

Italian Journal of Special Education for Inclusion

X

n. 2

2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno X | n. 2 | dicembre 2022

La rivista è consultabile in rete sul sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> e www.sipesjournal.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni: sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno) **Elias Kourkoutas** (Università di Rethymno, Creta)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna) **Dario Ianes** (Università di Bolzano)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta) **Franco Larocca** (Università di Verona)
Fabio Bocci (Università Roma Tre) **Angelo Lascioli** (Università di Verona)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Michele Mainardi** (SUPSI, Svizzera)
Andrea Canevaro (Università di Bologna) **Pasquale Moliterni** (Università Foro Italico, Roma)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre) **Margherita Merucci** (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Antonello Mura** (Università di Cagliari)
Felice Corona (Università di Salerno) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Piero Crispiani (Università di Macerata) **Pilar Orero** (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Armando Curatola (Università di Messina) **Marisa Pavone** (Università di Torino)
Roberto Dainese (Università di Bologna) **Eric Plaisance** (Università Paris V, Parigi, Francia)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano) **Béla Pukánszky** (University of Budapest, Ungheria)
Lucia De Anna (Università del Foro Italico, Roma) **Robert Roche Olivar** (Universidad de Barcelona, Spagna)
Daniele Fedeli (Università di Udine) **Marina Santi** (Università di Padova)
Carlo Fratini (Università di Firenze) **Joel Santos** (Universidade de Lisboa)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino) **Maurizio Sibilio** (Università di Salerno)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca) **Antonella Valenti** (Università della Calabria)
Catia Giaconi (Università di Macerata) **Darja Zorc-Maver** (University of Ljubljana, Slovenia)
Karen Guldborg (University of Birmingham, GB)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre) **Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Catia Giaconi** (Università di Macerata)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)

COMITATO DI REDAZIONE

Gianluca Amatori (Università Europea di Roma) **Patrizia Oliva** (Università di Catanzaro)
Nicole Bianquin (Università di Bergamo) **Stefania Pinnelli** (Università del Salento)
Heidrun Demo (Università di Bolzano) **Amalia Rizzo** (Università Roma Tre)
Andrea Fiorucci (Università del Salento) **Francesca Salis** (Università di Macerata)
Valeria Friso (Università di Bologna) **Alessandra Straniero** (Università della Calabria)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova) **Arianna Taddei** (Università di Macerata)
Ines Guerini (Università Roma Tre) **Umberto Zona** (Università Roma Tre)
Angela Magnanini (Università Foro Italico di Roma) **Antioco Luigi Zurru** (Università di Cagliari)

- 7 **Editoriale**
Fabio Bocci
- 9 **Premessa**
Gianluca Amatori, Nicole Bianquin, Silvia Maggiolini, Arianna Taddei
- 20 **DANIELE FEDELI, CLAUDIA MUNARO**
L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti • ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective
- 32 **SAMANTHA ARMANI, VALENTINA PENNAZIO**
L'ideazione di uno strumento per guidare i docenti nella realizzazione di una progettazione universale in dialogo con il PEI. Un percorso di Ricerca-Formazione • The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal desing in a dialogue with IEP. A path of Action-Formation
- 41 **CORRADO MUSCARÀ**
I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva • The laboratories of pedagogical sharing and the Operative Working Group for Inclusion. A proposal to promote an increasingly inclusive school
- 50 **IOLANDA ZOLLO, MICHELA GALDIERI**
Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa • Designing the school-family alliance from an inclusive and sustainable perspective: an operational proposal
- 61 **FEDERICA BARONI, ILARIA FOLCI**
Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive • Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives
- 71 **FAUSTA SABATANO**
Vietato l'accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici • Access denied. A participatory action research on inclusion in multi-problematic contexts
- 80 **ANDREA MAFFIA, LUCA DECEMBROTTO**
Design principles per una didattica della matematica in carcere: una ricerca esplorativa • Design principles for mathematics education in prison: an exploratory study
- 91 **MARIANNA TRAVERSETTI, AMALIA LAVINIA RIZZO, MARTA PELLEGRINI**
Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca • Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project
- 102 **GILDA BIAGIOTTI, MOIRA SANNIPOLI**
Garantire l'accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive • Ensuring access and university success for students with disabilities: building inclusive regimes
- 111 **EMANUELA ZAPPALÀ, DIANA CARMELA DI GENNARO, PAOLA AIELLO**
Progettare contesti di apprendimento per l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un'indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno • Designing learning contexts to include students with Autism Spectrum Disorder. An exploratory survey about the opinions of future support teachers
- 122 **ILARIA VIOLA, FLAVIA CAPODANNO**
La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva • The motivation of future support teachers. The role of values for quality, equitable and inclusive education
- 131 **EMILIANO DE MUTIIS**
La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato • The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher
- 140 **ILARIA D'ANGELO, NOEMI DEL BIANCO, ALESSANDRA MARFOGLIA, SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI**
Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time • Progettazione e Quality of Life nella presa in carico di persone con disabilità intellettive: l'agricoltura sociale come nuovo spazio e tempo generativo

- 152 **DONATELLA FANTOZZI**
Città inclusive: un normale mondo diverso (*è possibile*) • Inclusive cities: a normal different world (*it is possible*)
- 160 **ERIKA MARIE PACE, PAOLA AIELLO**
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
- 169 **ELEONORA ZORZI, VERONICA BALLANDI**
Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive? • Educational Avant-gardes (Indire): jazz and inclusive?
- 180 **PATRIZIA GASPARI, GRAZIA LOMBARDI**
L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo • The narrative approach and its possible declinations in Special Pedagogy: theater as language and inclusive context
- 189 **VALERIA FRISO, SARA MARCHESANI**
Al di là delle barriere. La sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive • Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments
- 197 **MANUELA VALENTINI, GIULIA DELBENE**
Effects of motor activity on manifestation of Autism Spectrum Disorder in preschool age children: systematic review • Effetti dell'attività motoria sul Disturbo dello Spettro Autistico in età prescolare: systematic review
- 211 **LORENZO CIONI, ANGELA MAGNANINI**
Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità • Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities
- 221 **FEDERICA CAVALLETTI**
Making Interaction Accessible: Virtual and Augmented Reality for Eye Contact Training in Autism Spectrum Disorder • Rendere l'interazione accessibile: realtà virtuale e aumentata per il contatto visivo nell'autismo
- 229 **JUAN GONZÁLEZ MATÍNEZ**
Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education • L'apprendimento transmediale: un'opportunità per l'educazione inclusiva digitale
- 246 **MICHELE TODINO, AMELIA LECCE, LUCIA CAMPITIELLO, STEFANO DI TORE**
Verso una tassonomia inclusiva dei prodotti videoludici • Towards an inclusive taxonomy of videogame artifacts

RECENSIONI

- 261 **LUDOVICA RIZZO**
Creating the Schools Our Children Need: Why What We're Doing Now Won't Help Much (And What We Can Do Instead)
Learning Sciences International, West Palm Beach, 2018, pp. 210



Le qualità che non rendono (profitto) ma ci rendono umani

*Cerco le qualità che non rendono
In questa razza umana che adora gli orologi
E non conosce il tempo
Cerco le qualità che non valgono in questa età di mezzo
Ha conati di vomito la terra
E si stravolge il cielo con le stelle
E non c'è modo di fuggire
E non c'è modo di fuggire mai, mai
Svegliami, svegliami, svegliami
(CCCP – Fedeli alla Linea – Svegliami)*

In questi giorni di fine 2022 torna a “fare notizia”, ovvero tornano a parlarne quotidiani e notiziari anche se è cosa purtroppo e ormai ben nota, lo scioglimento dei ghiacci dell’Antartico. Ci si attenderebbe che la notizia riguardi la preoccupazione per le sempre più evidenti conseguenze che i cambiamenti climatici stanno introducendo negli equilibri del nostro sistema ecologico. E invece no. I media ci informano che i cambiamenti climatici rendono il Nord del mondo un nuovo centro di attrazione per le potenze globali e l’accaparramento di questi luoghi geografici diviene per le vie commerciali un nodo cruciale per nuovi sbocchi e, pertanto, per nuove o rinnovate egemonie. Insomma, l’ennesima partita a *Risiko* giocata da pochi (i Potenti della Terra) a discapito della e sulla pelle della popolazione mondiale, la quale continua – a parte flebili voci di protesta e di denuncia – a restare più o meno a guardare, come se si trattasse, appunto, della agognata conquista della Kamčatka (Kamchatka in inglese) dove apporre la bandierina a seguito di una astuta mossa strategica per risultare vincitori nel noto gioco di simulazione della conquista del globo.

Intanto, e per i medesimi motivi, continua la guerra in Ucraina e continuano i bombardamenti che non si sono fermati né per la festività di San Nicola – un giorno importante per i bambini e le bambine che attendono i doni – né per il Natale. Neppure durante la spietata e barbara Prima Guerra Mondiale era accaduta una cosa del genere sul fronte dei combattimenti, a riprova che al peggio non c’è veramente mai fine.

Intanto continuano a morire in Iran le donne e tra queste molte giovanissime e persino bambine a quanto ci viene dato di sapere (e ci interessa di sapere), a causa della violenta reazione del potere politico in mano al sistema teocratico degli Āyatollāh alle proteste contro la condizione femminile. Per queste stesse proteste sono in costante aumento le condanne a morte e le esecuzioni di molti giovani arrestati con l’accusa di tradimento, congiura contro le istituzioni ecc... Amnesty International ha stimato che allo stato attuale in Iran siano almeno 21 le persone condannate a morte, con processi sommari, e che sarebbero 488 i manifestanti uccisi e 18200 quelli arrestati.

Intanto continuano a morire i migranti nelle acque del Mediterraneo, e tra questi molti/e bambini/e, mentre i decisori politici proseguono nelle loro discussioni sulla loro collocazione e sui criteri che devono stabilire *chi* e in *ragione di cosa* abbia il diritto di essere accolto, come se lasciare la propria terra d’origine per fuggire dalle guerre e dalla fame (fenomeni generati dalla corsa senza fine all’accaparramento delle risorse da parte di chi ha più potere a discapito di chi è pensato, visto e trattato come subalterno) non sia di per sé una condizione sufficiente per esercitare il proprio diritto fondamentale ad esistere.

Intanto nel nostro Paese continuano a morire le donne, uccise da mariti, compagni, genitori, e così via, per il solo fatto di voler autodeterminarsi e di scegliere come e con chi vivere la propria vita. Sono al momento in cui scriviamo 104 i femminicidi in Italia e temiamo che questa orrenda e tragica classifica si possa aggiornare ulteriormente nei pochi giorni che mancano alla fine dell’anno.

Intanto nel Belpaese si continua a morire “di lavoro” (1000 morti nel 2022) e a causa della generale disattenzione (è un eufemismo) nei confronti del dissesto idrogeologico. È accaduto ancora alla splendida isola di Ischia, per la precisione nel comune di Casamicciola, dove in conseguenza della frana del 26 novembre 2022 hanno perso la vita 12 persone. Poiché non è un novità, era già accaduto nel 2006 e nel 2009 (se si esclude il terremoto del 2017), ci attendiamo che anche questa volta alla commozione del momento e alle dichiarazioni di intenti non seguano fatti concreti, considerato che nella logica che domina il nostro tempo, all’insegna del *the show must go on*, gli interessi economici del momento prevalgono sulla progettazione di un futuro diverso. Ce lo attendiamo con l’auspicio di essere, almeno questa volta, smentiti.

Intanto, e ancora nel nostro Paese, secondo i dati del Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria aggiornati a giugno 2022, il tasso di affollamento delle nostre carceri è del 107%, dato che sale al 112% se si considerano i posti effettivamente disponibili e supera il 150% in 25 realtà carcerarie con un picco del 190% in due penitenziari della penisola. Questi dati collocano l’Italia tra i Paesi con le carceri più affollate dell’Unione Europea. Il rapporto di Antigone (*associazione*



“per i diritti e le garanzie nel sistema penale”), evidenzia l’aumento della percentuale di detenuti ultrasettantenni (da 0,9% a 2%), l’aumento del numero dei bambini reclusi con le loro madri (25 sono sotto i tre anni), l’aumento delle presenze nelle carceri minorili, le difficoltà di reinserimento e, in particolare, l’elevato numero di suicidi. Sono stati 79 tra gennaio e novembre 2022 e, come sottolineato da uno studio curato dal Garante dei detenuti Mauro Palma, si tratta del numero più alto degli ultimi dieci anni.

Volgendo ora lo sguardo al nostro sistema formativo, ha destato una certa attenzione (e per molti versi preoccupazione), con l’ascesa del nuovo governo e l’insediamento di un nuovo ministro, l’aggiunta e *del merito* alla denominazione *Ministero dell’istruzione*. Al pari della presenza/assenza (con la sua comparsa, scomparsa, ricomparsa e riscomparsa) di *della Pubblica* tra *Ministero* e *Istruzione*, anche l’aggiunta e *del merito* si correla a una determinata visione politico-culturale della funzione del sistema scolastico nazionale e, di conseguenza, di ciò che si lascia intravedere in termini di politiche in ambito educativo e formativo. Questa affermazione non è generatrice di alcuna forma di pregiudizio. Chi studia e fa ricerca (anche in campo educativo) è portato a formulare ipotesi, le quali per essere rigorose devono emergere anche (soprattutto) dal vaglio di ciò che già si conosce. Con altrettanto rigore tali ipotesi devono essere sottoposte a verifica, con un atteggiamento quanto più possibile laico, finalizzato alla loro confutazione. È quanto si dovrà fare nel presente e nel futuro per comprendere meglio ciò che accade/accadrà e per cercare di indirizzare sempre meglio ciò che i decisori politici intendono fare e fanno (questo è peraltro uno dei compiti delle comunità e delle società scientifiche).

Discorso questo che calza perfettamente anche per quel che concerne il dibattito sulla valutazione che sta crescendo esponenzialmente in questo periodo. Dopo il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi con l’Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020 e conseguenti le Linee Guida – derivante/i dal D.L. 8 aprile 2020, n. 22 (poi corretto dal D.L. 14 agosto, n. 104 e convertito in legge il 13 ottobre, n. 126) – sono emerse sperimentazioni ed esperienze simili (peraltro in alcuni casi in atto già da diversi anni) anche nella scuola secondaria. Si tratta di un terreno assai delicato, in quanto non c’è niente di più politico nel discorso politico sulla scuola (che è tale, benché si voglia far finta che non sia così) dei discorsi sulla valutazione, poiché il modo con cui la si intende e se ne concepisce la sua funzione è lo specchio del modo con il quale noi pensiamo politicamente la forma che deve avere la nostra società.

Per quel che concerne la formazione degli/delle insegnanti, al momento non ci sono novità sull’attuazione del percorso inerente ai cosiddetti 60 CFU (ovvero di quanto stabilito nella L. n. 79 del 29 giugno 2022 che ha convertito in legge il Decreto n. 36 del 30 aprile 2022). Prosegue invece imperterrito il precariato che riguarda le/gli insegnanti, sempre più precoce e caratterizzato da scarse competenze di molti/e di coloro i/le quali accedono all’insegnamento grazie al dispositivo della *Messa a Disposizione (MAD)* e delle *Graduatorie Provinciali di Supplenza (GPS)*. In particolare la questione sembra riguardare il sostegno didattico alle allieve e agli allievi con disabilità, la qual cosa genera una instabilità dell’intero sistema scolastico con conseguente malessere di alunni/i e studenti/esse e insoddisfazione delle loro famiglie.

Questo profilo di incertezza riguarda naturalmente anche il sistema Università. Se la Pandemia causata dal Covid ha innescato una doverosa riflessione sulla didattica e sui modi stessi con i quali l’Accademia debba pensarsi ed essere percepita sul piano socio-culturale, vi è grande attesa per gli stanziamenti previsti dal PNRR e per i suoi effetti, ivi inclusa la nascita e l’effettiva strutturazione dei *Centri di Ricerca* e dei *Teaching and Learning Centres*, che fanno riferimento e si richiamano al discorso più ampio del cosiddetto *Faculty Development*. Si tratta di aspettative che ci auguriamo non restino tali, come spesso è accaduto in passato, anche perché mai come in questo momento si avverte il bisogno di avere fiducia nel futuro avendo la possibilità sentirsi solidi nel presente.

Quello appena accennato è un quadro della complessità del tempo che siamo chiamati a vivere in quanto cittadini/e e studiosi/e dell’educazione. E non è affatto un caso che il numero monografico n. 2/2022 che il lettore si appresta a frequentare – curato da Gianluca Amatori (Università Europea di Roma), Nicole Bianquin (Università degli Studi di Bergamo), Silvia Maggiolini (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e Arianna Taddei (Università degli Studi di Macerata) – abbia come tema *Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extra-scuola*.

Lasciamo naturalmente alle curatrici e al curatore il compito di delineare l’organizzazione e i contenuti del numero. Qui ci preme dire che si tratta di un lavoro ricchissimo, ben ventidue contributi, e di elevata qualità, nel quale il tema è approfondito e rilanciato con dedizione, competenza e passione, ingredienti questi che caratterizzano da sempre l’*Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

D’altronde è questo il modo con il quale la nostra comunità scientifica pedagogica prova a fare propria quell’idea cara ad Andrea Canevaro di coevoluzione, ossia del nostro impegno a rendere i contesti competenti nell’atto di renderci competenti per trasformarli e renderli inclusivi.

Una postura questa che, nel momento complesso che viviamo, si sposa con le riflessioni di un altro nostro ineludibile punto di riferimento, qual è Edgar Morin. Morin, nel suo recentissimo pamphlet *Svegliamoci* (Mimesis, 2022) ponendo in esergo la celebre affermazione di Ortega y Gasset *Non sappiamo che cosa ci sta accadendo, ed è precisamente questo che ci sta accadendo*, ci invita a ri-coscientizzarci, a ri-generare il senso e il significato del nostro abitare il Mondo e, quindi, di ri-cercare quelle qualità umane che non rendono profitto ma che umanizzano le relazioni e ci aiutano a restare ancora umani, nonostante il vento soffi in tutt’altra direzione.



Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extra-scuola¹

Gianluca Amatori (Università Europea di Roma)

Nicole Bianquin (Università degli Studi di Bergamo)

Silvia Maggiolini (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Arianna Taddei (Università degli Studi di Macerata)

Introduzione

Pare oggi evidente, anche alla luce delle emergenze sociopolitiche ed economiche connesse agli scenari pandemici e post pandemici, come l'opportunità di favorire e sostenere, nei differenti contesti educativi e formativi, modalità di progettazione inclusive in grado di rispondere ad una logica di sostenibilità costituisca un imperativo etico e culturale dal quale oggi non si possa più prescindere. Sostenibilità, accessibilità, partecipazione e progettazione sono dunque alcune delle parole chiave che hanno guidato le riflessioni ed i lavori presentati in questo numero della rivista e che, pertanto, possono essere assunte come comune denominatore di un pensiero pedagogico finalizzato a sostenere e valorizzare la concreta realizzazione di contesti di vita significativi e a misura di ciascuno. Nei vari contributi accolti sono dunque presi in esame, analizzati ed operazionalizzati orientamenti metodologici in linea non solo con i principi, i valori ed i significati propri della scelta inclusiva, ma anche con le differenti necessità che ogni spazio di vita della persona porta con sé. L'obiettivo condiviso è quello di implementare, in un'ottica di conoscenza e contaminazione positiva tra le esperienze in atto, forme progettuali che superino l'adozione di provvedimenti straordinari, chiamati a sanare singole emergenze o a offrire soluzioni temporanee, a favore invece e a supporto di piani di lavoro più ampi e strutturati.

Nello specifico, dunque, richiamando alcuni costrutti attorno ai quali prende le mosse e si sviluppa questa proposta editoriale, si sottolinea come il concetto di accessibilità si espanda dalla sfera infrastrutturale ed architettonica a quella culturale e comunicativa, richiedendo competenze significative in termini di osservazione e lettura dei contesti, individuazione delle barriere e creatività nell'elaborare risposte individualizzate e personalizzate che possano garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni persona, considerando le differenze come risorse ed opportunità da attivare. Gli interventi di varia natura volti a rendere i contesti socio-educativi accessibili si articolano infatti attraverso un approccio di progettazione interdisciplinare capace di interloquire con la complessità e le specificità che oggi caratterizzano i contesti di vita. Si affianca a tale nodo concettuale, in stretta sinergia, la dimensione della sostenibilità che costituisce, come noto, un asse portante e sostanziale nella prospettiva inclusiva, al fine di migliorare le condizioni delle persone in un'ottica ecosistemica e *lifespán*. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) ha richiamato con forza la necessità di progettare contesti in grado di garantire a tutti e a ciascuno l'accesso alle istituzioni, alle risorse e alle opportunità necessarie per vivere appieno nella società nel ri-

1 Il contributo è frutto delle riflessioni dei curatori e sono attribuibili a: Silvia Maggiolini, Introduzione e paragrafo 2; Arianna Taddei, paragrafo 1; Gianluca Amatori, paragrafo 3; Nicole Bianquin, paragrafo 4; il paragrafo 5 è il risultato del lavoro congiunto.



spetto (e a garanzia) delle generazioni presenti e future. Non ultimo, infine, è il richiamo ai temi della partecipazione, come espressione di una promozione della Qualità di Vita di ogni persona, e quale concreta attuazione di quanto chiaramente assunto nel costrutto dell'accomodamento ragionevole.

