazione e la realizzazione di interventi che prevedano una partecipazione ampia di tutti dalle prime fasi, e che mirino all'individuazione e la capitalizzazione dei punti di forza e delle risorse presenti nella comunità, facilitando l'acquisizione di un bagaglio di competenze necessario per continuare ad alimentare il processo di cambiamento avviato.

## Alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive: quale strada intraprendere?

Partendo dal presupposto che non c'è un algoritmo o una traiettoria che possa rispondere a tutte le peculiarità che distinguono nettamente una comunità dall'altra e prendendo in considerazione la prospettiva delineata nel precedente paragrafo, qualsiasi intervento atto a produrre una forma di benessere che sia sostenibile nel tempo debba:

1. prevedere la partecipazione della comunità in tutte le sue fasi al fine di promuovere l'*empowerment* individuale e di comunità (Booth & Ainscow, 2011; Clark, Biggeri & Frediani, 2019; Green et al., 2022; Russell & McKnight, 2022);
2. fare leva sulle risorse e sulle potenzialità dell'individuo e del collettivo (Antonovsky, 1996; Russell & McKnight, 2022; Seligman, et al., 2009; Sen, 1993);
3. abbracciare una prospettiva ecologica, ovvero tenere conto dei vari livelli di influenza: sistemi micro, meso, eso, macro, e crono (Bronfenbrenner, 1999), livello intrapersonale, livello interpersonale e livello comunitario, che comprende fattori istituzionali, fattori sociali e fattori di *public policy* (Rimer & Glanz, 2005);
4. adottare un approccio multidisciplinare per capitalizzare l'apporto conferito dalle varie discipline (Booth & Ainscow, 2011; Green et al., 2022);
5. tenere conto che il cambiamento di un comportamento è un atto volontario e che dipende non tanto dalle proprie conoscenze e dalle abilità, ma dalla volontà ad agire, dai propri atteggiamenti, dalle proprie credenze circa il potere ad agire e dai benefici attesi che tale impegno comporta (Ajzen, 2011; Bandura, 2001; Berthoz, 2003; Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Emirbayer & Mische, 1998; Sen, 1993);
6. considerare l'acquisizione di competenze globali (OECD, 2018) e trasformative (OECD, 2019) per generare e sostenere il cambiamento avviato;
7. essere supportata da esperienze di successo pregresse tenendo conto sia di pratiche *evidence-based* sia di evidenze *practice-based* (Green et al., 2022).

Tali caratteristiche trovano il loro naturale approdo nelle riflessioni teoriche e nei modelli di intervento fondati sugli approcci *strengths-based*: un paradigma che ha cominciato a strutturarsi verso la fine degli anni Sessanta, a partire dalle intuizioni di ricercatori operanti in vari ambiti disciplinari: ci si muove tra la psicologia positiva (Seligman, et al., 2009), l'economia (Sen, 1993) e la filosofia (Nussbaum, 2007) in riferimento all'approccio delle capacità, gli studi sulla promozione della salute, con specifico riferimento all'approccio salutogenico di Aaron Antonovsky (1996) e alle riflessioni sul concetto di qualità della vita (Brown & Searer, 1999; Schalock et al., 2015), nonché le suggestioni pedagogiche sul paradigma inclusivo che gradualmente si stanno orientando verso un'inclusione intesa come una prospettiva emancipatoria dell'individuo per la promozione del benessere e della qualità della vita (Aiello & Pace, 2020; Booth & Ainscow, 2011; Giaconi & Del Bianco, 2018; Pace, 2017; Pace & Sibilio, 2020; Taddei, 2019). Essi, "in un clima di rinnovamento già avviato da altri intellettuali, hanno raccolto scintille di pensiero e le hanno applicate a un nuovo modo di orientare la ricerca" nonché le pratiche e le culture, codificando "le eccezioni per cercare ciò che permette di sviluppare benessere, salute, resilienza" (Garista, 2018, p. 51).