Promuovere processi ed interventi formativi che rendano possibile l'evolversi della dimensione inclusiva da elemento corollario e discrezionale a componente strutturale di ogni sistema organizzativo è dunque l'impegno che una società civile è chiamata a perseguire, a differenti livelli di azione, politico, gestionale, educativo, di ricerca, sperimentazione e pratico-operativo, per essere realmente in grado di accogliere, con flessibilità e coerenza, le diverse esigenze, individuali e collettive, e rimuovere ogni forma di disuguaglianza.

1. L'accessibilità come volano per una cittadinanza universale

L'accessibilità nell'ambito della sfera educativa scolastica ed extra-scolastica costituisce una condizione multidimensionale imprescindibile per poter beneficiare delle diverse opportunità di apprendimento, socializzazione e, nel complesso, di partecipazione individuale e comunitaria. Sebbene il concetto di accessibilità nell'immaginario collettivo sia stato prevalentemente associato alla dimensione infrastrutturale ed architettonica, in realtà riguarda anche, e sempre di più, la dimensione culturale e politica concepita nelle sue numerose declinazioni.

L'accessibilità fisica dei contesti di vita costituisce sicuramente una condizione di grande rilevanza, in particolare, per le persone con disabilità motorie e sensoriali, spesso costrette a interfacciarsi con l'ancora diffusa presenza di barriere architettoniche. La cornice normativa a livello nazionale ed internazionale che regola la costruzione degli edifici, spazi e servizi pubblici e privati ha realizzato importanti progressi in termini di accessibilità. Nonostante tale traguardo sia stato raggiunto sul piano teorico, si evidenzia, invece sul piano pratico, un gap significativo di applicazione della normativa, che comporta tutt'oggi un alto livello di inaccessibilità di molti ambienti di vita culturale, sociale ed economica. Contesti che contribuiscono a determinare la qualità di vita di tutti: nello specifico le persone con disabilità senza la necessaria rimozione di barriere ed introduzione di facilitatori rischiano di vedere amplificata la propria condizione di vulnerabilità o di esclusione (Giaconi et al., 2021a, 2021b).

Dal punto di vista dei diritti delle persone con disabilità, la Convention on the Rights of People with Disabilities (Onu, 2006), nello specifico dell'articolo 9, sancisce che debba essere garantito «l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicano, tra l'altro, a: (a) edifici, viabilità, trasporti e altre strutture interne ed esterne, comprese scuole, alloggi, strutture sanitarie e luoghi di lavoro; (b) ai servizi di informazione, comunicazione e altri, compresi i servizi informatici e quelli di emergenza». La Convenzione fa riferimento ad un concetto di accessibilità di ampio significato che pone al centro della riflessione altri due fattori strategici: quelli di barriere e facilitatori, concetti introdotti dall'International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF (WHO, 2001). Secondo questa prospettiva, adottata recentemente anche dal mondo della scuola italiana per la formulazione del Piano Educativo Individualizzato (Cottini et al., 2021), per garantire la partecipazione e il funzionamento della persona è necessario rimuovere le barriere di varia natura presenti all'interno dei contesti di vita e al tempo stesso introdurre i facilitatori necessari a migliorare il livello di accessibilità e quindi di partecipazione. È importante ricordare che le barriere non sono unicamente di tipo architettonico, ma spesso sono costituite da atteggiamenti, politiche, sistemi di intervento disfunzionali. A loro volta, i facilitatori non si esauriscono in dispositivi speciali, come gli ausili e gli strumenti didattici di tipo compensativo e/o dispensativo, ma sono rappresentati anche da persone, come gli insegnanti curricolari e di sostegno, gli alunni e le alunne che possono facilitare il funzionamento educativo, riconoscendo un valore fondamentale ai bisogni affettivi, cognitivi e sociali degli studenti e le studentesse con disabilità. Il ruolo assunto dai facilitatori umani, non solo a scuola ma anche nei relativi



contesti familiari, può essere strategico in funzione di una maggiore e/o migliore partecipazione e accessibilità sociale e culturale (Taddei, 2020). In linea con il concetto di barriere promosso dall'ICF, l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) fa riferimento agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, offrendo uno strumento di comprensione e progettazione dell'inclusione scolastica che potrebbe essere utile anche per leggere il livello di accessibilità dei contesti scolastici attraverso le lenti delle politiche, delle culture e delle pratiche.

Senza dubbio, il mondo delle tecnologie assistive e delle TIC offre un ampio ventaglio di strumenti e di sistemi tecnologici che spesso svolgono la funzione di facilitatori, migliorando il livello di accessibilità e quindi anche di autonomia della persona. È importante ricordare che le tecnologie possono dare un contributo ai processi di inclusione solo se adeguatamente attivate ed inserite all'interno di una progettazione che tenga conto dei contesti specifici e delle caratteristiche personali (Del Bianco et al., 2021c). Diventa opportuno, quindi, ragionare sull'efficacia dell'impiego delle tecnologie piuttosto che sulle tecnologie in sé, poiché a seconda delle differenti condizioni e modalità di adozione si possono evidenziare esiti diversi dal punto di vista dell'efficacia (Calvani & Cottini, 2020).

Pensando ai contesti educativi, come gli spazi scolastici, sportivi ricreativi e culturali, talvolta non è sufficiente applicare la normativa per offrire un ambiente accessibile di qualità: infatti, vi è un livello di qualità dell'accessibilità dei contesti scolastici, ad esempio, che è il risultato dell'intersezione di diverse competenze interdisciplinari, da quelle di natura organizzativo-logistica a quelle pedagogico-didattica.

Alla luce di quanto sinteticamente argomentato, è naturale chiedersi quali modelli di progettazione pedagogico-didattica siano maggiormente funzionali a tale prospettiva fondata sulla convinzione che l'accessibilità rappresenti la condizione necessaria per ogni forma di partecipazione che richiede di essere immaginata, contestualizzata e progettata con cura tenendo conto anche dei fattori sociali e culturali che contribuiscono a garantire il valore di universalità dell'accessibilità, concepita come diritto umano. A questa prospettiva risponde l'Universal Design for Learning (Mayer et al., 2014). Come è noto si tratta di un approccio di progettazione che nasce dall'Universal Design (Mace, 1985), focalizzato inizialmente maggiormente sull'accessibilità degli spazi e successivamente impegnato a declinare gli stessi principi in ambito educativo, perseguendo l'obiettivo di rendere accessibili i contenuti a tutti gli studenti e studentesse agendo sull'offerta plurale dei mezzi di rappresentazione, azione ed espressione dei contenuti insegnati ed appresi, e il coinvolgimento degli studenti.

Infine a corollario di quanto detto, è necessario aggiungere un'ulteriore considerazione che riguarda la relazione tra distribuzione di risorse economiche (e non solo) e livelli di accessibilità: infatti, i paesi maggiormente poveri (ed impoveriti) dal punto di vista economico, culturale, infrastrutturale e normativo spesso presentano situazioni molto lontane dagli standard di accessibilità internazionali; purtroppo si tratta dei Paesi in cui si concentra anche l'80% della popolazione mondiale con disabilità (Onu, 2014). Questo dato spingerebbe ad investire su politiche di mainstreaming che possano sviluppare le differenti dimensioni dell'accessibilità: infatti, senza quest'ultima non vi può essere alcuna forma di partecipazione, di conseguenza difficilmente le persone con disabilità potranno trovarsi nella condizione di esercitare pienamente il proprio diritto di cittadinanza attiva.

2. Accomoda-menti. Dal pensiero all'azione

Un pensiero progettuale che voglia svilupparsi all'interno di una logica inclusiva, consentendone in tal senso piena attuazione, non può esimersi dall'assumere, quale orientamento guida per le riflessioni che ne sono alla base, quanto chiaramente espresso nel noto costrutto di "accomodamento ragionevole", introdotto, nell'art. 2, comma 4 della Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità. Con esso, si fa riferimento alle *"modifiche ed adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali"* (ONU, 2006). Ne deriva come esso rappresenti un fattore chiave di un approccio di analisi, di



riflessione e, ancor più, di realizzazione di processi formativi che non si limitino alla sola accoglienza delle persone in condizione di maggiore fragilità, ma siano in grado di rendere attuabili tutte le condizioni di una fattiva partecipazione delle stesse ad ogni contesto di vita. Accomodamento, dunque, prima di tutto come chiave di lettura e di pensiero, come lente focale attraverso cui osservare spazi, ambienti, realtà e dar vita a prospettive progettuali dialoganti e sostenibili. Favorendo la promozione di pratiche imperniate attorno a processi di ampliamento delle opportunità di scelta che si possono dischiudere per le singole persone, riconoscendo piena dignità all'essere umano, avvalorando la centralità di diritti di cui è espressione, questo paradigma si pone perfettamente in linea con una concezione operativa e costruttiva del pensiero inclusivo, potenziandone i principi portanti e spostando il focus di interesse da una dimensione di esclusività e specificità (quella di chi sperimenta limitazioni legate alla propria condizione) ad una di universalità ed uguaglianza. La dinamicità intrinseca all'idea stessa di una costante ricerca dei presupposti necessari per garantire l'espressione massima del proprio sé si riallaccia ad un'attuale ed evoluta comprensione della disabilità, come una realtà dinamica, difficilmente relegabile entro il quadro, statico e limitato, di una diagnosi. Ad ogni livello ed in ogni sistema organizzativo, azioni progettuali che vogliano pertanto definirsi ragionate dovrebbero svilupparsi a partire da una logica di accomodamento che diviene ragionevole nella misura in cui riesce a rispondere a criteri di equità e giustizia di una società civile. Anche la stessa etimologia dei termini "progetto" e "progettualità" sottolinea i caratteri di un'azione che si connota come spinta in avanti, come tensione verso qualcosa che potrebbe essere, a partire dalle necessità avvertite come prioritarie già nella situazione presente.

Si potrebbe dunque affermare come per dare pieno seguito a quanto sopra richiamato e connesso non solo al costrutto di "reasonable accommodation" (cfr. anche *European Network of Legal Experts in the Non-Discrimination Field – Reports – People with disabilities*), ma anche a quello, tra altri, di Progettazione Universale (intesa come "progettazione di prodotti ed ambienti affinché siano usabili da tutte le persone, nel modo più ampio possibile, senza bisogno di adattamenti o di progettazione specializzata" Mace, 1985), consentendone una piena attuazione e attualizzazione, divenga necessario sostenere idee progettuali e di lavoro che promuovano prospettive inclusive aprendo a spazi apparentemente inconsueti che possono invece assumere un ruolo determinante, divenendo così un'efficace cassa di risonanza per consolidare gli stessi principi e valori che ne sono alla base. È sempre più evidente, infatti, come ogni processo inclusivo, perché possa assumere quei caratteri di universalità, efficacia, e sostenibilità debba derivare, oggi più che mai, da un diffuso senso di responsabilità collettiva, quale elemento sistematico e strutturale all'interno di tutte le istituzioni coinvolte nel percorso di vita della persona.

La significativa complessità delle dinamiche e degli scenari che caratterizzano gli attuali contesti di vita sociali, culturali, formativi, professionali, ha indotto a mettere in discussione processi e pratiche che vogliano, in qualche misura, accondiscendere ad un sforzo di semplificazione della persona, delle sue esigenze e delle sue molteplici manifestazioni d'essere: tentativo, questo, tanto più dannoso quanto più traducibile in aspettative ed atteggiamenti stereotipati agiti nei confronti di minoranze o gruppi di individui. Le rapide e profonde trasformazioni socioculturali degli ultimi decenni, soggette ad ulteriori meccanismi di accelerazione attivati dalle emergenze recenti ed attuali che hanno in qualche misura costretto a ripensare alcune categorie interpretative, prima fra tutte, quella di fragilità e di vulnerabilità, hanno contribuito a svelare l'inutilità e l'arroganza di ogni tentativo volto ad arginare, isolare, categorizzare identità sociali, in funzione di determinate caratteristiche o abilità, presenti o mancanti, a volte tracciando cornici e spazi perimetrati, più spesso creando barriere e producendo nuove forme di limitazione. Sulla scorta di tali considerazioni, si comprende allora la chiara necessità di uscire da modelli preformati di ragionamento, progettazione e costruzione di realtà che non tengano in debita considerazione delle azioni di revisione, adattamento, mediazione necessarie per raggiungere le esigenze del singolo, come della collettività.



3. La Qualità della Vita: dai costrutti ai Progetti

La complessità insita nella definizione della Qualità della Vita, inteso come costrutto multidimensionale, si ravvisa con decisione all'interno della letteratura scientifica nonché delle linee guida internazionali, arrivando a tracciarne un profilo senza dubbio profondamente sensibile alla dimensione spazio-temporale ma pure universalmente applicabile a tutte le condizioni di vita, dunque anche alle persone con disabilità (Giacconi, 2015).

In modo particolare, il concetto stesso di Qualità della Vita può e deve essere inteso «come nucleo centrale in grado di orientare l'intero progetto esistenziale di ogni persona» (Del Bianco, 2019, p. 12), intersecando questioni che richiamano con forza la garanzia dei diritti umani e delle libertà individuali, la rimozione di qualsivoglia forma di discriminazione, la ricerca del benessere inteso come capacità di realizzarsi e sentirsi realizzati con soddisfazione, consapevolezza e autonomia, nonché la reale possibilità di decidere per sé sulla base dei propri desideri e delle proprie possibilità, tenendo conto delle dimensioni ambientali e contestuali.

La Qualità della Vita diviene allora lo sfondo integratore sulla base del quale prende vita la capacità progettuale: decidere di sé e decidere per sé, ovvero progettare con l'altro e per l'altro, presuppongono un attento lavoro in relazione alle diverse dimensioni caratterizzanti la Qualità della Vita. Il rischio, infatti, come sembra avvenire specialmente in relazione alle persone con disabilità intellettive, è quello di considerare queste ultime come scarsamente capaci di partecipare attivamente ai processi decisionali che le riguardano in relazione agli aspetti della propria vita, nonostante i livelli di autodeterminazione siano, per contro, decisamente superiori (Stancliffe et al., 2002). In termini meramente applicativi, è opportuno ricordare l'importanza che la progettazione assume nelle fasi di transizione: da un lato, infatti, la pratica dell'orientamento rappresenta essa stessa un'azione cardine della progettualità, così come la fase di adattamento alla nuova condizione presuppone l'attivazione di strategie di coping per fronteggiare lo stress.

Il Progetto di Vita, allora, richiama la logica delle pietre che affiorano, cui Canevaro ha fatto riferimento in relazione ai mediatori (2008): questo può diventare, infatti, un punto d'appoggio necessario per costruire *sostegni*, ovvero collegamenti essenziali per andare avanti nel cammino della vita. In tal senso, sarebbe forse più opportuno parlare di Progetti di Vita, con una declinazione al plurale, per sottolineare pure la ricorsività del processo di "scrittura" della propria esistenza: l'errore di pensare che il Progetto di Vita si "scriva" una volta per tutte è pericolosa e lontana dalla realtà. Per di più, proprio la correlazione sinergica con i domini della Qualità della Vita rende ancor più evidente che i nostri bisogni, così come la ricerca della felicità, siano strettamente connessi ai cicli della nostra esistenza e che a ciascuna tappa possano corrispondere aspettative e desideri diversi. In ogni caso, il filo rosso che conduce progressivamente alla vita adulta è quello dell'indipendenza, condizione nella quale il processo identitario è oramai stabile nell'accettazione degli inevitabili compromessi tra desideri, aspettative e realtà.

Le implicazioni educative di quanto affermato sinora si estendono a tutti i contesti nei quali la progettualità sia richiesta in modo più o meno esplicito: in primis, senza dubbio, il contesto familiare, alveo originario della cura educativa, ma pure la scuola, l'extrascuola, il mondo del lavoro, le strutture residenziali, gli ambienti di riabilitazione, il settore clinico.

Costruire Progetti di Vita significa dunque prendere in considerazione tutte le variabili individuali ed ambientali che concorrono a determinare la Qualità di Vita della persona, nel rispetto dei suoi diritti (e con attenzione ad individuare e "risolvere" eventuali ostacoli, barriere e discriminazioni), programmare, insieme alla persona stessa ed alla sua famiglia, obiettivi e sostegni necessari e di valore e monitorare gli esiti personali in termini di Qualità di Vita (Anffas, 2015). Come già affermato da Cottini (2016) quest'ultima assume un duplice ruolo nel rapporto con l'autodeterminazione: può essere considerata, infatti, l'obiettivo verso cui orientare le azioni educative ma pure lo strumento per verificarne l'efficacia.

A valle delle argomentazioni sinora esposte, riteniamo importante ricordare la Legge n. 328/2000 ("Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"), che già oltre vent'anni fa aveva avvertito il bisogno di una forma di progettazione individuale che, attraverso il coinvolgimento degli Enti Locali, della famiglia e della persona stessa, fosse in grado di sostenere e creare percorsi



personalizzati nei quali i diversi interventi, coordinati in maniera mirata, massimizzassero i benefici effetti degli stessi riuscendo, diversamente da interventi settoriali e tra loro disgiunti, a rispondere in maniera complessiva ai bisogni ed alle aspirazioni del beneficiario. Tuttavia, nel nostro Paese, l'applicazione di tale normativa è ancora particolarmente eterogenea, con una situazione a macchia di leopardo e una pressoché diffusa non conoscenza di tale diritto da parte delle famiglie (e dei diretti interessati).

La situazione sopra descritta pone in luce, ancora una volta, l'importanza decisiva dell'allineamento nei progetti educativi, costituendo una «modalità strategica per la realizzazione di azioni volte all'implementazione della Qualità della Vita» (Giaconi, 2015, p. 84).

In questo senso, la progettualità contempla sempre la necessità di un allineamento dialogico tra passato, presente e futuro al fine di rendere le azioni previste aderenti alla realtà e, dunque, dense di significato per chi le vive direttamente e indirettamente. Tale allineamento caratterizza anche la progettualità come dimensione continuativa, in grado di offrire validi supporti nelle delicate fasi di passaggio perché non vengano smarrite le conquiste precedenti e siano, al contempo, sostenute le nuove tappe della costruzione del sé.

4. Partecipazione. Il diritto ad abitare il mondo

Il concetto di piena partecipazione ha assunto negli ultimi anni un'importanza sempre più rilevante ed è plausibile affermare come rappresenti un obiettivo e una visione chiave per le istituzioni che sostengono o intendono favorire processi inclusivi (Raghavendra, 2013). La partecipazione risulta essere un valore fondamentale nelle società aperte e democratiche ed è costantemente riconosciuta come un 'diritto' nei documenti internazionali attuali, contrapponendosi a logiche di oppressione e discriminazione (ONU, 2006). L'ICF introduce in relazione al costrutto di funzionamento la dimensione della partecipazione come elemento chiave e fondante della vita di ogni persona e la definisce come coinvolgimento in una situazione di vita (WHO, 2001; 2020). Questa viene intesa come il punto di arrivo di qualsiasi personale azione, progettualità o intenzione all'interno di una logica di ciclicità, in cui deve e può essere sempre scelta, implementata, rinnovata e sostenuta (Bianquin, 2020).

Tuttavia, sono esigui gli studi che si sono focalizzati in modo sistematico sull'analisi di come la partecipazione venga vissuta e intesa dalle persone con disabilità (Gott, 2005; Granlund, 2013; King, 2013; Imms et al., 2016), ma l'unica azione realmente efficace ad una sua effettiva concretizzazione sembra essere però quella di tematizzarla rispecchiando e dando priorità alle prospettive e alle esperienze di vita di coloro che la vivono in prima persona (Hammel et al., 2008). Diventa dunque necessario privilegiare nella ricerca attuale metodi di indagine che siano adeguati e finalizzati ad investigare come la partecipazione sia concettualizzata e vissuta dalle persone con disabilità (Gray, 2006), una prospettiva che potrà e dovrà indubbiamente fondare percorsi di ricerca maggiormente mirati e promuovere un'innovazione sociale e istituzionale realmente autentica.

Lo scambio di riflessioni e definizioni che viene qui offerto e che è tratto da un focus group condotto all'interno dello studio di Hammel e collaboratori (2008), potrebbe attualmente sintetizzare le principali peculiarità insite nella definizione di partecipazione espresse dalle persone con disabilità (traduzione dell'autrice).

P1: Partecipare pienamente significa avere accesso a tutte queste cose. Se si vuole dare un contributo politico, per partecipare pienamente si ha accesso all'arena politica. Si può andare alle riunioni e ai comizi politici o alle attività organizzative. Se si vuole dare un contributo al proprio quartiere, si ha accesso all'associazione di quartiere. E non si tratta solo di accesso fisico, ma anche sociale... Penso che sia un accesso e un'opportunità per dare un contributo in qualsiasi ambito... Sia che si tratti di un lavoro, sia che si tratti di un'arena sociale, sia che si tratti di altro, credo che sia l'accesso e l'opportunità di dare un contributo e di dare sé stessi. Questo è ciò che significa per me partecipare pienamente. E poterlo fare senza essere trattati con condiscendenza.

P2: E non essere penalizzati.



P3: Penso che dipenda da ciò di cui ognuno di noi sente di aver bisogno o di voler partecipare pienamente. Io posso sentire di partecipare pienamente se resto a letto tutto il giorno. Oppure potrei sentirmi inadeguato se non lavoro 40 ore alla settimana. Quindi penso che sia una cosa individuale. Non credo che un estraneo possa dirci cosa sia... Voglio essere soddisfatta di partecipare pienamente alla mia vita.

L'estratto qui riportato chiarisce inequivocabilmente come la partecipazione sia un fenomeno complesso e ricco di sfumature, che può essere interpretato e agito in forme differenti da una persona all'altra, a livello individuale, sociale e comunitario (Hemmingsson, Jonsson, 2005). La partecipazione viene definita sia come mezzo sia come fine per l'espressione dei propri valori, personali e collettivi, e non viene al contrario decodificata come un insieme definito, prestabilito o normativo di attività: il lavoro, la famiglia, la ricreazione e il tempo libero, gli aspetti spirituali rappresentano categorie che ognuno, in base ai propri sistemi di valori, ha più o meno interesse nel perseguire. Non sussiste dunque uno standard di riferimento per la partecipazione ideale o ottimale, non esiste una serie circoscritta di attività o di frequenza rispetto ad un'attività che garantiscano una partecipazione 'completa' (*full participation*). Nessun insieme predefinito di ruoli o attività sociali risulterebbe appropriato per tutti o indicativo di una 'piena' partecipazione: qualsiasi sforzo per misurare la partecipazione oggettiva dovrebbe essere dunque abbastanza flessibile per gestire il fatto che persone diverse avranno bisogno, desidereranno e sperimenteranno aspetti dissimili della partecipazione e che modelli di partecipazione molto differenti potrebbero comunque riflettere la piena partecipazione (Granlund, 2013).

La possibilità di esprimere le proprie preferenze, che annovera anche i sottotemi della significatività e della scelta, rappresenta un importante predittore di partecipazione e potrebbe essere considerato un precursore dell'atto di partecipare (Imms et al., 2009): le preferenze sono legate all'esperienza precedente o alla storia personale della persona e possono supportare la motivazione intrinseca alla partecipazione. La presenza, in termini di accesso, e il coinvolgimento sono stati anch'essi identificati come coerenti con il concetto di partecipazione (Imms et al., 2016); la presenza, definita come l'obiettivo 'esserci', viene ovviamente intesa come prerequisito necessario per il coinvolgimento che invece si riferisce all'esperienza 'del momento'. Una volta raggiunta la presenza, il coinvolgimento è possibile e chiama in causa gli affetti, la volontà, la motivazione e gli elementi ambientali e sociali (King et al., 2010).

Si evidenzia dunque come la partecipazione, intesa come presenza e impegno significativo, richieda necessariamente l'accesso a una gamma completa di opportunità e non debba essere influenzata da menomazioni legate alle funzioni o strutture corporee o, d'altro canto, da ambienti fisici e sociali invalidanti (Hammel et al., 2008). La partecipazione non deve pertanto essere concepita come un elemento statico e soprattutto scontato, ma come un processo dinamico che implica una costante negoziazione di bisogni e valori in un bilanciamento tra livello individuale e sociale, affinché ognuno possa partecipare attraverso modalità soggettivamente significative e soddisfacenti. Si tratta di un processo pluridimensionale e transattivo che implica l'interazione con e all'interno di ambienti e comunità fisiche, sociali, culturali e politiche (King, 2010). Questa dinamica può essere influenzata da scelte personali che chiamano in causa i principi di autodeterminazione e responsabilità personale, ma spesso gli studi di settore evidenziano come per le persone con disabilità la ridotta partecipazione sia causata da influenze ambientali, da politiche governative e sociali che faticano a garantire l'applicazione e il rispetto dei diritti di queste persone – ad esempio in materia di educazione, abitazione, trasporti, lavoro, attività sociali e ricreative (Gott, 2005; Granlund, 2013; Hammel et al., 2008). Occorre dunque sempre considerare il ruolo che l'ambiente svolge nel facilitare, ostacolare e trasformare la partecipazione come sottolineato all'interno del modello antropologico bio-psico-sociale: l'enfasi sulle responsabilità ambientali e sociali ha importanti implicazioni, ad esempio in relazione all'allocazione delle risorse destinate a perseguire una 'piena' partecipazione per tutti; è difficile, infatti, immaginare una partecipazione se non si dispone di supporti di base per prosperare nella società. In tal senso, è noto come la partecipazione venga, dunque, positivamente correlata alla disponibilità, all'accessibilità e alla sostenibilità delle risorse e a quanto il contesto sia accomodante e soddisfacente sia per l'individuo con disabilità sia per la comunità (Maxwell et al., 2012).



Per riflettere e catturare adeguatamente il significato che la partecipazione riveste per le persone con disabilità, è necessario pertanto affrontare i valori e i significati soggettivamente percepiti, così come l'influenza interattiva e trasformativa dell'ambiente sulla scelta, sul controllo e sulle opportunità di partecipazione.

5. Dai concetti chiave alle prospettive di ricerca: per una panoramica del numero monografico

Lungo il filo rosso tracciato dai costrutti delineati e in un'ottica di valorizzazione dei differenti percorsi di progettazione inclusiva si sviluppano i contributi del numero monografico della rivista intitolato 'Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extra-scuola'. I lavori di seguito presentati testimoniano, nelle articolazioni in cui si declinano, non solo la ricchezza di contenuti e di prospettive di ricerca, ma anche la complessità delle sfide che la cultura inclusiva è chiamata concretamente ad affrontare. I contributi sono stati organizzati in sei sezioni per accompagnare il lettore in questa ricchezza e complessità.

Nell'ottica di un'analisi della progettazione in ambito scolastico e universitario, nella prima sezione dedicata al contesto scolastico si ritrovano nove autorevoli proposte. Daniele Fedeli e Claudia Munaro, nel contributo "L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti", presentano una indagine volta ad analizzare l'ICF (OMS, 1999) come cornice di progettazione condivisa tra diverse figure professionali, a partire dagli insegnanti. Il contributo "L'ideazione di uno strumento per guidare i docenti nella realizzazione di una progettazione universale in dialogo con il PEI. Un percorso di Ricerca-Formazione" di Sara Armani e Valentina Pennazio, presenta un percorso di ricerca-formazione finalizzato a produrre uno strumento che possa guidare i docenti nella realizzazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci di creare effettivamente quel dialogo tra il PEI e la progettazione di classe auspicato dalla legislazione e dalla letteratura del settore. Il lavoro condotto da Corrado Muscarà indaga, poi, le dimensioni dell'accessibilità e della sostenibilità al fine di progettare contesti scolastici inclusivi. Il contributo "I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva" sottolinea l'esigenza di una progettazione partecipata e condivisa che consideri la scuola come laboratorio di compartecipazione pedagogica e spazio privilegiato di dialogo interdisciplinare. Iolanda Zollo e Michela Galdieri presentano un contributo dal titolo "Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa" che si focalizza sulla necessaria costruzione dell'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia, intesa come elemento imprescindibile di ogni pratica inclusiva. Nella proposta emerge la necessità di progettare il rapporto scuola-famiglia a partire da una struttura di riferimento che agisca come cornice progressiva e organizzata. Il tema della progettazione inclusiva caratterizza il contributo di Federica Baroni e Ilaria Folci intitolato 'Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive': le autrici analizzano gli elementi costitutivi dei due modelli elencati nel titolo e, a partire dall'analisi delle loro matrici originali e attraverso un percorso di ricostruzione storica, culturale e metodologica, presentano delle linee progettuali finalizzate ad una didattica attenta ai processi inclusivi. Il contributo di Andrea Maffia e Luca Decembrotto dal titolo "*Design principles* per una didattica della matematica in carcere: una ricerca esplorativa", presenta i risultati di una ricerca esplorativa sull'educazione matematica condotta in carcere e finalizzata a riflettere con gli insegnanti sulle loro pratiche; l'indagine ha l'obiettivo di introdurre miglioramenti reciprocamente concordati, verificati e ridiscussi, poi tradotti in principi di progettazione per future ricerche di design educativo. Un'ulteriore declinazione di come il contesto scuola possa realmente divenire luogo di partecipazione e inclusione per tutti gli alunni viene proposta all'interno del contributo "Vietato l'accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici" presentato da Fausta Sabatano. L'articolo intende proporre alcune riflessioni a partire da un'esperienza di ricerca-azione che da 18 anni si realizza nel territorio campano in un contesto di deprivazione socio-culturale con bambini provenienti da



famiglie di camorra o comunque appartenenti alla folta schiera dei gruppi sociali “a servizio” della malavita organizzata. Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo e Marta Pellegrini in “Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca” propongono un lavoro che sottolinea l’importanza del dialogo tra scuola e università, proponendo il *reciprocal teaching* quale strategia per il potenziamento della comprensione del testo scritto. Chiude la sezione il contributo “Garantire l’accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive”, nel quale Gilda Biagiotti e Moira Sannipoli propongono un’analisi delle azioni di sistema, relative al contesto universitario, per supportare gli studenti con disabilità iscritti ai diversi corsi di laurea a partire dal Piano Individuale.

All’interno di tale scenario, che chiama in causa il ruolo dirimente svolto dal contesto scolastico, è innegabile che gli insegnanti rappresentino la ‘chiave di volta’ per l’implementazione e la garanzia della qualità di tali processi. La seconda sezione è dunque dedicata al ruolo svolto dagli insegnanti e alla loro capacità di costruire contesti scolastici sensibili alle differenze individuali e in grado di garantire un accesso equo a risorse, strumenti, attività, servizi e opportunità di apprendimento. Il contributo di Emanuela Zappalà, Diana Carmela Di Gennaro e Paola Aiello intitolato “Progettare contesti di apprendimento per l’inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un’indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno” intende, a tal proposito, illustrare i risultati preliminari di uno studio volto a indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno sull’inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) con un’attenzione specifica ai contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento. Sempre nell’ambito del ruolo pivotale della dimensione valoriale nel guidare l’azione del docente verso una società equa e sostenibile, si inserisce il lavoro di Ilaria Viola e Flavia Capodanno, dal titolo “La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un’istruzione di qualità, equa e inclusiva”. Il contributo è volto a presentare i risultati di un’indagine condotta su un campione di futuri insegnanti di sostegno, con la finalità di analizzare il ruolo dei valori che incidono sulla motivazione nel diventare docente; viene a tal proposito evidenziato come il desiderio del docente di superare l’esclusione e promuovere la partecipazione rappresenti la guida e l’impulso per l’azione. Il terzo contributo di Emiliano De Mutiis, dal titolo “La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato” attraverso una breve disamina dei documenti internazionali, illustra come la dimensione valoriale, se posta al centro della formazione iniziale, agisca in termini identitari sull’autopercezione del docente specializzato, facendo sì che un rinnovato saper essere diventi il fondamento di ogni pratica e di ogni declinazione del saper fare.

La terza sezione è dedicata ai processi di inclusione sociale e alla capacità della società di favorire la dimensione di appartenenza in una logica di equità e di pari opportunità. Esemplicative in tal senso sono le riflessioni che accompagnano il percorso progettuale descritto ed analizzato nel contributo “Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time” di Ilaria D’Angelo, Noemi Del Bianco, Alessandra Marfaglia, Simone Aparecida Capellini e Catia Giacconi. La sperimentazione di un innovativo format di integrazione sociale e lavorativa di giovani con disabilità intellettiva, qui esaminato in relazione ad un interessante progetto di agricoltura sociale, si pone pienamente in linea non solo con il framework teorico-concettuale della Quality of Life (QoL), ma anche con la necessità di promuovere forme di attivazione e partecipazione proprie di un’identità adulta della persona in condizione di maggiore vulnerabilità. Sempre nell’ambito delle esperienze e delle proposte operative di inclusione sociale si inserisce il lavoro intitolato “Città inclusive: un normale mondo diverso (è possibile)”, di Donatella Fantozzi che, in chiave interdisciplinare ed attraverso una logica di scambi e proficue contaminazioni, richiama il valore sotteso ad azioni progettuali volte alla costruzione di territori, luoghi, ambienti sostenibili e a misura di tutti e di ciascuno, a partire dai bambini e dalle persone con bisogni educativi speciali. Un’altra significativa prospettiva di riflessione e di approfondimento è senza dubbio quella offerta dalle analisi contenute nel lavoro “Interventi comunitari strengths-based per promuovere l’inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive” di Erika Marie Pace e Paola Aiello che rendono possibile, a partire dagli orientamenti connessi agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030, una lettura delle azioni necessarie per una promozione e reale



implementazione di approcci basati sui punti di forza nei contesti educativi. I costrutti di benessere, partecipazione e comunità scolastica, nei complessi intrecci in cui si articolano, trovano, dunque, ampia risonanza all'interno delle considerazioni e delle proposte operative qui presentate.

Il tema dell'accessibilità dei contesti socio-educativi è stato interpretato, all'interno della quarta sezione, con uno sguardo interdisciplinare particolarmente interessato e sensibile all'approfondimento della dimensione artistico-culturale. Infatti, Eleonora Zorzi e Veronica Ballandi, attraverso il contributo "Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive?" hanno riflettuto criticamente sui modelli innovativi educativo-didattici proposti da Indire nella "Galleria delle Idee", che raccoglie le proposte nazionali di Avanguardie Educative. Il pensiero delle autrici si snoda lungo le cornici di senso pedagogico connotate di originalità, come nel caso della recente *pedagojazz* (Santi, 2016), e di inclusività per quanto riguarda invece la prospettiva *l'Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Rose & Meyer, 2002). La riflessione introduce sottolineature innovative e di grande attualità rispetto al connubio arte-accessibilità. Rimanendo sempre nell'ambito della pluralità dei linguaggi artistici, Patrizia Gaspari e Grazia Lombardi sviluppano l'approccio narrativo-autobiografico approfondendone la funzione inclusiva nel contesto teatrale. Nello specifico, il contributo "L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo" approfondisce il paradigma della narrazione, quale linguaggio inclusivo e pratica di cura, nonché strumento di espressione libera del sé e facilitatore di processi di emancipazione individuali e comunitari. Ancora, Valeria Friso e Sara Marchesani in "Al di là delle barriere. La sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive" studiano la connessione tra disabilità visive e accesso alla cultura, considerata un'esperienza fondamentale di partecipazione sociale e cittadinanza attiva. In particolare, l'articolo approfondisce il tema dell'accessibilità per gli studenti universitari con disabilità visive che frequentano corsi di arte ed architettura, sottolineando l'importanza strategica rivestita dalla didattica universitaria inclusiva, realizzata nell'ambito del progetto europeo In-VisIBLe project.

La quinta sezione si compone di due contributi che si incentrano, in particolare, sulla dimensione sportiva e sulla rilevanza di una progettazione attenta alla rimozione delle barriere. Il lavoro "Effects of motor activity on manifestation of Autism Spectrum Disorder in preschool age children: systematic review", presentato da Manuela Valentini e Giulia Delbene prende in esame la delicata fase dell'età prescolare, attraverso una revisione sistematica di 26 ricerche condotte in contesti diversificati e correlata agli effetti dell'attività motoria sulla manifestazione del Disturbo dello Spettro Autistico. Lorenzo Cioni e Angela Magnanini, nel contributo "Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità", propongono i risultati di un'interessante analisi condotta su 233 genitori in merito alla percezione della presenza di barriere ambientali, in termini di risorse e di accessibilità.

Chiude il numero la sesta sezione, dedicata ai temi delle tecnologie e dell'uso dei media, che conduce il lettore nella riflessione di come tali approcci e gli specifici strumenti possano contribuire ad arricchire l'esperienza individuale e implementare processi inclusivi. La proposta contenuta nel lavoro "Making Interaction Accessible: Virtual and Augmented Reality for Eye Contact Training in Autism Spectrum Disorder" di Federica Cavaletti, a partire da una critica della realtà virtuale, offre interessanti spunti di riflessione sulle possibili forme di transizione alla realtà aumentata: confrontando le due tecnologie, l'autrice si propone di dimostrare come quest'ultima sia maggiormente tollerabile e incorporabile negli ambienti sociali caratterizzanti la quotidianità. Il secondo contributo della sezione presentato da Juan Gonzàles Matìnez e intitolato "Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education", attraverso una revisione sistematica della letteratura, ha l'obiettivo di definire il concetto di apprendimento transmediale, analizzandone le caratteristiche in termini di educazione inclusiva, anche da una prospettiva di genere, e di individuare i fattori di efficacia e opportunità.

Riferimenti bibliografici

ANFFAS (2015). *Progettare qualità della vita*. Roma: Anffas Onlus.

Bianquin N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.



- Booth T. & Ainscow M. (2022). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. a cura di F. Dovigo, D. Ianes, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2002).
- Calvani A. & Cottini L. (eds.), (2021). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta*. Trento: Erickson.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. D., Giaconi C., Gison G., D'Angelo I., & Capellini S. A. (2021c). Inclusion at the University through technology: A case study in Italy. *Journal of Education and Special Education Technology*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.18844/jeset.v7i1.6793>
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Ascenzi A., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini A. S. (2021a). Virtual and augmented reality for the Cultural accessibility of people with autism spectrum disorders: A pilot study. *International Journal of the Inclusive Museum*, 14, 1, 95-106.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Halwani S., & Capellini S.A. (2021b). Cultural accessibility of people with Intellectual disabilities: A pilot study in Italy. *International Journal of Special Education and International Technology*, 7 (1), 16-26.
- Gott G. (2005). *Conceptualizing and measuring participation*. Canada: University of Toronto.
- Granlund M. (2013). Participation – challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: Care, Health and Development*, 39, 470-473.
- Gray D., Hollingsworth H.H., Stark S.L., & Morgan K.A. (2006). Participation survey/mobility: psychometric properties of a measure of participation for people with mobility impairments and limitations. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 87, 189-197.
- Hammel J., Magasi S., Heinemann A., Whiteneck G., Bogner J., & Rodriguez E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 30(19), 1445-1460.
- Hemmingsson H., & Jonsson H. (2005). An occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health - Some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 569-576.
- Imms C., Adair B., Keen D., Ullenhag A., Rosenbaum P., & Granlund M. (2016). 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29-38.
- Imms C., Reilly S., Carlin J., & Dodd K.J. (2009). Characteristics influencing participation of Australian children with cerebral palsy. *Disability and rehabilitation*, 31, 2204-15. 47.
- King G., Law M., Hanna S., King S., Hurely P., Rosenbaum P., Kertoy M., & Petrenchik T. (2010). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: a structural equation modelling analysis. *Child: Care, Health and Development*, 35, 209-34.
- King G. (2013). Perspectives on measuring participation: going forward. *Child: Care, Health and Development*, 39, 466-9.
- Mace R. (1985). *Universal Design, Barrier-Free Environments for Everyone*. Los Angeles, CA: Designer West.
- Maxwell G., Alves I., & Granlund M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 63-78.
- Meyer A., David H. Rose, & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Perenboom R.J.M., & Ghorus A.M.J. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and rehabilitation* 25, 577-587.
- Stancliffe R.J., Hayden M.F., Larson S., & Lakin K.C. (2002). Longitudinal study on the adaptive and challenging behaviors of deinstitutionalized adults with intellectual disability. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 302-320.
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO (2001, 2020). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.



Daniele Fedeli

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it

Claudia Munaro

USR del Veneto – Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza

L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti

ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective

Sezione Monografica

ABSTRACT

Recent innovations in the legislative field have introduced the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) in the Italian school, as a basis for the preparation of the Functioning Profile and then the Individualized Education Plan. The article first presents data of a survey on a group of teachers, relating to the knowledge and usefulness of the ICF in the school settings. Then, five keywords on the use of the ICF as a shared design space among clinicians, teachers and parents are presented.