Tutte queste prospettive teoriche, di ricerca e di azione, seppur da diversi ambiti disciplinari, riconoscono che le malattie, il disagio e altri fattori disabilitanti, come lo stress e il caos, sono condizioni naturali,



si verificano regolarmente e, quindi, affrontare momenti difficili nella vita è inevitabile. La soluzione per far fronte a tali situazioni è concentrarsi su ciò che si ha a disposizione, su ciò che funziona bene al fine di individuare quelle strategie di successo che supportano la crescita adattativa. A titolo esemplificativo, Antonovsky (1996), sostiene che spostare il focus dalle cause di malattia alle origini della salute ha un'influenza positiva sul proprio benessere. Le ricerche condotte sul costrutto del senso di coerenza, proposto dal sociologo americano-israelita nella sua teoria della salute (Antonovsky, 1996), infatti, hanno rilevato correlazioni positive con il coraggio, il controllo, la padronanza, l'ottimismo, l'autostima, la buona salute percepita, la qualità della vita e il benessere (Mittlemark et al., 2022). In altre parole, più alto è il livello di senso di coerenza e, quindi, più è matura la competenza dell'individuo nel capire (*comprehensibility*), gestire (*manageability*) e trovare significato (*meaningfulness*) in quel che fa e in ciò che lo circonda (Antonovsky, 1996), più si è soddisfatti del proprio livello di qualità di vita e di benessere generale. Antonovsky, inoltre, afferma che la nostra percezione in merito all'abilità di gestire una situazione, ciò che Bandura (2001) definisce autoefficacia, dipende dalla nostra percezione in merito a quanto si è in grado di individuare e di capitalizzare le risorse che uno sente di possedere o che sente di poter ottenere facilmente. Egli distingue tra le risorse di resistenza generalizzata (GRR) e specifica (SRR), sottolineando che le prime non riguardano esclusivamente oggetti tangibili, ma anche risorse intangibili come le abilità cognitive, le competenze emotive e sociali, caratteristiche macro-socio-culturali, l'esperienza di un individuo, un gruppo, una sottocultura o una società. Le SRR, invece, comprendono tutti i servizi, le infrastrutture, gli enti o le azioni che sono attivate specificamente per controllare, evitare, reinterpretare, adattare uno specifico fattore stressante (Mittlemark et al., 2022).

Sulla stessa scia, il concetto chiave nel modello delle capacità proposto da Amartya Sen (1993) è che il benessere dell'individuo "dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire" (Cottini, 2017, p. 59). Nel campo di indagine sul costrutto della qualità della vita, in linea con tale posizione, Brown (1989) afferma che la qualità della vita è determinata tanto dal gap tra i desideri e i bisogni appagati e non appagati, quanto dal controllo che la persona riesce ad esercitare sul proprio ambiente per raggiungere i propri scopi (Giaconi, 2015). Sempre nel medesimo ambito di ricerca, Schalock e Verdugo Alonso (2002), individuano le risorse comunitarie come le reti di sostegno, l'integrazione e la partecipazione, le relazioni e i rapporti, tra le variabili che impattano sulla percezione dell'individuo del proprio livello di qualità della vita.

Mettendo a confronto le pratiche *deficit-based* con quelle *strengths-based*, la tabella seguente riassume lo shift radicale che tali riflessioni teoriche propongono per rintracciare soluzioni percorribili in una realtà complessa.