Keywords: ICF, IEP, inclusion, barriers, facilitators

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fedeli D., Munaro C. (2022). ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 20-31. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>

Corresponding Author: Daniele Fedeli | daniele.fedeli@uniud.it

Received: 09/10/2022 | **Accepted:** 13/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-01



Complessità sistemica e sfide di progettazione inclusiva

L'inclusione a scuola è una sfida che da oltre un ventennio coinvolge a livello sistemico le dimensioni organizzative, pedagogiche e didattiche delle scuole italiane. Il termine 'inclusione', entrato in punta di piedi nei primi anni del 2000 in sostituzione del consolidato 'integrazione' ha assunto, nel tempo, la connotazione irrinunciabile di condivisione emotiva e concettuale reciproca di spazi, tempi, attività e relazioni tra i diversi protagonisti, con neurotipicità e atipicità, della stessa comunità scolastica educante (Pavone, 2014).

Contestualmente a questo graduale ma pregnante cambio di paradigma teorico, da integrazione a inclusione reciproca, il tessuto sociale e abilitativo della scuola ha aumentato la sua dinamicità strutturale per norme legislative e tipologie di varianti organizzative inserite all'interno di un contesto sociale sempre più dinamico e articolato per bisogni personali, educativi e didattici specifici. Il concetto di inclusione, orientamento virtuoso, ha dovuto, quindi, fare i conti con un ambiente scuola con caratteristiche tali da definirsi così un *sistema sociale abilitativo complesso*. La radice etimologica del termine '*complesso*' riporta a paragonare il mondo scuola di oggi a quanto accade nei fenomeni biologici e sociali caratterizzati da processi di funzionamento né semplici né lineari in quanto caratterizzati da un insieme di molti elementi interconnessi tra loro e dipendenti uno dall'altro, non ripetibili né prevedibili e quindi senza un rapporto lineare di causa-effetto (Cottini, 2017; Marchisio, 2019).

La scuola oggi più che mai è infatti un insieme di sistemi complessi in continua interazione tra loro in quanto accoglie persone con età, bisogni psico-fisici-relazionali, ruoli e aspettative diverse, le cui interazioni determinano necessariamente una costante rimodulazione del sistema di relazioni. La qualità inclusiva, quindi, è strettamente connessa e determinata dalla costante interazione positiva ed equilibrata delle diverse componenti che caratterizzano il contesto scolastico: organizzativa – progettata dal dirigente e dal suo staff di sistema; di supporto tecnico e logistico – realizzata dal personale amministrativo, tecnico e ausiliario; di insegnamento – sostenuta da insegnanti e da figure di educatori e operatori coinvolte nelle progettualità; di apprendimento – che coinvolgono gli allievi. Per favorire quindi un ambiente equilibrato e inclusivo il sistema scolastico abilitativo e sociale, per assolvere effettivamente il ruolo di accompagnare lo sviluppo dei suoi allievi verso la transizione all'adulthood, deve adottare e diffondere tra i vari membri della comunità educante (personale scolastico, allievi e famiglie) alcune parole-azioni-comportamenti imprescindibili quali corresponsabilità, mediazione, interazione, cooperazione e aiuto reciproco. Le stesse parole-azioni devono collocarsi all'interno di un intervento sistemico collegiale d'istituto, improntato su una dichiarata e vera filosofia inclusiva all'interno di documenti ufficiali quali il Piano dell'Offerta Formativa triennale (PTOF, Legge 107/2015) e il Piano Inclusione (D.lgs 66/2017 e correttivo D.lgs 96/2019).

Quanto più queste parole si traducono in una filosofia inclusiva tanto più il sistema scuola riesce a trovare efficacia nel creare ambienti di apprendimento orientati al benessere e alla valorizzazione di tutte le unicità che accoglie, in particolare quelle caratterizzanti gli allievi con bisogni educativi complessi, quali sono ad esempio le condizioni di disabilità certificate in base alla L.104/92 (Cottini, 2017; d'Alonzo & Monanni, 2021).

L'accoglienza di questi ultimi rappresenta per le scuole una sfida ancora più elevata in quanto con le scelte di indirizzo legislative precedenti (in evidenza ad esempio, per l'impatto sistemico che nelle scuole hanno determinato, la Legge 104/92 e relative successive indicazioni e la Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali del 2012 e successiva Circolare Ministeriale 8 marzo del 2013) e in particolare quelle più recenti (Legge 107/2015 e suoi seguenti decreti legislativi e applicativi), viene chiesto al sistema scolastico di interagire in modo corresponsabile non solo all'interno dello stesso ma anche con gli altri due sistemi sociali complessi (in quanto caratterizzati dalla costante interazione emotiva-comunicativa tra persone che, come detto prima, sono caratterizzate a loro volta da una continua complessità evolutiva personale), quali quello sanitario con il compito riabilitativo e quello familiare con il compito educativo (figura 1). A questi tre nuclei sistemici viene chiesto di interagire e di concertare per assolvere il diritto imprescindibile degli allievi con bisogni educativi speciali all'educazione e all'istruzione (ONU, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità del 2006*).

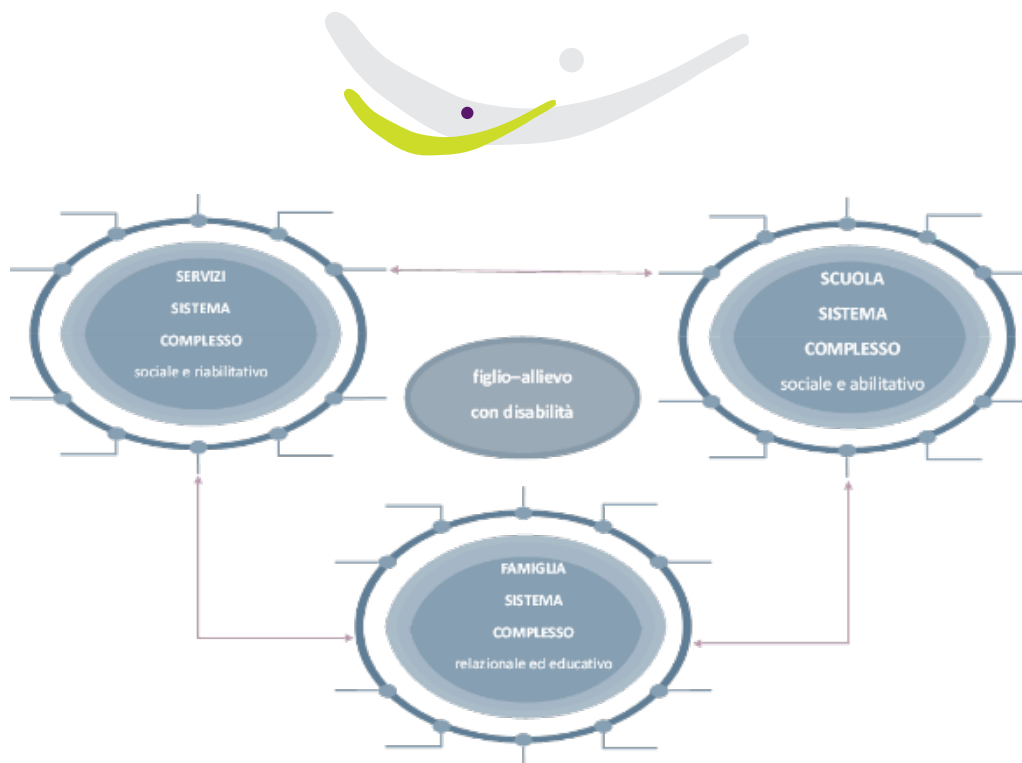


Figura 1. I tre sistemi in interazione

Con l'introduzione della recente riforma dell'inclusione degli allievi con certificazione da L.104/92 – D.lgs 66/2017 e correttivo D.lgs 96/2019 e Decreto Interministeriale 182/2020 – sono stati introdotti e rifiniti ulteriori elementi innovativi che accompagnano la scuola ad una visione dell'inclusione di carattere sistemica piramidale dove gruppi operativi, a cascata, assumono ruoli e compiti specifici per accompagnare l'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali. Sono rappresentanze che definiscono la Governance dell'inclusione nazionale, regionale e territoriale del sistema scuola alle quali è assegnato il compito di creare connessioni con il sistema sociosanitario e le famiglie degli allievi.

In particolare, sono quattro i Gruppi operativi (figura 2) che a livello di Governance regionale e territoriale concorrono a questo importante traguardo inclusivo degli alunni con certificazione da L.104/92 e che vanno a spiegare ulteriormente la scuola come un sistema complesso sociale con compiti abilitativi: Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR, D.lgs 66/2017, art. 9 c. 1, 2 – correttivo D.lgs 96/2019), il Gruppo di Inclusione Territoriale (GIT, D.lgs. 66 - art. 9 c. 4, 5,6,7 - correttivo D.lgs 96/2019), il Gruppo di Lavoro Inclusione (GLI, D.lgs. 66 - art. 9 c. 8, 9 - correttivo D.lgs 96/2019) e quello di maggior interesse per questa riflessione, il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO, D.lgs. 66 - art. 9 c. 10, 11 - correttivo D.lgs 96/2019).

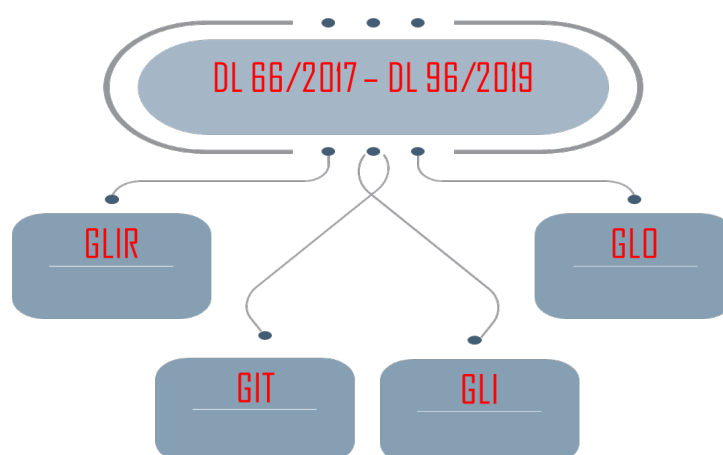


Figura 2. I quattro gruppi di lavoro



Il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), per la sua composizione è quello che maggiormente chiarisce la complessità derivata dall'interazione dei tre sistemi complessi sopra descritti: scuola, famiglia e servizi sociosanitari. Nello specifico i membri che lo rappresentano sono i docenti contitolari che sostengono la partecipazione dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale, collaborano con le figure professionali specifiche, interne ed esterne, e sollecitano il supporto dei professionisti sanitari che sono riferimento dell'allievo che accompagnano. Insieme questi tre nuclei sistemici hanno il compito di progettare, monitorare e verificare il Piano Educativo Individualizzato dell'allievo con disabilità, indicando per lei o lui specifici obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità di accompagnamento utili a realizzare ambienti di apprendimento scevri di barriere che favoriscano la sua maturazione di performance nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati (D.lgs 66/17 articoli 7 comma2 c).

L'ICF come spazio di co-progettazione a scuola

La complessità sistemica fin qui discusso evidenzia la necessità di nuovi spazi di progettazione condivisa, collaborativa e partecipativa tra i diversi protagonisti coinvolti. A tal proposito, con il Decreto Legislativo n.66 del 13 aprile 2017, modificato e integrato dal successivo Decreto n.96 del 7 agosto 2019 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", il modello ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2013) entra definitivamente nel processo di inclusione scolastica delle alunne e degli alunni con bisogni educativi speciali, ma più in generale nella progettazione educativa e didattica rivolta a tutti (Fogarolo & Onger, 2020; Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Sulla base di esso, infatti, verrà elaborato il nuovo Profilo di Funzionamento, a cura dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare, e successivamente il Piano Educativo Individualizzato, che inevitabilmente dovrà porsi nella medesima logica bio-psico-sociale, ossia di una presa in carico globale della persona, sia in un'ottica sincronica (agendo cioè sulle varie dimensioni di funzionamento neuropsicologico, cognitivo, sociale, emozionale, ecc.) sia diacronica, ossia progettando fin dai primi cicli di scuola nell'ottica dell'adulthood (Cottini, Munaro & Costa, 2021; Lascioli & Pasqualotto, 2021b).

L'ICF può in tal senso rappresentare uno spazio di co-progettazione educativo-didattica, lungo due assi:

- da un lato, **l'asse inter-istituzionale**, creando legami lessicali e semantici tra il mondo della sanità (impegnato nella certificazione della disabilità e nella definizione iniziale del Profilo di Funzionamento), quello della scuola (protagonista del processo di progettazione, realizzazione e verifica educativo-didattica) e quello extrascolastico e familiare (coinvolto nel più ampio processo di adattamento e di crescita individuale);
- dall'altro lato, **l'asse evolutivo**, favorendo progettazioni ponte tra i differenti ordini di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia, dove si formano i primi importanti repertori di competenze (Fedeli & Vio, 2021), fino alla scuola secondaria di secondo grado ed oltre, nel momento in cui il percorso scolastico deve trovare uno sbocco lavorativo o comunque extrascolastico.

Lungo questi due assi operativi, l'ICF può rappresentare uno strumento di co-progettazione realmente inclusiva? È in grado di colmare le cesure di senso e di operatività, che spesso si ritrovano lungo i due assi prima descritti? E soprattutto su quali punti l'ICF può rappresentare realmente un elemento di svolta innovativa rispetto ai processi di co-progettazione inclusiva a scuola? Al fine di formulare alcune risposte a questi interrogativi, nel mese di giugno 2022 è stata realizzata un'indagine conoscitiva sull'ICF e sul documento che direttamente dovrebbe basarsi su di esso, ossia il Profilo di Funzionamento, in modo tale da rilevarne possibili punti di forza e criticità.



Un'indagine esplorativa sull'ICF

L'indagine è stata condotta tramite un questionario, rivolto ad un campione di quasi 400 insegnanti, così stratificato per quanto riguarda l'ordine di scuola e il ruolo professionale:

Ordine di scuola	Numero
Scuola dell'infanzia	59
Scuola primaria	176
Scuola secondaria di I grado	79
Scuola secondaria di II grado	80
<i>Totale</i>	<i>394</i>

Ruolo professionale	Numero
Insegnante curricolare	116
Sostegno specializzato	219
Sostegno non specializzato	59
<i>Totale</i>	<i>394</i>

L'indagine ha avuto due obiettivi conoscitivi principali:

1. verificare il livello di conoscenza posseduto dagli insegnanti dell'ICF, anche con riferimento ai suoi principali punti di forza e alle possibili criticità e difficoltà di utilizzo;
2. riflettere sull'utilità del nuovo Profilo di Funzionamento, rispetto ai documenti che vengono sostituiti, ossia la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, una domanda era tesa a sondare quanto i rispondenti già conoscessero il sistema ICF, prima dei due decreti legislativi citati nella premessa:

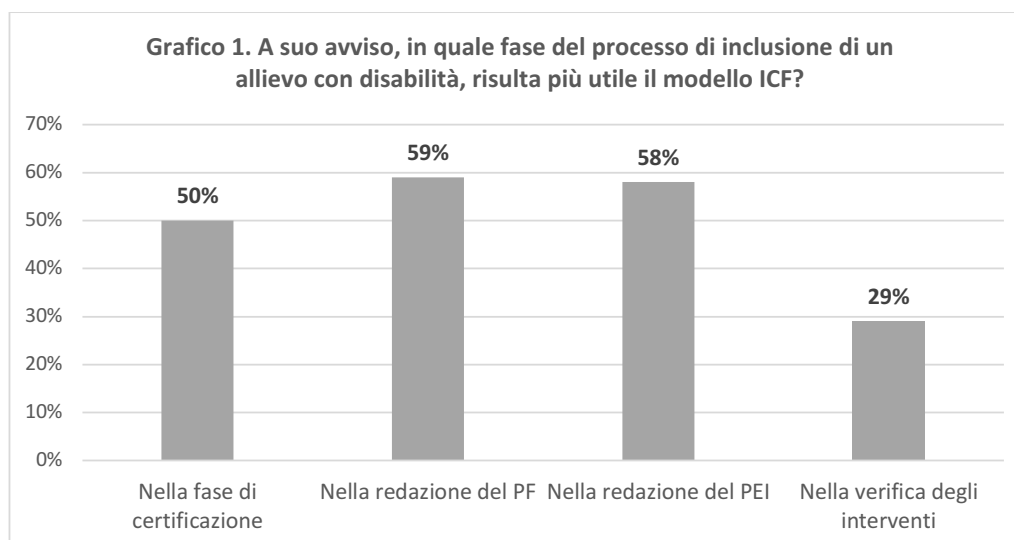
	Insegnante curricolare	Insegnante specializzato per le attività di sostegno	Insegnante su posto di sostegno senza specializzazione	Totale complessivo
<i>Ne avevo sentito parlare, ma non lo conoscevo bene</i>	42%	27%	28%	31%
<i>No, per nulla</i>	14%	11%	33%	15%
<i>Sì, lo conoscevo</i>	44%	63%	40%	54%

Il dato è piuttosto rilevante, segnalando come mediamente circa la metà del campione conoscesse questo sistema; l'aspetto però più positivo riguarda il ruolo della specializzazione per le attività del sostegno, che porta le risposte affermative a superare il 60%. Anche stratificando il campione rispetto all'ordine di scuola, otteniamo una fotografia comunque incoraggiante:



Tabella 4. Prima dei D.lgs 66/2017 e 96/2019, conosceva già il modello ICF?					
	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale complessivo
<i>Ne avevo sentito parlare, ma non lo conoscevo bene</i>	31%	29%	36%	33%	31%
<i>No, per nulla</i>	20%	12%	21%	13%	15%
<i>Sì, lo conoscevo</i>	49%	60%	44%	55%	54%

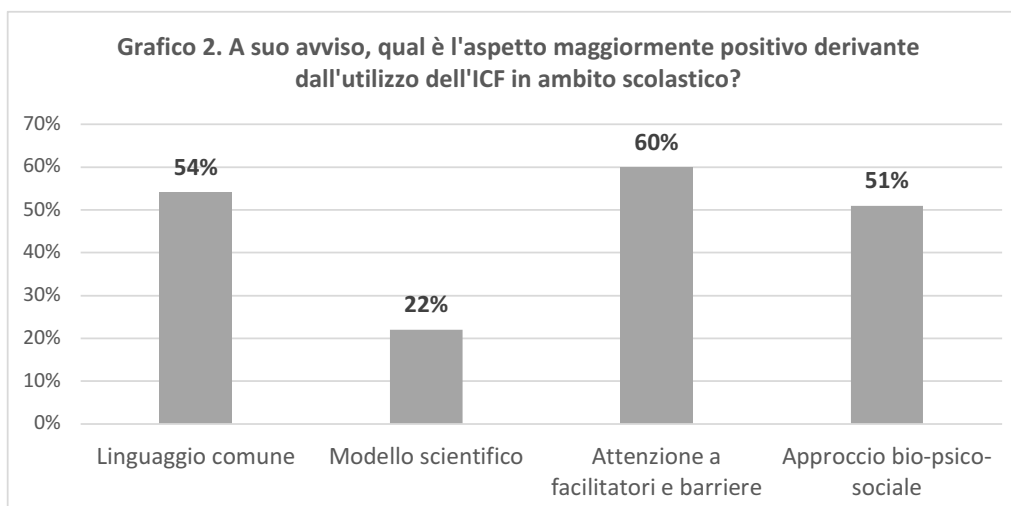
In altre parole, il mondo della scuola sembra fosse già sufficientemente pronto ad accogliere l'introduzione dell'ICF. L'indagine, tuttavia, ha consentito di analizzare con maggiore dettaglio anche le percezioni che gli insegnanti hanno nei confronti dell'ICF, a partire dal momento del processo educativo in cui risulterebbe maggiormente utile (grafico 1):



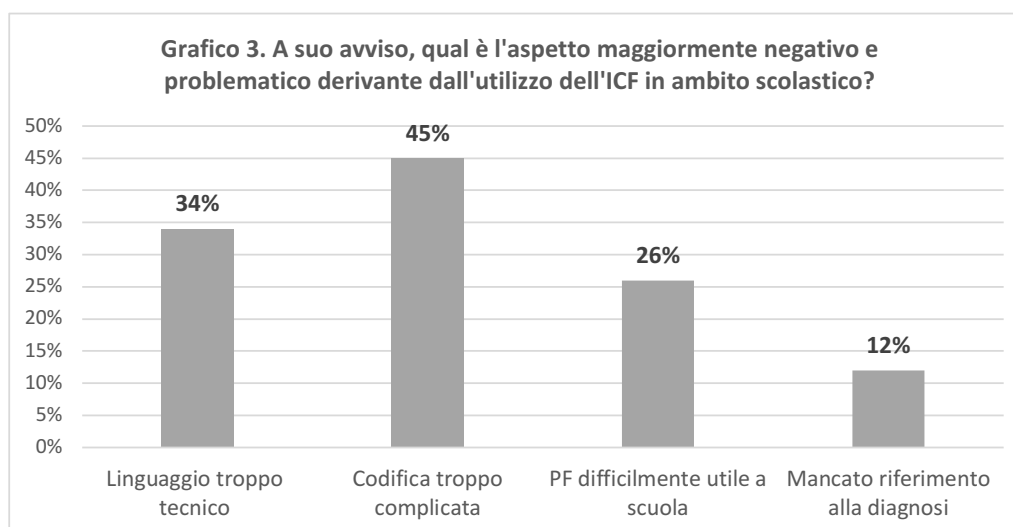
I dati raccolti evidenziano due aspetti: uno, sicuramente positivo, riguarda la percezione da parte degli insegnanti dell'ICF come possibile e utile strumento non solo in fase di certificazione/descrizione del funzionamento, ma anche in fase di progettazione e di redazione del Piano Educativo Individualizzato, documento per eccellenza in cui deve realizzarsi la condivisione di obiettivi, strategie e adattamenti. Al contempo, però, si ravvisa una sottovalutazione dell'ICF nella fase di verifica degli interventi: si tratta in generale di uno degli aspetti meno sviluppati in molte programmazioni in ambito scolastico, ma che potrebbe in realtà giovare positivamente proprio del linguaggio e dal pensiero proposto dall'ICF.