<b>Interventi e pratiche <i>deficit-based</i></b>	<b>Interventi e pratiche <i>strengths-based</i></b>
Il focus è sulle carenze, sui bisogni, sulle mancanze, sulla disabilità, sui problemi	Il focus è sulle risorse, sulle qualità, sul funzionamento, su ciò che funziona, sulle opportunità, sulla libertà di scelta
Il linguaggio è paralizzante, stigmatizzante, fa emergere il disagio, dipinge una situazione senza speranza e impotente, etichetta e categorizza	Il linguaggio è incoraggiante, motivante, <i>empowering</i> ; aiuta gli individui e le comunità a credere in un possibile cambiamento che parte dalle loro priorità e da una loro iniziativa
Le azioni sono centrate sulla prevenzione delle malattie, sulla risposta ai problemi e c'è un utilizzo maggiore di servizi e di supporti a livello istituzionale, generando una dipendenza e trascurando il potenziale dell'interdipendenza e valori come la solidarietà e il mutuo aiuto	Le azioni sono centrate sulla promozione del benessere, inteso come un concetto soggettivo; c'è un maggior investimento nel rafforzare la comunità e la creazione di mutuo supporto; si dà importanza allo sviluppo dell'autoefficacia, dell'autostima individuale e collettiva, e dell'autodeterminazione: tre elementi fondanti dell' <i>empowerment</i>



<p>Gli individui sono pazienti, cittadini, utenti di un servizio offerto; hanno un ruolo passivo, sono persone statiche e vivono il presente</p>	<p>Gli individui fanno parte di una comunità, sono agenti e co-agenti del cambiamento, modellano il loro mondo, hanno un ruolo attivo, sono proiettati verso il futuro in una prospettiva di <i>lifespan</i></p>
<p>L'approccio è di tipo <i>top-down</i> (calato dall'alto): gli esperti decidono le priorità di azione, il cambiamento del comportamento è indicatore di successo</p>	<p>L'approccio è di tipo <i>bottom-up</i> (partendo dal basso): gli esperti, chiamati dalla comunità, sono facilitatori del cambiamento e insieme si individuano le priorità di azione. L'indicatore del successo è il processo stesso e la sostenibilità nel tempo</p>

Tabella 1: Pratiche deficit-based e strengths-based a confronto

Ciò non significa assolutamente ignorare l'esistenza dei disagi e delle criticità che attanagliano le comunità. Si propone, invece, un cambio di rotta, una traiettoria percorribile che richiede di cambiare il quadro di riferimento da un approccio che massimizza le potenzialità, che considera l'individuo e la comunità come agenti del proprio cambiamento in un'ottica di *lifespan*. La credenza che ogni individuo, gruppo di persone, organizzazione e comunità ha dei punti di forza, delle risorse intrinseche ed estrinseche, permette di focalizzare l'attenzione sull'individuazione, sulla mobilitazione e sulla rivalutazione di quelle risorse, della saggezza, delle conoscenze che ogni singola persona, famiglia, gruppo o comunità possiede. Questo processo di riscoperta, con la partecipazione attiva sia a livello individuale sia collettivo, assicura che il pieno potenziale sia messo in luce per creare modelli significativi utili anche in futuro e, dunque, sostenibili nel tempo.

'Quali risorse può mai avere una comunità disagiata e in crisi?' Questa è la domanda, che si sono posti i proponenti del modello di intervento Asset-Based Community Development, Kretzmann e Mc Knight, che nel 1993 hanno pubblicato le storie di oltre 300 quartieri in 20 città del Nord America. Questo modello, che rispecchia pienamente le caratteristiche per le proposte di intervento individuate precedentemente e, quindi, anche la filosofia alla base degli approcci *strengths-based*, naturalmente, non è l'unico nel suo genere. A differenza di altri modelli, però, offre oltre trent'anni di evidenze *practice-based* provenienti da tutto il mondo (Russell & McKnight, 2022), arrivando alla conclusione che vi sono risorse (chiamate *assets*) disponibili a livello universale, in abbondanza e sono estremamente utili in una comunità pronta a lavorare per incrementare il senso di benessere al suo interno. Tali risorse, individuate come la base di partenza per lo sviluppo di una comunità interconnessa, comprendono: la contribuzione dei membri (talenti, abilità, passioni, conoscenze); le associazioni, formali e informali, già esistenti sul territorio; le istituzioni; le storie e le esperienze; lo scambio di oggetti tangibili e intangibili tra le persone; i luoghi di incontro. Il modello, il cui sviluppo e la cui evoluzione partono dal basso, dalle esperienze delle comunità, prevede tre stadi: *Discover* (Scoprire), *Connect* (Connettere/Collegare) e *Mobilise* (Mobilitare), incentrati, dunque sulla scoperta, sul collegamento e sulla mobilitazione delle risorse all'interno di una comunità. È importante sottolineare che questo approccio:

is not, of course, the answer to all of the world's problems; there are no silver bullets here. But [...] commitment is essential to how we move forward as a species and is therefore foundational in building toward a preferred future together (Russell & McKnight, 2022, p. 4).

## Conclusioni

L'intento del presente contributo è stato sottolineare il ruolo centrale della scuola nel progettare contesti inclusivi che mirino a un benessere sostenibile e, sulla base di tali premesse, tracciare un percorso, ancora poco battuto, degli approcci *strengths-based*. Il filo conduttore di questo lavoro, come enunciato nell'introduzione, è il fatto che le riflessioni seguite a momenti di crisi dovuti a crolli economici, a instabilità



geo-politiche, a cause pandemiche o a eventi naturali imprevedibili, nonché le lotte per i diritti, hanno sempre fatto emergere come la mobilitazione delle risorse abbia reso gli individui e le comunità più resilienti, più compatte.

Per quanto concerne la scuola, nodo nevralgico per le azioni intraprese da tutta la comunità educante, l'auspicio è cogliere la sfida dell'*ethical inclusion*, nell'avviare un processo trasformativo, *in primis* nelle e dalle scuole, rendendo realmente partecipe tutta la comunità. L'obiettivo, però, non deve limitarsi al gettare ponti tra la scuola e l'extrascuola, 'tra noi e loro'. Occorre, invece, aprire le porte, "buttare giù i muri", far diventare la scuola come vero cuore pulsante di un territorio, prestandosi come palcoscenico sul quale si dà vita alla trasformazione tanto sollecitata dall'Agenda di una comunità sostenibile, nella quale la costruzione di capitale sociale, le capacità comunitarie e lo sviluppo dell'interdipendenza promuovono il benessere in una prospettiva di *lifespan*.

In sintesi, una comunità interconnessa e interdipendente esisterà solo quando ognuno di noi definirà il proprio quartiere, il proprio gruppo di lavoro, la propria cerchia di amicizie, il proprio gruppo classe, come *Ubuntu* – un termine sudafricano che significa "I am because we are" (Russell & McKnight, 2022, pp. xv-xvi) – lo sono perché noi siamo. Quel che è certo è che al fine di facilitare l'implementazione di tali approcci è necessario gettare le basi per l'avvio e la sostenibilità di un processo di cambiamento, pur se graduale, nelle politiche, nelle culture, e nelle pratiche partendo dalla (ri)scoperta delle risorse e delle capacità dell'individuo e della comunità per capitalizzare le opportunità e promuovere la partecipazione piena alla vita sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello P., & Pace E. M. (2020). Inclusive educational principles, policies and practices in Italy. *Oxford Encyclopedia of Education* (pp. 1-22). USA: Oxford University Press.
- Ajzen I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26 (9), 1113-1127. doi: 10.1080/08870446.2011.613995.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Bandura A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Berthoz A. (2003). *Emotion & reason, the cognitive neuroscience of decision making*. New York: Odile Jacob. [English translation by Giselle Weiss].
- Biesta G.J.J., Priestley M., & Robinson S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Bronfenbrenner U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S.L. Friedman, T.D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment across the Lifespan: Emerging Methods and Concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Brown R. I. (1989). Aging, disability and quality of life: A challenge for society. *Canadian Psychology*, 30(3), 551-559.
- Brown R., & Shearer J. (1999). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st Century. *Australian Journal of Special Education*, 22 (3), 180-194.
- Canevaro A. (ed.) (2007). *L'integrazione Scolastica degli Alunni con Disabilità. Trent'anni di Inclusione nella Scuola Italiana*. Trento: Erickson.
- Clapton J. (2009). *A Transformatory Ethic of Inclusion. Rupturing Concepts of Disability and Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Clark D. A., Biggeri M., & Frediani A. A. (Eds.) (2019). *The Capability Approach, Empowerment and Participation*. London: Palgrave MacMillan.
- Cologon K. (2013). Riconoscere la nostra umanità condivisa: i diritti umani e l'educazione inclusive in Italia e in Australia. *Italian Journal of Disability Studies*, 1 (1), 171-190.
- Cottini L. (2017). *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*. Roma: Carocci.



- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholè.
- Dockrill Garrett M. (2022). Applying appreciative inquiry to research in the field of inclusive education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 13 (1), 104 -115.
- DoRS (2012). *Glossario OMS della Promozione della Salute*. Torino: Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute.
- Emirbayer M., & Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Garista P. (2018). *Come Canne di Bambù. Farsi Mentori della Resilienza nel Lavoro Educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giaconi C., & Del Bianco N. (eds.) (2018). *In Azione. Prove di Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Green L. W., Carlson Gielen A., Ottoson J. M., Peterson D. V., & Kreuter M. W. (Eds.) (2022). *Health Program Planning, Implementation and Evaluation. Creating Behavioral, Environmental, and Policy Change*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press.
- Guterres A. (2019). *Remarks to High-Level Political Forum on Sustainable Development*. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2019-09-24/remarks-high-level-political-sustainable-development-forum>
- Kretzmann J. P., & Mc Knight J. L. (1993). *Building Communities from the Inside Out: A Path toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Evanston, I.L.: Institute for Policy Research.
- Mittelmark M. B., Bauer G. F., Vaandrager L., Pelikan J. M., Sagy S., Eriksson M., Lindström B., Meier Magistretti C. (Eds.) (2022). *The Handbook of Salutogenesis (2nd Ed.)*. Geneva: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-79515-3>.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning framework. OECD Learning Compass 2030*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- OMS (1998). WHO Health Promotion Glossary. Geneva: WHO.
- Pace E. M. (2017). *Salutogenic-oriented approaches for the development of inclusive schools*. Napoli: Guida.
- Pace E. M., & Sibilio M. (2020). Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento dei livelli di inclusione nelle scuole. R. Caldin (a cura di) *Il tomo, Sezione SIPeS, Ricerca, Scenari, emergenza sull'inclusione. Atti del convegno internazionale SIRD, Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 210-217).
- Parmenter T. R. (2014). Inclusion and quality of life: Are we there yet? *International Public Health Journal*, 6 (4), 413-428.
- Pulla V., Chenoweth L. Francis A., & Bajak S. (2012). *Papers in strengths-based practices*, New Delhi: Allied Publishers.
- Rimer B., & Glanz K. (2005). *Theory at a Glance (2nd ed.)*. U.S.A.: National Institutes of Health U.S. Department of Health and Human Services.
- Russell C., & McKnight J. L. (2022). *The Connected Community. Discovering the Health, Wealth, and Power of Neighbourhoods*. Berrett-Koehler Publishers. Edizione del Kindle. Formato Kindle.
- Save the Children (2020). *Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., Gomez L. E., & Reinders H. S. (2015) Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121 (1), 1–12. DOI: 10.1352/1944-7558-121.1.1
- Seligman M. E. P., Erntst R. M., Gillham J. Reivich K., & Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311. Doi: 10.1080/03054980902934563.
- Sen A. (1993). Capability & Wellbeing. In M. Nussbaum & A. Sen (eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/9949>
- Sibilio M., & Aiello P. (eds.) (2018). *Lo Sviluppo Professionale dei Docenti. Ragionare di «Agentività» per una Scuola Inclusiva*. Napoli: Edises.
- Taddei A. (2019). La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Special Issue, Autumn School 2018, VII(1), 67-78. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/3488/3296>.



- UN (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- UN General Assembly (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic needs*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Meeting our collective commitments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>