Dall'indagine condotta emergono anche indicazioni significative per quanto riguarda i punti di forza e le criticità insite nel modello ICF:

Per quanto riguarda i punti di forza (grafico 2), emergono soprattutto due elementi particolarmente significativi nell'ottica di una progettazione educativa condivisa: innanzitutto, l'utilità di un linguaggio comune, con connotazioni fortemente operazionali, che possa agire da ponte tra i tre sistemi prima discussi (vedi figura 1), che tradizionalmente incontrano difficoltà di dialogo e di comprensione reciproca proprio nel fatto di ricorrere a codici comunicativi troppo diversi tra loro (quello fortemente clinico degli enti cer-



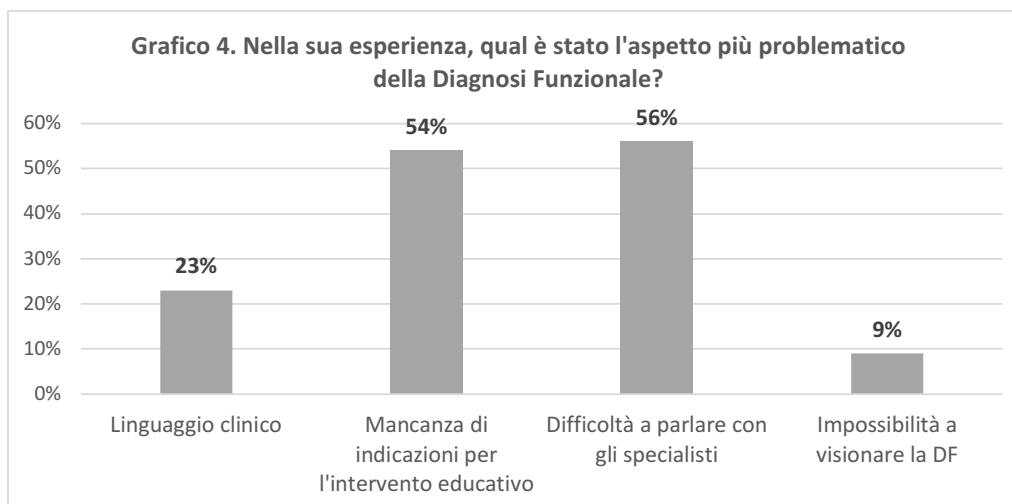
tificatori, quello maggiormente pedagogico del mondo della scuola, quello informale delle famiglie). Il secondo elemento positivo rimanda all'attenzione riservata ai facilitatori e alle barriere, che mediano tra le capacità di base dell'individuo e la sua concreta performance in situazione reale (in altre parole, il passaggio ampiamente diffuso a scuola tra abilità e competenze). Anche in questo caso, l'attenzione di tutti i soggetti coinvolti viene veicolata in modo coerente verso quei fattori individuali o di contesto che possono agire ostacolare o facilitare il processo inclusivo dell'allievo con disabilità certificata alla luce della 104/92.



Passando ad analizzare invece le possibili criticità insite nel modello ICF (grafico 3), si evidenziano soprattutto due problematiche: da un lato, come immaginabile, un sistema di codifica che potrebbe risultare eccessivamente complicato e farraginoso, soprattutto per i soggetti con minore esperienza. L'altro aspetto, invece, si ricollega in modo molto interessante ai punti di forza prima discussi: se infatti il poter disporre di un linguaggio condiviso viene percepito come una risorsa, al contempo rischia di diventare un ostacolo, nel momento in cui dovesse diventare troppo tecnico e specialistico. In tal senso, allora, l'ICF può rappresentare anche un nuovo luogo di incontro tra figure differenti (specialisti, insegnanti, genitori, ecc.) chiamati ad acquisire un linguaggio operativo, in grado di descrivere in modo concreto non solo il funzionamento individuale ma anche il contesto di vita (con possibili barriere e facilitatori).

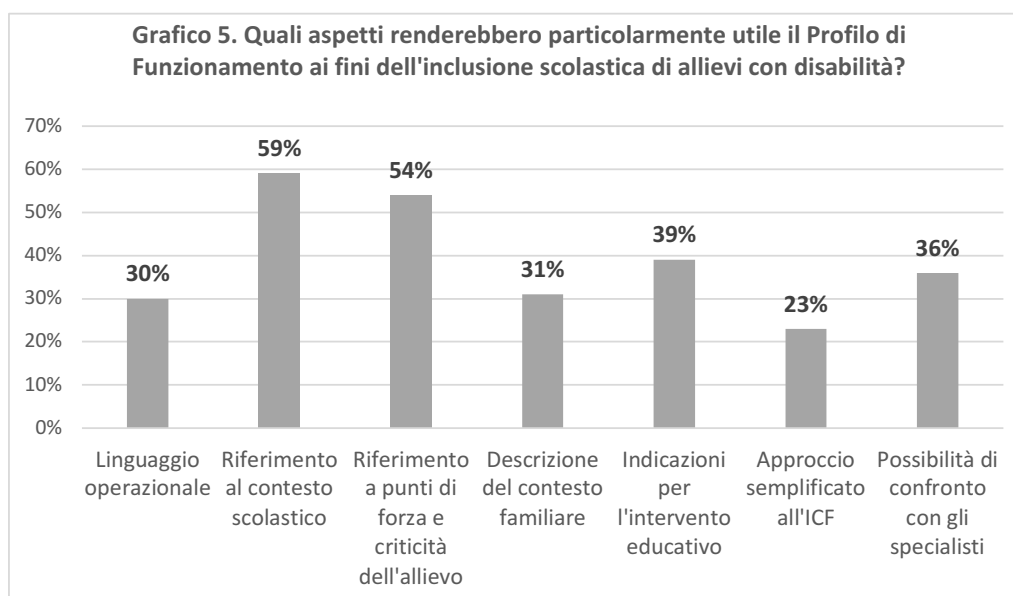


Il questionario ha approfondito anche le percezioni degli insegnanti rispetto ai documenti specifici, sui quali dovrebbe basarsi la co-progettazione educativa e didattica, ossia la Diagnosi Funzionale prima e il Profilo di Funzionamento dopo i due d.lgs prima discussi:



Per quanto riguarda le principali criticità della Diagnosi Funzionale (grafico 4), emerge la mancanza spesso di indicazioni per l'intervento educativo, riducendo così in modo importante proprio l'aspetto 'funzionale' e non puramente clinico che dovrebbe avere questo documento. Soprattutto però si rileva la difficoltà a confrontarsi con gli specialisti, ossia con i clinici che hanno provveduto a diagnosticare l'allievo e a definire il suo profilo. Entrambi tali aspetti incidono negativamente proprio sulla possibilità di una co-progettazione, che richiede innanzitutto l'imprescindibilità di un dialogo finalizzato ad un lavoro in prospettiva su obiettivi e interventi educativo-didattici e riabilitativi.

Partendo da tale consapevolezza, quanti accorgimenti, secondo gli insegnanti, potrebbero rendere maggiormente funzionale il nuovo Profilo di Funzionamento, proprio nell'ottica della co-progettazione?





Dal grafico (5) si possono notare alcuni elementi già discussi precedentemente (ad esempio, l'importanza di un linguaggio operativo, le indicazioni per l'intervento educativo o la possibilità di confrontarsi con gli specialisti). Le due risposte più frequenti però illuminano due aspetti irrinunciabili per qualsiasi processo di co-progettazione: innanzitutto, il riferimento al contesto di vita quotidiano del bambino, in primis quello scolastico, il che renderebbe il nuovo Profilo di Funzionamento davvero 'funzionale' all'inclusione a scuola e in classe dell'allievo con bisogni educativi speciali. Per rendere però efficace tale percorso inclusivo, è fondamentale partire dai punti di forza dell'allievo (le sue abilità residue ed emergenti), piuttosto che limitarsi ad un elenco più o meno dettagliato dei suoi deficit.

Nel complesso, allora, dall'indagine condotta, emerge come l'ICF e il relativo documento che si baserà su di esso (ossia il Profilo di Funzionamento) può rappresentare un luogo di co-progettazione tra i tre sistemi coinvolti nel mondo della scuola, ossia specialisti, insegnanti e familiari. Si rileva però anche una buona consapevolezza di quali fattori potrebbero rendere maggiormente efficace questo processo: in particolare, l'utilizzo di un linguaggio operativo comune, l'attenzione ai fattori di contesto (leggibili come barriere e facilitatori), l'evidenziazione dei punti di forza dell'allievo come base di partenza di qualsiasi progettualità.

Cinque parole-chiave per la co-progettazione educativa

Partendo dai dati e dalle considerazioni precedenti, è possibile allora enucleare cinque parole-chiave intorno a cui costruire un percorso di co-progettazione educativa che parte dall'utilizzo dell'ICF e si sostanzia poi nell'elaborazione di Piano Educativo Individualizzato quale reale progetto globale di vita per gli alunni con disabilità ex L.104/92.

Prima parola-chiave: il linguaggio

Come sottolineato precedentemente, l'ICF può diventare spazio di progettazione educativa condivisa se concretizza un linguaggio operativo, specifico e concreto, in grado di far dialogare specialisti, insegnanti e familiari (Fedeli, 2020). Di questa prima parola dovremmo curare sia gli aspetti metodologici (potremmo affermare, le dimensioni sintattiche) sia quelli di contenuto (ossia i significati), arrivando a un lessico articolato nelle dimensioni (Decreto Interministeriale 182, articolo 8) che caratterizzano e sintetizzano gli orizzonti verso i quali i sistemi (in particolare la scuola, ma anche i servizi e la famiglia) sono chiamati ad orientare lo sguardo per tracciare un percorso di apprendimento facilitante (PEI) alla transizione verso l'adulthood dell'allievo con disabilità certificata:

- la dimensione a. – *della relazione, della interazione e della socializzazione*, che richiama l'osservazione della motivazione e delle performance messe in gioco con i pari e con gli adulti nei vari contesti di vita, in particolare quello scolastico;
- la dimensione b. – *della comunicazione e del linguaggio*, che chiede di mettere in evidenza la competenza linguistica, comprensione e produzione del linguaggio orale o di linguaggi alternativi o integrativi;
- la dimensione c. – *dell'autonomia e dell'orientamento*, quindi l'annotazione del livello di autonomia presenti nella gestione personale e sociale motoria e sensoriale degli spazi di vita e di apprendimento;
- la dimensione d. – *cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*, e cioè la rilevazione del livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, delle capacità mnesiche, intellettive e dell'organizzazione spazio-temporale, nonché delle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

Le dimensioni appena descritte vanno quindi a conglobare quelle definite come parametri/assi nel precedente riferimento legislativo (DPR, 24 febbraio 1994).



Seconda parola-chiave: la famiglia

In secondo luogo, l'attenzione da parte dell'ICF ai fattori di contesto chiama in causa anche il ruolo fondamentale della famiglia in tutte le fasi del processo inclusivo: da quella iniziale di conoscenza dell'allievo a quelle successive di implementazione delle strategie e di verifica dei risultati (ad esempio, nei termini di generalizzazione degli apprendimenti dall'ambito scolastico a quello domestico). È opportuno anche ricordare che il nuovo modello di PEI prevede specificamente una sezione osservativa riservata alla famiglia; inoltre, con i due D.lgs prima citati, si passa dalla fase in cui i genitori partecipano agli incontri di redazione del PEI (il che potrebbe sostanziarsi anche in una partecipazione passiva) ad una in cui collaborano (quindi con un ruolo molto più attivo e propositivo). Chiaramente, sarà fondamentale accompagnare la famiglia in questo ruolo in tutte le diverse tappe dell'inclusione dell'allievo.

Terza parola-chiave: gli obiettivi

La progettazione condivisa deve partire innanzitutto dalla definizione di obiettivi a loro volta declinati in termini operazionali, in quanto si tratta della condizione essenziale per poi poter verificare gli esiti raggiunti (Fedeli, 2020; Cottini, Munaro & Costa, 2021). Al contempo, il piano degli obiettivi deve partire non dai deficit del soggetto, quanto dalle sue potenzialità, dai punti di forza, dalle abilità emergenti, tarando il percorso sull'intero profilo di funzionalità e disfunzionalità individuale. In questo modo gli obiettivi diventano lo scheletro intorno al quale si costruisce il nuovo PEI, di cui possiamo evidenziare tra aspetti:

- innanzitutto, l'invito a osservare in modo sistematico sia l'allievo con disabilità certificata che il contesto con lui interagente (spazi fisici, organizzazione e persone);
- in secondo luogo la richiesta di promuovere ambienti di apprendimento rispettosi delle sue caratteristiche e bisogni individuali e, quindi, di porre attenzione a eliminare eventuali barriere e introdurre facilitatori a misura del singolo e del gruppo classe;
- infine, la necessità di concretizzare il concetto di corresponsabilità educativa, intensa non solo dal punto di vista scuola ma anche determinata dalla interazione corresponsabile dei tre sistemi complessi sopra descritti: scuola, famiglie e servizi.

Quarta parola-chiave: barriere e facilitatori

Si tratta di uno degli aspetti maggiormente interessanti ed innovativi proposto dal modello ICF, in quanto pone il contesto come focus principale sia della fase valutativa che dell'intervento educativo (Lascioli e Pasqualotto, 2021a). In altre parole, tra le capacità di base possedute dall'allievo e le sue performance in situazione concreta si pongono barriere e facilitatori di tipo fisico, relazionale, mentale, ecc. Ai fini della progettazione, è fondamentale e irrinunciabile agire su queste due classi di fattori, sempre però tenendo presenti due considerazioni:

- non esiste un elenco rigido di barriere o facilitatori, in quanto dipende dal profilo individuale di funzionamento: così, ad esempio, una particolare organizzazione degli spazi o dei tempi potrebbe risultare facilitante nel caso di un allievo con sindrome di Down e ostacolante invece nel caso di un disturbo dello spettro autistico;
- inoltre, lo stesso fattore può diventare barriera o facilitatore a seconda del momento evolutivo dell'allievo. Ad esempio, la presenza di compagni molto empatici e protettivi può essere un facilitatore nelle prime fasi di inserimento di un ragazzo con disabilità certificata e rilevanti problematiche relazionali; nel tempo, però, un atteggiamento iperprotettivo potrebbe ridurre la sua conquista dell'autonomia.



Quinta parola-chiave: le traiettorie evolutive

Infine, nella progettazione condivisa deve essere sempre considerata la traiettoria evolutiva del soggetto, sia rispetto alla sua storia personale sia con riferimento alla particolare condizione presentata (riguardo a molti disturbi o sindromi oggi si conoscono le fasi di sviluppo in età infantile, adolescenziale e adulta): l'obiettivo, infatti, deve essere quello di avviare una progettazione, fin dal primo ciclo scolastico, tenendo però sempre presente che il bambino diventerà un ragazzo e poi un adulto, che avrà bisogno di particolari abilità (relazionali e di autonomia, oltre che cognitive) per adattarsi con successo ai vari ambienti di vita. In altre parole, si tratta di progettare già nell'ottica dell'adulthood, anche considerando i diversi servizi (ad esempio i Servizi per l'Integrazione Lavorativa) che dovranno entrare in questo lavoro collaborativo, sempre basandosi sull'ICF come linguaggio e come strumento di progettazione. In questo modo, si potrà anche superare quella cesura che spesso ancora esiste tra i vari ordini di scuola e che spesso rappresenta un'interruzione non solo del percorso scolastico ma anche del più ampio progetto di vita della persona.

Conclusioni

L'inclusione scolastica di allievi con disabilità certificata e più in generale con bisogni educativi speciali richiede una progettazione condivisa tra tutti i soggetti chiamati a comporre la rete di agenzie in cui si muove l'individuo: gli specialisti e il mondo della sanità; la scuola e in generale le figure educative; la famiglia e altri contesti informali extrascolastici. Affinché questi soggetti possano però collaborare in modo proficuo a una reale co-progettazione, è fondamentale che possano disporre di uno spazio, inteso come insieme di linguaggi, strumenti di lettura dei bisogni, modalità di individuazione degli obiettivi, canali comunicativi flessibili, ecc. L'ICF, pur nella complessità globale del suo impianto e con specifico riferimento ad alcuni aspetti (come il sistema di codifica), può tuttavia risultare particolarmente utile in tal senso, essendo anche ormai ampiamente riconosciuto e conosciuto in ambito scolastico.

In base al framework fornito dall'ICF, infatti, è possibile condurre una progettazione mirata allo specifico profilo di funzionamento individuale, soprattutto nei termini di una corretta lettura delle possibili barriere e dei possibili facilitatori. Rispetto ad essi, infatti, dovremmo porre una particolare attenzione sia progettuale sia di implementazione, tenendo conto delle peculiarità di funzionamento inter-sindromico e intra-sindromico. Ad esempio, le caratteristiche proprie di un allievo con sindrome di Down potrebbero richiedere adattamenti differenziati rispetto a quanto avviene in altre condizioni; ma al contempo, sarebbe fondamentale riflettere sulle declinazioni individuali e irripetibili del singolo soggetto, oltre quanto prevedibile in base alla sua specifica categorizzazione diagnostica.

Per questo, però, sarà utile avviare dei tavoli di collaborazione, spesso nella forma di vere e proprie ricerche-azioni, nei quali i vari protagonisti dei processi inclusivi possano confrontarsi e sperimentare questo nuovo spazio di progettazione condivisa, di cui il mondo della scuola ha ampiamente bisogno, soprattutto in un momento in cui aumenta la complessità e la numerosità dei bisogni educativi speciali.

Riferimenti bibliografici

- Cajola L.C., Rizzo A.L. & Traversetti M. (2019). La qualità dell'inclusione nel sistema scolastico italiano alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 141-157.
- Campbell W.N. & Skarakis-Doyle E. (2007). School-aged children with SLI: The ICF as a framework for collaborative service delivery, *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 513-535.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.
- D'Alonzo L. e Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Demo H. (2017). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.



- De Polo G., Pradal M., Bortolot S., Buffoni M. & Martinuzzi A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31:sup1, S67-S73.
- Fedeli D. (2020). *La gestione dei comportamenti problema*. Roma: Anicia.
- Fedeli D. & Vio C. (2021). *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Fogarolo F. & Munaro C. (2014). *Fare inclusione*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F. & Onger G. (2020). *La nuova legge sull'inclusione*. Trento: Erickson.
- Francescutti C., Fusaro G., Leonardi M., Martinuzzi A., Sala M., Russo E., Frare M., Pradal M., Zampogna D., Cosentino A. & Raggi A. (2009). Italian ICF training programs: Describing and promoting human functioning and research. *Disability and Rehabilitation*, 31: sup1, S46-S49.
- Hollenweger J. (2013). Developing applications of the ICF in education systems: addressing issues of knowledge creation, management and transfer. *Disability and Rehabilitation*, 35, 13, 1087-1091
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021a). *Il piano educativo individualizzato su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021b). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Maxwell G., Alves I. & Granlund M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- McLeod S. & Bleile K. (2004). The ICF: a framework for setting goals for children with speech impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 199-219.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Raggi A., Meucci P., Leonardi M., Barbera T., Villano A., Caputo M.R. & Grassi A. (2014). The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 86-96.
- Rama I., Kontu E. & Pirttimaa R. (2019). The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. *Journal of International Special Needs Education*, 22(2), 43-53.
- Tomlinson C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe*. Brescia: Morcelliana.
- Trovo' E. P., Aimo D. M., Amadini M., Amarelli P., Lussignoli S., Cobelli R., Maltese G., Manzi G., Zannantoni R., Zini P., Galeri P. & Di Cosimo F. (2011). L'ICF nei diversi ordini di scuola. In L. Pati & L. Croce (eds.), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano* (pp. 131- 202). Brescia: La Scuola.



Samantha Armani

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor)

Valentina Pennazio

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor)

L'ideazione di uno strumento per guidare i docenti nella la realizzazione di una progettazione universale in dialogo con il PEI. Un percorso di Ricerca-Formazione

The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal desing in a dialogue with IEP. A path of Action-Formation

Sezione Monografica

ABSTRACT

The contribution wants to introduce the design structure of a Research-Formation path started from September 2022 with the teachers of a school (that includes kindergarten, primary and lower secondary school) province of Savona, in Liguria Region, aimed to producing a tool that can to manage teachers in the realisation of individualized and personalized learning paths able of creating really, not only in theoretical level, but also in practical aspect, the dialogue between the IEP and class design (in its micro and macro dimension) wished by the legislation and literature of the sector.

Keywords: Co-design, Co-evaluation, Inclusion, EIP

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Armani S., Pennazio V. (2022). The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal desing in a dialogue with IEP. A path of Action-Formation. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 32-40. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-02>

Corresponding Author: Samantha Armani | samantha.armani@unige.it

Received: 10/10/2022 | **Accepted:** 19/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

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

* Samantha Armani ha scritto i paragrafi: 1 "Introduzione", 2 "Framework teorico di riferimento", 2.1 "Co-progettare: come?", 2.2 "Co-valutare: come?" e 4 "Conclusioni".
Valentina Pennazio, ha scritto il paragrafo 3. "La Ricerca-Formazione", 3.1 "La definizione dell'obiettivo e la creazione di un macro-contenitore" e 3.2 "Fasi di lavoro".



1. Introduzione

A partire dall'emanazione del D.lgs. n.66/2017 e con le sue successive modifiche (D.lgs. n.96/2019) all'interno delle istituzioni scolastiche ha preso avvio un processo di riflessione volto a comprendere le modalità con le quali poter realizzare effettivamente un Piano Educativo Individualizzato (PEI) fondato sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano (ICF) (Ianes et al., 2021). Poiché tra queste modalità un elemento che acquista valore è quello della corresponsabilità educativa che implica una partecipazione congiunta e attiva di tutti gli insegnanti, non solo alla stesura del PEI, ma anche della progettazione prevista per la classe, diventa fondamentale l'acquisizione di competenze inclusive in tutti i docenti. Nell'anno scolastico 2021/2022 il Ministero dell'Istruzione ha istituito una formazione specifica sulle tematiche inclusive di 25 ore, come si può vedere nel documento: "Formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità ai sensi del comma 961, art. 1 della legge 30 dicembre 2020, n. 178 – DM 188 del 21.6.2021" (Ministero dell'Istruzione, 06/09/2021) rivolta a tutti gli insegnanti dei diversi ordini e gradi scolastici, senza specializzazione sul sostegno, che nell'anno scolastico 2021/22 avessero avuto presente nella sezione o in classe, un alunno o uno studente con disabilità. La formazione è stata voluta sia dalla Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico, sia dalla Direzione Generale per il personale scolastico. Gli insegnanti hanno potuto così avvicinarsi alle tematiche dell'inclusione, attraverso 16 ore di incontri teorici e 8 ore di laboratori pratici. Al termine del corso è stato previsto un test finale, preparato dai diversi Comitati Tecnico Scientifici di ogni singolo Ufficio Scolastico Regionale. Questo tipo di formazione ha sicuramente dato un contributo importante nella formazione inclusiva degli insegnanti che non è risultata però risolutiva, facendo emergere la necessità di proseguire verso questa preparazione: lavorare in ottica inclusiva secondo la prospettiva bio-psico-sociale, vuol dire affrontare riflessioni molto ampie, sapersi porre continuamente in discussione, identificare le diverse tipologie di bisogni e in risposta a queste le strategie didattiche più consone.

Come sostiene la letteratura del settore (Besio & Caldin, 2020), la pedagogia speciale può entrare nelle aule, durante tutti i momenti della formazione e della didattica nella quotidianità scolastica. Infatti essa si configura come una disciplina attiva e "vitale". Ritroviamo così la pedagogia speciale nella rete fra numerosi e differenti interlocutori in diversi ambiti: la scuola, la famiglia, i centri di ricerca, i contesti extra-scolastici, i centri di formazione degli insegnanti, solo per citarne alcuni. Una rete che possiamo vedere come possibilità di dialogo e di spazi di conversazione per unire saperi e competenze a favore dell'inclusione. Allora perché non potenziare la rete, proponendo un confronto fra università e territorio, per unire in modo circolare teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, rigore scientifico ed emozioni. Queste ultime parole appaiono quasi opposte, ma non sono dicotomie, perché offrono nuove connessioni concettuali unendo il pensare e il fare a favore dell'inclusione.

Tali presupposti sono stati gli elementi che hanno permesso l'incontro e il dialogo fra diverse istituzioni come l'università e la scuola, presupposto imprescindibile per il percorso di Ricerca-Formazione che verrà presentato nel contributo. Infatti, le Istituzioni Scolastiche della Regione Liguria hanno iniziato a richiedere, in maniera sempre più diffusa, il supporto dell'Università al fine di acquisire maggiori conoscenze e competenze, per poter affrontare le sfide poste da una reale azione didattica inclusiva, basata su una progettazione rigorosa e specifica. Si è così pensato di sviluppare una ricerca, che potesse essere parte integrante di una formazione, in una circolarità fra teoria e pratica.

Il presente contributo presenterà pertanto l'impianto progettuale di un percorso di Ricerca-Formazione avviato a partire dal mese di settembre 2022 con i docenti di un Istituto Comprensivo della provincia di Savona nella regione Liguria, finalizzato a produrre uno strumento capace di guidare i docenti nella realizzazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci di creare effettivamente, non solo a livello teorico ma anche pratico, quel dialogo tra il PEI e la progettazione di classe (nella sua dimensione micro e macro) auspicato dalla legislazione e dalla letteratura del settore.



2. Framework teorico di riferimento

La scuola è stata coinvolta in un processo di cambiamento e rinnovamento in termini di “modalità progettuali” con le quali rispondere “alle differenze” al fine di valorizzarle. È cambiato anche il paradigma con il quale si ritiene necessario predisporre i percorsi di apprendimento per gli alunni e studenti con disabilità. Attualmente si fa riferimento al modello della qualità della vita (Schallock & Verdugo Alonso, 2006; Schallock, Gardner & Bradley 2007), che richiede una visione a largo raggio. Sviluppare tale modello significa, promuovere un lavoro educativo per far acquisire numerose abilità e competenze utili sia a scuola, sia nella vita extrascolastica, al fine di raggiungere il benessere della persona, intesa nella sua interezza. Lo scopo ultimo presuppone di pensare a un percorso educativo e di supporto a lungo termine, rivolto al bambino, futuro adulto che potrà stare bene sia a livello personale (essere in salute, sia fisica, sia psicologica), lavorativo (ad esempio, realizzazione di sé, benessere economico), sociale (buone relazioni sociali, inclusione). Ciò che si fa oggi a scuola, non è slegato allora dal futuro dell’alunno, ma le abilità acquisite ora, diventeranno utili per la sua crescita futura? Le sue conoscenze appena apprese, saranno importanti per la sua vita di domani? La sua progettazione educativa tiene conto dell’importanza della verticalità per il suo apprendimento e, ancora, per la realizzazione di una futura autonomia e indipendenza quando il bambino sarà adulto? Tutto ciò delinea uno scenario molto diverso da quanto è stato realizzato fino ad ora a scuola, gli interventi non possono essere slegati l’uno dall’altro, ma devono inevitabilmente tenere conto di un lungo percorso che non si esaurisce né nell’anno scolastico, né nell’adempimento dell’intero ciclo scolastico. Il modello della qualità della vita insieme alla prospettiva bio-psico-sociale creano uno stimolante panorama per creare nuove occasioni e spazi di inclusione.

Per arrivare a ciò, è fondamentale costruire un percorso a lungo termine ben progettato e in dialogo con il progetto previsto per l’intera classe. Il PEI può diventare uno strumento di programmazione educativa fondamentale, ma fino a pochi anni fa, non esisteva un modello unico nazionale. Pur riconoscendo la sua importanza, ogni Istituto scolastico aveva un format, magari simile, seppur diverso e ciò ha portato con sé diverse criticità. Alcuni format erano infatti più schematici, altri più prolissi, ma senza uno schema comune, diventava più complesso comprendere cosa richiedevano alcuni punti, inserendo le informazioni richieste. Inoltre una diversa organizzazione delle informazioni, poteva creare difficoltà nella lettura del PEI e nel ricercare alcuni elementi al suo interno. Con il tempo ci si è resi conto che la varietà di modelli rischiava di non avere una visione comune globale: ad esempio, potevano essere poste particolari attenzioni su alcune dimensioni, ma omesse altre, risultando così documenti incompleti. Alcune regioni hanno optato nella costruzione di un PEI comune per tutte le scuole del territorio, come ad esempio, la Regione Piemonte che aveva iniziato a proporre un modello di PEI su base ICF, insieme a linee guida che potessero supportare gli insegnanti nella compilazione. Questi sono stati passi importanti per la realizzazione di un modello unico che è entrato in vigore solo successivamente, diventando obbligatorio dall’anno scolastico 2021/22.

Con l’arrivo del modello unico di PEI, dopo la formazione specifica sull’inclusione, emerge però che il problema principale per i docenti, sia quello di trasporre nella pratica quanto appreso a livello teorico. Come progettare, insieme al proprio team docente di appartenenza, a livello macro e micro, percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci da un lato, di valorizzare le peculiarità presenti nel contesto classe e, dall’altro, di dialogare con il PEI nella sua concezione bio-psico-sociale? Nelle relazioni, quanto svolto nella pratica ha un’intenzionalità, come sostengono Cunti e i suoi collaboratori (Cunti et al., 2010). Gli insegnanti si chiedono come possono tradurre questo tipo di intenzionalità relazionale ad essere educativa all’interno della progettazione. È necessario poter pensare agli obiettivi educativi che vogliamo raggiungere con gli alunni, unendo saperi, abilità e competenze. In questo senso gli insegnanti spesso sono lasciati da soli ad affrontare questo lavoro così complesso, soprattutto se parliamo di alunni con disabilità. Il lavoro di gruppo con l’intero team docente di classe è importantissimo per supportare il collega di sostegno, ma ci vuole un modo per organizzare il lavoro ed unire quanto le prospettive teoriche suggeriscono alla pratica didattica quotidiana.

Le logiche del nuovo PEI si sono inserite inoltre, all’interno di una concezione dell’inclusione che ha



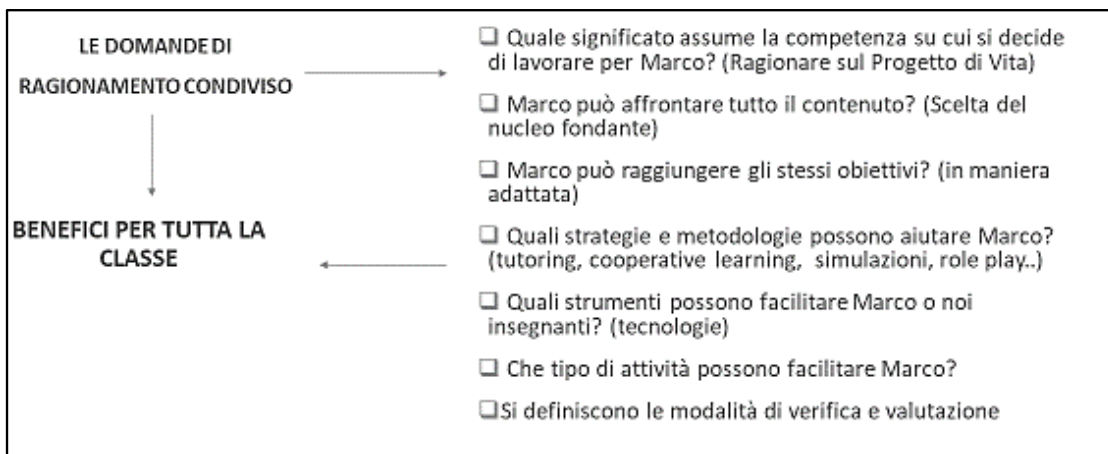
come obiettivo la realizzazione di percorsi di insegnamento-apprendimento capaci di valorizzazione e promuove le specificità di ogni studente, in linea con i principi propri della progettazione universale (UDL) (Cottini, 2019; Ghedin & Mazzocut, 2017; Rose et al., 2012). Le riflessioni di diversi autori, evidenziano come sia fondamentale puntare su questo tipo di progettazione per poter ampliare gli spazi di intervento flessibili verso i bisogni educativi speciali dei nostri alunni o studenti. (Savia, 2015, 2016; Demo & Veronesi, 2019). Inoltre l'UDL consente anche un coinvolgimento attivo del bambino (Sipala, 2016), fornendo possibilità e mezzi per potersi esprimere prima di tutto come persona (Di Vincenzo, 2016) "I principi e le linee guida UDL, (...) sono da considerarsi sempre in evoluzione, non prescrittivi, ma orientativi per un indirizzo che vuole fundamentalmente rendere più accessibile l'apprendimento di tutti e più inclusivi i contesti formativi" (Savia, 2015, p. 54). Saper progettare diventa allora presupposto fondamentale per fissare obiettivi comuni, ma anche realistici, che possano andare incontro alle attitudini del bambino e alle sue reali esigenze educative. Il lavoro di progettazione che ne consegue è grande e deve essere congiunto. Alla progettazione si lega così anche un lavoro di monitoraggio e di valutazione per comprendere se davvero si stanno facendo i giusti passi in ottica educativa per ogni singolo bambino o ragazzo.

Per l'esperienza descritta, si è scelta una modalità specifica di lavoro, la ricerca-formazione (Nigris et al., 2020). Le riflessioni e le proposte su come sviluppare formazione per gli insegnanti, dei diversi ordini e gradi di scuola, anche riguardo all'inclusione, sono state ricche e numerose (Favorini, 2015; Asquini, 2018; Baldacci, Riva & Nigris, 2020). La scelta ricade su tale metodologia, perché essa consente di svolgere una ricerca e allo stesso tempo di apprendere attraverso modalità partecipative e coinvolgenti. Tutto ciò comporta un valore aggiunto all'esperienza dei docenti, che viene media dai ricercatori. In altre parole, la formazione diventa un elemento di riflessione per l'insegnante, che può così trasformare il suo agire educativo, seguendo un continuo dialogo fra università e scuola (Asquini, 2018).

2.1 Co-progettare: come?

La co-progettazione consente agli insegnanti di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione dei significati, di creare un ambiente favorevole con un'attenta considerazione delle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun alunno all'interno del contesto classe (Walther-Thomas & Bryant, 1996; Pennazio 2017). Attraverso la progettazione collaborativa gli insegnanti possono arrivare a stabilire competenze, obiettivi, contenuti, strumenti, modalità, approcci di lavoro e ruoli di ciascun soggetto coinvolto (Walther-Thomas, 1997). Questa modalità progettuale diventa ancora più efficace qualora riesca ad andare oltre la sola pianificazione delle attività in classe coinvolgendo congiuntamente insegnanti e studenti fino a essere "assunta" come modello, dalla scuola e dall'intera comunità di riferimento (Ghedin et al., 2013). Nella co-progettazione si realizza il cosiddetto "punto di contatto" cioè l'avvicinamento e il collegamento tra gli obiettivi pensati per la classe e quelli previsti per gli alunni con bisogni educativi speciali. In questa prospettiva diventa possibile realizzare nel concreto percorsi individualizzati/personalizzati in cui effettivamente ogni studente possa essere coinvolto in un processo di apprendimento rispondente alle sue caratteristiche (Tomlinson, 2003).

La tabella (Tab. 1) indica il processo riflessivo che porta alla realizzazione del punto di contatto tra le progettazioni (curricolare e PEI). Si evince come, il porsi in maniera critica verso ogni elemento da inserire nella progettazione (sia questo una competenza, un obiettivo, un contenuto) consenta di definire in maniera specifica quanto ognuno di questi aspetti sia affrontabile e significativo per ogni studente. Il processo riflessivo si allarga verso tutti gli studenti e non solo quelli con bisogni educativi speciali, nell'ottica della valorizzazione delle differenze.



Tab. 1 – Definizione del punto di contatto

La tabella 2 mostra invece la dinamica che dovrebbe attivarsi tra gli insegnanti curricolari e di sostegno durante la co-progettazione.

Nello specifico, l’insegnante curricolare dovrebbe essere propositivo e selettivo verso competenze, obiettivi e contenuti da inserire nella progettazione rivolta alla classe mentre l’insegnante di sostegno dovrebbe assumere un ruolo interpretativo e di decodifica. Sulla base delle competenze specifiche di lettura del bisogno infatti, dovrebbe riuscire a declinare le proposte dell’insegnante curricolare sulle caratteristiche di funzionamento specifiche di ogni studente. Infine, in maniera congiunta, le due professionalità dovrebbero scegliere gli adattamenti, le metodologie e le strategie da attuare, le attività e possibili percorsi di apprendimento diversificati e volti a promuovere le specificità di ogni studente.



Tab. 2 – Unione di competenze differenti dei docenti

2.2 Co-valutare: come?

Strettamente connessa alla co-progettazione risulta poi la co-valutazione che deve interessare tutti gli insegnanti indistintamente con uno sguardo aperto sugli alunni della classe. La letteratura offre una definizione di co-valutazione che la identifica come il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la valutazione (Conderman & Hedin, 2012). Si tratta,



dunque, di una valutazione inclusiva che poggia su alcuni punti fermi da tenere in considerazione, tra cui: l'adozione di molteplici fonti di informazione nel momento in cui si valuta l'apprendimento, vale a dire l'adozione di più strumenti e metodi, ciascuno dei quali fornirà informazioni diverse sul progresso dello studente consentendo di compiere scelte in base a dati provenienti da fonti differenti (multidimensionalità) (Pennazio, 2017). Un secondo aspetto riguarda l'adeguatezza e l'importanza di un approccio partecipato alla valutazione, in cui non solo gli studenti diventino parte attiva del processo, ma insieme a loro, anche i genitori, i compagni di classe e gli altri potenziali attori del contesto (Ghedin et al., 2013).

3. La Ricerca-Formazione

Al fine di creare una rete che possa essere di confronto, ma anche di supporto, per i diversi professionisti del settore, l'Università si è messa in ascolto per comprendere e dialogare con i soggetti coinvolti nella formazione, nella didattica e nell'educazione. Il percorso di Ricerca-Formazione che sarà descritto, tenta di incontrare le reali esigenze dei contesti educativi. Nel caso specifico la scuola: un Istituto Comprensivo di Savona nella regione Liguria ha avvertito la necessità di contattare l'Università di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor) per chiedere un supporto riguardo alla realizzazione di una progettazione e una valutazione che fosse funzionale per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e in dialogo effettivo con la progettazione e valutazione previste per la classe.

Durante l'incontro iniziale, in cui i ricercatori hanno interagito con gli insegnanti referenti dell'inclusione dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado), si è discusso in forma di brainstorming di alcune criticità riconducibili a tre ordini di questioni: (1) la mancanza di collaborazione tra i docenti nella stesura del PEI e il poco coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nella progettazione e valutazione di classe; (2) la difficoltà di restituire alle famiglie degli alunni con disabilità un quadro progettuale e di valutazione dotato di senso effettivo e, infine (3) la difficoltà di utilizzare un registro elettronico poco flessibile e funzionale alla prospettiva di valorizzazione delle differenze così come rimarcata nell'ambito del framework teorico indagato in precedenza.

Dopo aver rilevato le criticità sopra menzionate, si è concordato di realizzare un percorso di Ricerca-Formazione (Nigris et al., 2020) al fine di creare un percorso comune di ricerca in cui insegnanti e ricercatori potessero collaborare alla costruzione progressiva delle modalità d'azione e delle strategie ritenuti utili in risposta alle problematiche rilevate. È stato stabilito dunque, di creare momenti di confronto sistematico su quanto di volta in volta prodotto e sui risultati ottenuti e di ragionare nella costruzione delle metodologie e strategie e sulle ricadute che queste effettivamente potrebbero apportare in contesto scolastico e nella comunità scientifica allargata in termini di innovazione.

3.1 La definizione dell'obiettivo e la creazione di un macro-contenitore

L'obiettivo generale definito durante gli incontri iniziali può essere ricondotto alla creazione di uno strumento capace di agevolare gli insegnanti nella predisposizione della progettazione di classe nella sua interazione con il PEI. Nella pratica lo strumento inteso come un macro-contenitore, dovrebbe consentire ai docenti di: (1) declinare agevolmente le competenze (trasversali e disciplinari/legate ai campi di esperienza) così come i macro-obiettivi inseriti nella progettazione annuale in micro-competenze e micro-obiettivi (graduati per difficoltà) a partire anche dalle informazioni fornite dalla famiglie e dai professionisti che eventualmente si interfacciano con lo studente; (2) estrarre e inserire i suddetti micro-obiettivi all'interno del PEI (prevedendo già in origine modalità calate sui bisogni specifici dell'alunno ma anche dei compagni dello stesso); (3) creare una valutazione più chiara e comprensibile per la famiglia; (4) sollecitare la creazione di attività inclusive corredate da metodologie e strategie specifiche, esportabili e adattabili, applicando i principi dell'UDL, ai diversi contesti classe per raggiungere i micro-obiettivi di cui sopra.

In questo modo si avrebbe un dispositivo (macro-contenitore) in cui ogni competenza e ogni obiettivo



verrebbero razionalizzati pensando ai possibili fruitori (Quali sono le micro-competenze e i micro-obiettivi contenuti nella macro-competenza o macro-obiettivo selezionati per la classe?). A partire da questo contenitore sarebbe possibile progettare congiuntamente in maniera personalizzata per tutti gli studenti e non solo per quelli con disabilità. Infatti, si potrebbe lavorare su una stessa competenza/obiettivo/contenuto ma in modo che ognuno di questi sia declinato su ciò che effettivamente si ritiene che ogni studente potrebbe raggiungere. La valutazione, di conseguenza, riguarderebbe questa specificità della competenza, degli obiettivi e dei contenuti.

Lo strumento (raffigurato nella tabella 3) dovrebbe dunque contenere al suo interno la scorporazione di tutte le competenze, gli obiettivi e i contenuti suddivisi non solo per ordine di scuola ma anche per classe e discipline o aree disciplinari e una serie di attività che potrebbero essere realizzate attraverso l'utilizzo di metodologie di didattica attiva per raggiungere le stesse (questo nell'ottica anche di condivisione di buone prassi).

CONTENITORE – GUIDA PER LA PROGETTAZIONE CONGIUNTA DI CLASSE E DEL PEI				
CAMPO DI ESPERIENZA - AREA DISCIPLINARE – DISCIPLINE (selezionare in base all'ordine di scuola)				
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		MICRO COMPETENZA (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
COMPETENZA CAMPO ESPERIENZA- AREA DISCIPLINARE- DISCIPLINA (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		MICRO COMPETENZA (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
NUCLEI DISCIPLINARI (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto)	MACRO-OBIETTIVI GENERALI (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere declinato in obiettivi specifici)	OBIETTIVO SPECIFICO (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere collegato al macro-obiettivo)	MICRO-OBIETTIVI (Si collega a ogni obiettivo specifico, collegato a sua volta al macro-obiettivo. Selezionarne molti fin non a raggiungere la non ulteriore declinazione)	CONTENUTO (È collegato ai micro-obiettivi selezionati)
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA				
COMPETENZA CAMPO ESPERIENZA, AREA DISCIPLINARE, DISCIPLINA				
NUCLEO DISCIPLINARE				
MACRO-OBIETTIVO				
OBIETTIVO SPECIFICO				
CONTENUTO				
ATTIVITA' (Le attività devono prevedere la partecipazione attiva di tutti gli studenti, quindi devono attingere a metodologie di didattica attiva (cooperative learning, tutoring, pbl...) oltre che alle classiche lezioni se necessarie)				

Tab. 3 – Strumento Macro-contenitore



In questo modo in fase di progettazione si potrebbe disporre già di tutti le competenze, obiettivi e contenuti ragionati e scorporati fino alla loro manifestazione non ulteriormente scomponibile e si tratterebbe solamente di selezionare quelli più consoni per una classe e per ogni alunno (compreso l'alunno con disabilità). Le specifiche micro-competenze, micro-obiettivi e micro-contenuti verrebbero poi trasferite per ogni alunno all'interno del registro elettronico. La ricaduta in positivo si dovrebbe avere anche in fase valutativa perché alla famiglia si potrebbero comunicare effettivamente gli aspetti sui quali il proprio figlio ha effettivamente lavorato e di conseguenza valutato.

3.2 Fasi di lavoro

La prima fase di lavoro rivolta alla predisposizione dello strumento occuperà 12 mesi complessivi, durante i quali gli insegnanti lavoreranno periodicamente suddivisi per ordine di scuola, per classe e per campi di esperienza (scuola dell'infanzia), area disciplinare (scuola primaria) e discipline (secondaria di primo grado) supervisionati dai ricercatori dell'Università di Genova.

A partire dal mese di settembre 2023 verrà avviata la sperimentazione dello strumento e questa sarà intervallata da incontri di restituzione, confronto e riflessione critica con i ricercatori dell'Università al fine di riflettere insieme sui punti di forza e sulle criticità sulle eventuali modifiche da apportare allo strumento.

Se lo strumento sarà ritenuto valido ai fini di una progettazione inclusiva e di supporto ai docenti, si continuerà a usarlo, cercando di promuoverne l'utilizzo in altri Istituti Comprensivi della Liguria e per facilitare il dialogo con gli enti del territorio e la famiglia.

4. Conclusioni

Il contributo presenta un lavoro che comincia a delinarsi in uno scenario molto complesso e stimolante che apre a nuove prospettive.

Il percorso di Ricerca-Formazione appena iniziato si pone come sfida che potrà fornire numerose osservazioni da raccogliere in corso d'opera. Le esigenze della scuola sono molte: il nuovo modello di PEI ha posto un cambiamento nella logica della sua composizione e del suo monitoraggio, ha coinvolto tutti i soggetti che ruotano intorno al bambino e richiede così una visione congiunta frutto di scambio e confronto. Tutto ciò però non si ferma qui, perché oltre che alla compilazione del PEI bisogna aggiungere la realizzazione delle attività educative e didattiche, oltre che la valutazione di questo si è svolto. Lo strumento che potrà essere realizzato dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo, sarà non solo un prodotto a supporto della programmazione, ma può diventare uno strumento-guida per la realizzazione delle attività in classe e la valutazione di ogni singolo alunno o studente.

Emerge allora un quadro complesso che richiede uno sforzo congiunto fra gli attori coinvolti nel percorso di Ricerca-Formazione, da cui potranno emergere numerose considerazioni, frutto di quel dialogo fra tutti gli attori coinvolti: la scuola e l'università.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Riva M. G. & Nigris E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Besio S., & Caldin R. (eds.) (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bertagna G. (ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Caldin R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Vol. 2, Trento: Erickson.
- Canevaro A., & Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.



- Conderman G., & Hedin L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co- Teaching. *Teaching Exceptional children*, 44, 4, p18-27.
- Cottini L. (ed.). (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Cunti A., Lo Presti F., & Sabatano F. (2010). *Le competenze relazionali in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia, Scholé.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Caris M., & Cottini L. (2020). *Il Progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI: Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Demo H., & Veronesi D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo; Traiettorie inclusive* (8, pp. 31-50). Milano: Franco Angeli.
- Di Vincenzo N. (2016). Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione: essere persona e diversità come risorsa. In G. Savia (ed.), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Favorini A.N. (ed.) (2015). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E., Aquario & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI, 11, 157-175.
- Ghedin E., & Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, X, 18, 145-162.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., & Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (ed.) (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Malinverno A. (2012). *Nuove dimensioni della professionalità docente. La scuola come sistema di competenze*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., & Vannini I (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricercazione*, 12, 2, 25-237.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Rose D. H., Gravel J. W., & Domings Y. M. (2012). UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL. In T. E. Hall, Meyer, A. & D. H. Rose, *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare.it*, 15, 3, 52-56.
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scapin C., & Da Re F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Schalock R. L., & Verdugo Alonso M. A. (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*, trad. it. Brescia: Vannini.
- Schalock R.L., Gardner J.F., & Bradley V.J. (2007). *Quality of Life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organization, communities, and systems*. Washington, DC: AAIDD.
- Sipala O. (2016). Inclusione educativa e varie forme di coinvolgimento nell'apprendimento. In G. Savia (ed.), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Walther-Thomas C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 4, 395-407.
- Walter-Thomas C., Bryant M., & Land S. (1996). Planning for Effective Co- Teaching. *Remedial and Special Education*, 17, 4, 255-264.



Corrado Muscarà

Catania University - corrado.muscara@unict.it

I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione.

Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva

The laboratories of pedagogical sharing and the Operative Working Group for Inclusion.
A proposal to promote an increasingly inclusive school

Sezione Monografica

ABSTRACT

Accessibility and sustainability are fundamental dimensions for designing inclusive school contexts, which are easily accessible to all, especially pupils with disabilities, but also to other actors who contribute, together with the school and in a perspective of educational co-responsibility, to the realization of the life projects of these pupils. In this perspective, the contextual factors are not only traceable to structural and architectural features, but they may relate to other aspects, such as the organization of (in-service) training of teachers and that of the families with sons and daughters with disabilities, as well as extracurricular workers. This is one of the many aspects of school inclusion that is essential for improving synergistic and interinstitutional work, which requires an interdisciplinary and multidisciplinary design approach within a school space that could connote itself as a laboratory of pedagogical sharing.

Keywords: Special education, school inclusion, disability, family, school laboratories

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muscarà C. (2022). The laboratories of pedagogical sharing and the Operative Working Group for Inclusion. A proposal to promote an increasingly inclusive school. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 41-49. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-03>

Corresponding Author: Corrado Muscarà | corrado.muscara@unict.it

Received: 22/10/2022 | **Accepted:** 11/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-03



1. L'inclusione scolastica e la progettazione di contesti pedagogici per il funzionamento del Gruppo di Lavoro Operativo

La progettazione didattica inclusiva presuppone il ricorso a logiche pedagogiche di tipo *speciale*, ovvero a modi di pensare e di operare declinati principalmente dalle riflessioni e dalle proposte della pedagogia speciale e della didattica speciale per l'inclusione (Bocci, 2021; Galanti, Gioconi & Zappaterra, 2021; de Anna & Covelli, 2021; Lascioli, 2021; Gaspari 2021a; Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021; Ghedin 2021; Cottini, 2021). L'educabilità delle persone con disabilità, intesa come condizione di *speciale normalità*, ovvero come condizione di pensare e di vivere la realtà dove normalità e specialità coesistono influenzandosi e arricchendosi reciprocamente, promuovendo anche nella quotidianità del fare scuola gli elementi tecnici e specifici che rendono la normalità stessa in grado di rispondere ai bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne (Ianes, 2022), rappresenta il principale *oggetto* di studio di questi due saperi pedagogici, che, riconoscendo le differenze come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano, hanno come fine l'inclusione di tutti e di ciascuno (de Anna, Gaspari & Mura, 2015).

La prima, la pedagogia speciale, scienza *giovane* nel panorama italiano delle pedagogie, che certamente è cambiata moltissimo rispetto al suo iniziale statuto epistemologico, caratterizzandosi sempre più come sapere dinamico ed evolutivo (Canevaro 1999; Pavone, 2010; Caldin, 2022), è considerata dall'attuale letteratura di riferimento come la «scienza pedagogica che si occupa delle persone che hanno necessità particolari, complesse e appunto speciali» (d'Alonzo, 2015, p. 5). Il suo compito è stato da sempre – spiega Montuschi – di «rendere sempre più speciale ogni forma di intervento educativo trasformando in patrimonio comune la capacità di cogliere i problemi, le competenze nell'affrontarli, la padronanza nell'ipotizzare opzioni nelle risposte educative» (1997, p. 164).

La seconda, la didattica speciale, è la scienza pedagogica che, ponendo particolare riguardo ai processi di insegnamento rivolti agli allievi e alle allieve con bisogni educativi speciali, al loro modo di apprendere, e riflettendo su come creare la mediazione fra essi, che apprendono, e gli oggetti dell'apprendimento (Cottini, 2007), «opera e agisce all'interno di quello che è il suo mandato epistemologico, con l'intento, lo scopo e l'obiettivo di contribuire al cambiamento, per dar vita ad una didattica inclusiva in una scuola davvero inclusiva» (Bocci, 2015, p. 95). Si tratta di un sapere pedagogico che si rivolge ad alunni e ad alunne con bisogni educativi speciali «inseriti in classi eterogenee dove i bisogni di un alunno devono venire affrontati a partire da tutte le risorse di quel particolare contesto» (Galanti, Gioconi & Zappaterra, 2021, p. 11).

Entrambi questi due saperi pedagogici, declinati verso l'*inclusive education* (Gaspari, 2021a, p. 31), concorrono insieme a promuovere, organizzare e garantire a scuola i processi di inclusione, rivolgendo uno sguardo "particolare" agli alunni e alle alunne con bisogni educativi speciali.

In questa prospettiva, la pedagogia speciale e la didattica speciale rappresentano quella parte di patrimonio conoscitivo di cui ogni insegnante deve esserne dotato, perché ineludibile per *mobilizzare* le competenze professionali volte a soddisfare i bisogni educativi speciali di tutti gli alunni e le alunne, operando secondo una logica, quella dell'inclusione, che «enfatica una visione dell'intervento educativo indirizzato sia ai bisogni della persona, che all'adattamento del contesto in riferimento a tali esigenze» (Cottini, 2021, p. 77). Si tratta di una «meta imprescindibile dell'azione educativa e didattica, ma al giorno d'oggi questo aspetto assume un'importanza decisiva in quanto nei nostri contesti educativi e didattici, nelle nostre agenzie formative, nelle nostre scuole stanno esplodendo le problematiche personali degli allievi» (d'Alonzo, 2015, pp. 7-8).

Attraverso il ricorso a queste due scienze dell'educazione e della formazione, gli insegnanti possono organizzare l'offerta formativa inclusiva della scuola, caratterizzata dall'adozione di dispositivi didattici progettati ed organizzati per offrire *risposte didattiche* a tutti, per attenzionare le esigenze diversificate di tutti gli alunni e le alunne, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità di apprendimento e di partecipazione attiva di ognuno e di ognuna (Cottini, 2017), prevedendo, pertanto, l'organizzazione di contesti che rispettino le diverse e multiforme dimensioni sostanziali della prospettiva dell'inclusione, come l'*accessibilità* e la *sostenibilità*. Queste ultime sono le dimensioni fondamentali per



costruire ambienti scolastici di facile accesso per tutti, per soddisfare i bisogni educativi di tutti gli alunni e le alunne, favorendo la realizzazione dei loro progetti di vita, migliorandone la qualità di vita scolastica e, perciò, riducendo le diverse forme di diseguaglianze.

Progettare e organizzare contesti scolastici che tengano conto di queste due dimensioni significa, anche e soprattutto, facilitare a scuola l'implementazione di interventi didattici capaci di rendere la scuola un contesto che promuove la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno e alunna, ma anche la collaborazione interistituzionale con gli attori costituenti le *reti sociali* degli alunni e delle alunne con disabilità, soggetti-oggetti di riflessione in questa parte di lavoro, come le famiglie e le altre figure di sistema che concorrono insieme alla realizzazione del progetto di vita di ognuno di loro. Quest'ultimo è un documento pedagogico finalizzato a «realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro (L. 328/2000, art. 14).

Lavorare a scuola per promuovere l'inclusione significa, infatti, anche operare sul piano organizzativo e progettuale, inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola (Cottini, 2017), secondo una *logica di rete* interistituzionale che si modella e si adatta ai diversi *bisogni* che si affrontano. L'art. 1 del Decreto Legislativo per l'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità, il n. 66 del 13 aprile 2017, al comma 2 recita che, l'inclusione scolastica «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio». Per rendere possibile tale principio il Governo Italiano, attraverso il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, ha pensato bene di prescrivere che a scuola, laddove sussistano situazioni di disabilità, siano costituiti ed organizzati specifici gruppi di lavoro per l'inclusione, definiti i *Gruppi di Lavoro Operativo* (GLO): uno per ogni alunno o alunna con disabilità (MIUR, MEF, 2020). Sono gruppi all'interno dei quali possono e devono lavorare, in un'ottica di collaborazione sistematica, il team dei docenti delle classi degli alunni e delle alunne con disabilità, insieme ai loro genitori, o chi ne esercita le responsabilità genitoriali, e ad altre figure professionali, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con gli stessi alunni e alunne e anche con le classi, nonché insieme agli operatori del *welfare* e delle unità di valutazione multidisciplinari locali.

È opportuno, pertanto, che la scuola progetti e allestisca ambienti didattici, intesi come contesti risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normative, tecnologiche e di specificità azioni umane ritenute atte a favorire processi acquisitivi (Calvani, 2002; Bonaiuto, Calvani & Ranieri, 2016; Castoldi, 2020), dove possano operare queste *figure di sistema*, in cui sia possibile promuovere e garantire, attraverso una logica di rete interistituzionale, un approccio di progettazione interdisciplinare e multidisciplinare, che consenta di interloquire con la complessità e le specificità che caratterizzano i vari contesti di vita degli alunni e delle alunne con disabilità. L'obiettivo è di favorire uno scambio sistematico costante con le famiglie e, anche, con le diverse professionalità in azione, in cui i fattori di contesto non siano riconducibili solo a caratteristiche strutturali e architettoniche, ma possono anche riguardare altri aspetti dell'*accessibilità* e della *sostenibilità*, come la progettazione e l'implementazione di interventi pedagogico-didattici finalizzati al benessere degli alunni e alunne con disabilità (Sibilio & Galdieri, 2021) e, nel contempo, la formazione (in servizio) dei docenti e anche quella dei genitori, soprattutto di quelli con figli e figlie con disabilità, che in un'ottica di *curricolo orizzontale*, insieme anche ad altri professionisti esterni alla scuola, concorrono alla qualità dei processi inclusivi e dei progetti di vita di tali alunni e alunne (Giacconi, 2015; Franchini, 2011; AIRIM, 2010; Ianes & Cramerotti, 2009).

2. Le famiglie con figli e figlie con disabilità e la *compartecipazione pedagogica*

Il coinvolgimento sistematico delle famiglie all'interno dei GLO è pensato, nel *disegno* del Legislatore scolastico, come occasione e modo per garantire e migliorare i rapporti tra la scuola, le famiglie e anche gli altri servizi che ruotano attorno agli alunni e alle alunne con disabilità. L'obiettivo principale è di ottimizz-



zare la qualità dei processi di inclusione attraverso una collaborazione organizzata tra tutti gli attori che fanno parte del GLO, che potremmo definire *compartecipazione pedagogica*. Si tratta di una modalità di corresponsabilità educativa (Mulè, 2022) pensata e strutturata per consentire agli attori coinvolti di operare secondo un modello pedagogico di ricerca-azione, finalizzato all'*esplorazione* della naturale condizione quotidiana, anche in riferimento agli apprendimenti, dell'alunno e dell'alunna con disabilità e all'individuazione, in situazione, degli *elementi* utili per definire criteri e variabili in grado di determinare cambiamenti in termini di miglioramento dei loro processi di personalizzazione. In questa prospettiva, il ricorso alla compartecipazione pedagogica consente di ricavare gli elementi utili per delineare, in prima istanza, durante la fase della *ricerca*, quadri chiari e sistematici delle funzionalità dei fattori personali, delle condizioni di salute, delle attività e delle forme di partecipazione sociale della vita dell'alunno e dell'alunna con disabilità, e, sulla base di quanto ricavato, di definire le risorse e le strategie da implementare, nella fase dell'*azione*, per eliminare/ridurre le barriere e, altresì, per incrementare i facilitatori in funzione della partecipazione sociale. La compartecipazione pedagogica concorre, pertanto, alla costruzione, definizione e, nella logica della circolarità del modello della ricerca-azione, ulteriore ri-definizione del piano educativo individualizzato su base ICF, concepito come progetto di vita, elaborato, strutturato ed organizzato secondo una prospettiva scientificamente condivisa dalle istituzioni coinvolte, da realizzare inizialmente a scuola, per poi proseguire nell'extrascuola, anche in un periodo futuro e successivo a quello scolastico (Cottini, Munaro & Costa, 2021; Ianes, Crameroti & Scapin, 2019; Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Ma le famiglie possiedono gli strumenti culturali per poter operare sinergicamente all'interno di questa auspicata compartecipazione pedagogica? Sono in grado di fornire gli elementi utili che concorrono, insieme a quelli forniti dalle altre figure di sistema in fase di operatività pedagogica, alle descrizioni dei profili di funzionamento dei loro figli e figlie con disabilità, nonché all'individuazione degli elementi indispensabili per la definizione e la ri-definizione dei progetti di vita? Hanno gli strumenti per condividere ed implementare a casa, in un'ottica di continuità orizzontale, i dispositivi di intervento educativo speciale concordati e stabiliti in sede di progettazione didattica?

Oggetto di investigazione della ricerca educativa nazionale e internazionale (Pati, 2014), solitamente la famiglia rappresenta il primo *ambiente percepito* in cui l'individuo, da quando nasce, dovrebbe trovare le risorse utili per la sua crescita (non tutte), per la sua educazione e formazione, per quello che G. Catalano ha definito il *processo di personalizzazione*, ovvero quel processo «mediante il quale l'individuo si fa persona, ossia soggetto responsabile e consapevole inserito nella società che avanza con la storia» (1989, p. 36). Certamente, durante tale processo concorrono tutte quelle azioni definite e messe in atto a seguito dei rapporti che ciascuna famiglia instaura con i servizi educativi e formativi della comunità, come quelli scolastici.

Su questo aspetto ci sembra utile riflettere che alcune ricerche scientifiche, condotte in Italia, hanno rilevato che «i rapporti fra la scuola e la famiglia sono da considerarsi soddisfacenti, anche se spesso i genitori sono visti come controparte e non come partner educativi» (Cottini, 2008).

Dalle esperienze da noi condotte, durante la realizzazione di alcuni progetti di potenziamento dell'inclusione scolastica, che hanno registrato anche la partecipazione di genitori di alunni e di alunne con disabilità in attività di *focus group*, strutturato secondo il modello proposto da A. C. Baldry (2013), abbiamo rilevato tre principali tipologie di famiglie con figli e figlie con disabilità: a) famiglie che si affidano alla scuola e che collaborano, riponendo molte aspettative e forme di speranze sui progetti di vita dei figli e delle figlie; b) famiglie che dubitano del sistema educativo e formativo, soprattutto quello pubblico, dimostrando anche atteggiamenti oppositivi nei riguardi della scuola; c) altre che, per cause di svantaggio socio-economico e culturale, non possiedono gli *strumenti* adeguati per condividere le misure educative e formative scelte e organizzate dalla scuola per la *cura educativa* dei figli e delle figlie (Gaspari, 2021b; Sidoti, Compagno & Monteagudo-Gonzalez, 2020) e che, in modo inconsapevole, attraverso azioni messe in atto senza specifici criteri, senza alcuna guida da parte di professionisti esperti sull'educazione e sulla formazione delle persone con disabilità, fanno registrare situazioni tangibili sulla qualità dei processi di crescita e di inclusione scolastica.

Le famiglie sono agenzie educative che vivono di più, rispetto alla scuola, le naturali condizioni quoti-



diane degli alunni e delle alunne con disabilità, anche in riferimento agli apprendimenti. L'ingresso a scuola dei figli e delle figlie, come anche il processo di avvio all'inclusione a seguito della "scoperta tardiva" della disabilità, rappresenta per le famiglie un momento delicatissimo. È l'inizio di un processo che le famiglie, non tutte, possono vivere con timore, con sentimenti di ansia, di paure, con stati di incertezze, di fiducia da una parte e di sfiducia dall'altra, a volte anche con momenti di chiusura e di non accettazione delle naturali condizioni dei *profili di funzionamento umano* dei propri figli e figlie con disabilità. Possono emergere momenti di incertezze, in cui i genitori non si ritengono all'altezza dei loro ruoli, paure, oppure situazioni in cui si rivolgono alle istituzioni scolastiche per chiedere aiuto, per capire come poter garantire ai propri figli e figlie percorsi inclusivi in modo armonico, che siano condivisibili e messi in pratica anche da loro stessi a casa, in sinergia con la scuola e con tutti i servizi coinvolti e previsti. Molte volte, infatti, i genitori chiedono di essere orientati su come prendersi cura, in termini educativi, dei loro figli e figlie, per cercare anche di capire quali possano essere gli strumenti utili per costruire e ri-costruire interventi finalizzati alla promozione dei loro processi di crescita e di inclusione sociale (Gaspari, 2021a).

Non sempre le famiglie dispongono di strumenti e di risorse culturali, e anche economiche, utili per la crescita armonica dei figli e delle figlie con disabilità, per esempio, per mettere in atto, a casa, le azioni educative e didattiche condivise – in sede di progettazione didattica individualizzata – con criterio scientifico, di comune accordo con la scuola e gli altri operatori coinvolti.

Nell'attuale disegno normativo scolastico è previsto che a scuola ogni famiglia con figlio o figlia con disabilità, attraverso il GLO, venga coinvolta in una serie di attività programmatiche, che vanno dalla proposta dell'assegnazione delle ore di sostegno didattico e di assistenza alla persona (assistenza all'autonomia personale e/o alla comunicazione), fino alla condivisione di scelte metodologiche e di sistemi docimologici delle offerte formative definite e stabilite. Tali attività, contraddistinte da continui scambi di conoscenze, di saperi, di competenze e soprattutto di corresponsabilità educativa, presuppongono, da parte delle famiglie, la capacità di comprendere e di condividere saperi, risorse e soprattutto l'adozione di dispositivi didattici caratterizzati da un linguaggio scolastico non sempre comprensibile, perché declinato dal ricorso ai *saperi* della pedagogia speciale e della didattica speciale. Non sempre le famiglie riescono a comprendere termini come *diagnosi funzionale*, *profilo di funzionamento*, *piano educativo personalizzato su base ICF*, *strategie per la gestione dei comportamenti problema (prompting e fading)*, *strumenti compensativi* e *misure dispensative*. È in queste situazioni che le famiglie possono "smarrirsi", nel senso che possono iniziare ad avvertire le prime sensazioni di disorientamento, di confusione e soprattutto di *diversità di approccio* alla scuola rispetto a quello vissuto dalle altre famiglie senza figli con disabilità. Si possono anche manifestare episodi di resistenza in relazione agli inviti di collaborazione da parte della scuola, con conseguenze certamente non positive per quel che concerne la scelta e la definizione degli obiettivi e delle strategie didattiche.

È complesso ipotizzare le dinamiche che possono manifestarsi. Le nostre ipotesi, che in questa sede stiamo tentando di condividere, anche ai fini di una possibile collaborazione di ricerca che miri a *foto-grafare* in modo scientifico le *condizioni* delle famiglie con figli e figlie con disabilità in rapporto al tema che stiamo affrontando, sono frutto di riflessioni – come abbiamo già detto – sugli esiti di alcune esperienze realizzate in contesti scolastici di un territorio del sud Italia caratterizzato da una presenza consistente di alunni e alunne con disabilità. Tali esperienze ci hanno consentito non solo rilevare le diverse e complesse fenomenologie relative ai rapporti scuola-famiglia, ma al contempo ci hanno indotto a proporre alcune misure di intervento, che abbiamo anche sperimentato durante un percorso di ricerca-azione, finalizzate a rendere possibile, laddove inesistente e/o problematica, l'auspicata compartecipazione pedagogica argomentata e per la quale il tema dell'*accessibilità* e della *sostenibilità*, così come lo abbiamo inteso e proposto, potrebbe essere affrontato nell'ottica della pedagogia e didattica dell'inclusione.

Siamo dell'idea che, per orientare e sostenere le famiglie ad adottare le scelte educative e formative definite in sede di progettazione pedagogica, sarebbe proficuo che la scuola organizzasse, attraverso forme di *accessibilità* strutturali e mentali, l'ingresso a scuola delle famiglie anche durante i momenti dedicati alle attività curricolari, oltretutto, come tradizionalmente si fa, in quelle sporadiche occasioni di attività progettuali organizzate durante le ore extracurricolari. In questo modo si potrebbero organizzare, in



situazione e insieme ai docenti, attività di formazione rivolte sia alle famiglie, che, come abbiamo già tentato di argomentare, possono chiedere aiuto in termini pedagogici, ma anche a tutti gli altri attori coinvolti nel complesso processo di inclusione scolastica, previsti nel *disegno* del Legislatore scolastico.

3. Proposte operative per una scuola inclusiva: i laboratori di *compartecipazione pedagogica*

La compartecipazione pedagogica, intesa come dinamica collaborativa del GLO (Mura, Zurru & Tatulli, 2020, p. 261), non può essere improvvisata, è opportuno che sia organizzata in modo sistematico. A tal fine, in direzione anche di quanto abbiamo già argomentato, la scuola potrebbe organizzare servizi pedagogici finalizzati a sostenere, orientare e formare *in primis* le famiglie degli alunni e delle alunne con disabilità, sin dal primo giorno in cui avviene l'iscrizione a scuola, o da quando viene riconosciuto il diritto al sostegno didattico, se questo avviene durante il periodo scolastico a seguito di un riconoscimento "tardivo" della disabilità. Per esempio, potrebbe attivare forme di tutorato rivolte alle famiglie, finalizzate ad informare e sostenere queste ultime sull'*iter* previsto dalla normativa di riferimento per l'avvio e la realizzazione dei processi di inclusione scolastica, sul fatto che tale *iter* prevede attualmente il coinvolgimento, nella rete interistituzionale, non solo della scuola e della famiglia, ma anche di altre figure professionali esterni all'istituzione scolastica, come quelli che operano nelle unità di valutazione multidisciplinari locali (servizi di neuropsichiatria infantile) e di altre che possono essere anche indicate dalle famiglie stesse o suggerite dalla scuola (specialisti esperti sui diversi temi connessi alle disabilità, come i logopedisti, i tecnici della riabilitazione psico-motoria e/o del comportamento problema, gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione).

La scuola, a nostro avviso, e questo si ravvede con chiarezza nell'intento del Legislatore scolastico, ha il dovere di sostenere sistematicamente le famiglie, ovvero di metterle nelle condizioni di poter condividere criteri, modi e approcci pedagogici, sia con la scuola stessa che con le altre figure di sistema del *welfare* sociale. A volte, però, la scuola erra nel "dare per scontato" che le famiglie possano serenamente adempiere al loro ruolo, come componenti dei gruppi di lavoro operativo per inclusione. Non sempre, infatti, tali agenzie educative comprendono bene le loro posizioni all'interno di questi gruppi: i loro doveri e modi di operare in sinergia con la scuola e le altre figure di sistema. Si possono anche verificare situazioni in cui siano gli stessi insegnanti a chiedere di essere orientati, supportati e formati per quel tipo di disabilità, all'interno del GLO, insieme con la famiglia, perché non riescono a scegliere e definire strategie didattiche mirate, né a condividere un comune *modus operandi*.

È in queste situazioni che la scuola potrebbe pensare di progettare e di organizzare contesti destinati, non tanto – come tradizionalmente si fa scuola – solo agli alunni e alle alunne che richiedono risposte didattiche speciali, ma anche alle famiglie e agli altri attori coinvolti nella realizzazione dei progetti di vita degli alunni e delle alunne con disabilità. Questi contesti potrebbero assumere la connotazione di laboratori pedagogici, intenzionalmente pensati, progettati ed allestiti per rendere operativa la sinergia collaborativa interistituzionale di cui stiamo discutendo, e, dunque, essere definiti laboratori di *compartecipazione pedagogica*.

All'interno di questi contesti, attraverso, per esempio, l'adozione di modelli pedagogici di ricerca-azione, appositamente pensati e strutturati per specifiche situazioni, ogni GLO avrebbe la possibilità di operare sinergicamente, per individuare e per definire con sistematicità le principali *dimensioni* del profilo di funzionamento dell'alunno o dell'alunna con disabilità, gli obiettivi da raggiungere, nonché gli interventi didattici e metodologici ed i relativi sistemi di verifica e di valutazione da adottare. Altresì, in tali ambienti ogni famiglia potrebbe sperimentare, con i docenti e anche con le altre figure di sistema previste, le esperienze didattiche del figlio e/o della figlia, soprattutto durante le sessioni didattiche dedicate agli interventi educativi individualizzati, realizzabili, questi ultimi, sia nelle classi, sia anche in apposite *aule di potenziamento didattico*, sempre e comunque insieme ad altri compagni delle classi, come ad esempio le aule didattiche multisensoriali (Oleotto & Picotti, 2015) che, oltre a promuovere l'apprendimento personalizzato



mediante l'uso costante e simultaneo di diversi canali percettivi (visivo, uditivo, tattile, cinestetico ecc.), consentono anche di promuovere la socializzazione con il gruppo di alunni e di alunne coinvolti in quelle azioni didattiche appositamente strutturate per potenziare specifiche abilità e potenzialità dell'alunno o dell'alunna con disabilità.

In questo modo, il laboratorio di compartecipazione pedagogica potrebbe assumere la forma di un contesto didattico *diffuso* all'interno della scuola, idoneo a facilitare processi di negoziazione delle diverse risorse della rete interistituzionale, uno spazio scolastico in cui le famiglie con figli e/o figlie con disabilità avrebbero anche la possibilità di apprendere i *modi operandi* del team dei docenti e, se presenti, pure degli altri operatori extrascolastici. Attraverso le diverse *forme* della didattica speciale per l'inclusione, appositamente organizzate, come ad esempio i workshop dimostrativi sull'adozione di strategie didattiche utili alla gestione educativa e didattica di alunni e alunne con una specifica disabilità, i genitori, ma anche i docenti del team della classe che ne prendono parte, avrebbero la possibilità di conoscere e di apprendere gli strumenti culturali necessari per operare pedagogicamente con i figli/alunni e le figlie/alunne con quella disabilità, contribuendo, nel contempo, alla realizzazione della continuità educativa e formativa orizzontale. All'interno di questi laboratori il professionista esterno, come ad esempio il terapeuta ABA, *Applied Behavior Analysis* (Truzoli, 2021; Cooper, Heron & Heward, 2021), indicato dalle famiglie o direttamente suggerito e chiamato dalla scuola come esperto formatore degli appena citati workshop, lavorando in un'ottica di *modelling* (Calvani, 2007, p. 61), insieme ai docenti dell'alunno o dell'alunna con disabilità e ai genitori di ognuno di essi, potrebbe essere considerato come una risorsa preziosa per la loro formazione. In questa prospettiva, di formazione in servizio (Parmigiani, 2018), i docenti avrebbero l'opportunità di conoscere e di apprendere, direttamente in sede di operatività, strategie didattiche *mirate* e anche alternative rispetto a quelle che tradizionalmente si adottano a scuola.

Per realizzare questo auspicato progetto pedagogico, che si potrebbe rivelare utile per affrontare le innumerevoli situazioni (problematiche) connesse alla *dimensione* famiglia, sarebbe opportuno che la guida di tali spazi venisse affidata, secondo noi, ad operatori pedagogici esperti nella formazione scolastica inclusiva. Questi ultimi sono professionisti con un bagaglio di conoscenze e di competenze, prevalentemente pedagogiche, in grado di progettare l'inclusione scolastica con percorsi formativi mirati, strutturati ed organizzati per le diverse fenomenologie scolastiche rilevate, in cui gli alunni e le alunne con disabilità sono i protagonisti principali del progetto di inclusione, di un progetto pedagogico che considera ogni alunno e ogni alunna una persona unica, singolare e irripetibile.

4. Conclusioni

I laboratori di compartecipazione pedagogica, pensati e strutturati secondo una logica che considera l'*accessibilità* e la *sostenibilità* due dimensioni ineludibili ai fini dell'inclusione, sono contesti risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normative, tecnologiche e di specificità azioni umane, spazi pedagogici interdisciplinari e multidisciplinari che la scuola potrebbe progettare per facilitare l'accesso anche alle altre *figure di sistema* che fanno parte della *rete* sociale, scolastica ed extrascolastica, degli alunni e delle alunne con disabilità. L'obiettivo principale di tali contesti è di migliorare il lavoro sinergico e interistituzionale del *gruppo di lavoro operativo*, previsto dall'attuale normativa scolastica sul tema dell'inclusione e, nel contempo, anche di innalzare il livello di qualità della formazione degli insegnanti e, altresì, di favorire le forme di orientamento pedagogico rivolte alle famiglie con figli e/o figlie con disabilità, ottimizzando pertanto i *processi di personalizzazione* degli alunni e delle alunne con *speciale normalità* (Ianes, 2022), destinatari di interventi didattici declinati non tanto da modelli standardizzati, uguali per tutti, ma da logiche pedagogiche pensate e strutturate per una specifica situazione, e che, attraverso anche il ricorso a modelli di ricerca-azione, prevedono lo studio sistematico di quella situazione, nonché la progettazione di interventi mirati e situati, utili a promuovere buone pratiche didattiche inclusive in una scuola dal *volto ecosistemico* (Ellerani & Patera, 2021), promotrice di *pedagogia della speranza* (Catalfamo, 1986) e di un *mondo più giusto* (Canevaro, 2013).



Riferimenti bibliografici

- AIRIM (2010). *Linee Guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva*. In <http://www.fabulaonlus.it/images/download/LINEE%20GUIDA%20AIRIM%202010.pdf> (verificato il 20 ottobre 2022).
- Baldry C.A. (2013). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Bonaiuti G., Calvani A. & Ranieri M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2002). *Didattica generale*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2007). La dimensione strutturale: dispositivi formativi. In G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Catalfamo G. (1989). *Educazione della persona e socializzazione*. Messina: Ed. Dr. Sfamemi.
- Cooper J. O., Heron T. E. & Heward W. L. (2021). *Analisi Del Comportamento Applicata*. Torino: Pearson (E-book)
- Cottini L. (2021). Servizi per l'inclusione e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Cottini L. (2007). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2008). Verso un'integrazione scolastica di qualità: punti di forza e di debolezza dopo trent'anni di esperienze. In L. Rosati, L. Cottini (eds.), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Cottini L., Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Milano: Giunti.
- d'Alonzo L., Bocci F. & Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna L. & Covelli A. (2021). *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- de Anna L., Gaspari P. & Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Franchini R. (2011). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Galanti M.A., Giaconi C. & Zappaterra T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Galdieri M. & Sibilio M. (2021). The inclusive function of the social network in the AAC educational project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2.
- Gaspari P. (2021a). La Pedagogia speciale come scienze inclusive: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Gaspari P. (2021b). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Ghedini E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco-Angeli.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Nuova edizione*. Trento: Erickson
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato - Progetto di vita. Vol. 1*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. & Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci Faber.



- Lascioli A. (2021). Pedagogia speciale e approccio inclusivo: una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- MIUR & MEF (2020). *Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182*.
- MIUR (2020). *Inclusione e nuovo PEI. Il decreto interministeriale*. <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (verificato il 20 ottobre 2022).
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Mulè P. (Eds.). *La corresponsabilità educativa Scuola-Famiglie nella promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura A., Zurru A.L. & Tatulli I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII, 1.
- Murdaca A.M., Dainese R. & Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Parmigiani D. (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Patera S., Ellerani P. (2021). *Il modello pedagogico-didattico "ecosistema espansivo" delle scuole. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti*. Roma: Armando.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Picotti M., & Oleotto E. (2015). *La ristrutturazione delle scuole: Soluzioni strutturali, impiantistiche e per il risparmio energetico*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Sidoti E., Compagno G. & Monteagudo-Gonzalez J. (2020). *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Truzoli R. (2021). *ABA per bambini con comportamento autistico. Principi teorici e strumenti applicativi*. Milano: FrancoAngeli.



Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

Michela Galdieri

Università degli Studi di Salerno, mgaldieri@unisa.it

Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa

Designing the school-family alliance from an inclusive and sustainable perspective: an operational proposal

Sezione Monografica

ABSTRACT

The construction of the pedagogical alliance between school and family represents a central aspect of any inclusive practice that wishes to favour the accessibility of all students to places of life and that is oriented towards guaranteeing a fair and quality education. There emerges, therefore, the need to design the school-family relationship starting from a reference structure that acts as a progressive and organised framework. The aim of this paper is to review some interpretative models for the construction of such an alliance with the ultimate aim of sharing of an operational proposal.

Keywords: Inclusive design; school-family alliance; accessibility; sustainability; teacher education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zollo I., Galdieri M. (2022). Designing the school-family alliance from an inclusive and sustainable perspective: an operational proposal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 50-60. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-04>

Corresponding Author: Iolanda Zollo | izollo@unisa.it

Received: 22/10/2022 | **Accepted:** 17/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-04

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le due autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Iolanda Zollo ha redatto i paragrafi 2. "Scuola e famiglia: una conversazione necessaria" e 3. "Scuola, famiglia e inclusione: verso nuovi modelli operativi"; Michela Galdieri i paragrafi 1. "Introduzione" e 4. "Conclusioni".



*“Il punto cruciale è quello dell’incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell’incontro fra Scuola e Società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive”
(Gianni Rodari, *A scuola di fantasia*, 1992)*

1. Introduzione

L’elaborazione del report *Our Common Future* a opera della Commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo, sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, alimenta un intenso dibattito sulle questioni ambientali e sulle criticità derivanti dagli squilibri socioeconomici.

Le teorizzazioni che nascono intorno al concetto di *sustainability* e che muovono dal principio-guida secondo cui lo sviluppo sostenibile è tale quando è in grado di soddisfare “i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri” (UN, 1987), si arricchiscono di nuovi spunti di riflessione a partire dalla definizione dei *Millennium Development Goals* (MDGs, UN, 2000) con lo scopo di individuare delle priorità sociali da perseguire a livello mondiale (Sachs, 2012)¹.

Il concetto di sviluppo sostenibile si amplia così da abbracciare un insieme di obiettivi che non costituiscono semplicemente dei traguardi condivisi da raggiungere, piuttosto i presupposti per un’ampia azione sociale indirizzata al miglioramento delle condizioni di vita di ciascun individuo. La riflessione sulla sostenibilità trova radici e nutrimento nel principio di giustizia sociale, nel riconoscimento delle altrui diversità, nella tutela del diritto di tutti ad agire e vivere in “contesti capacitanti” che tengano conto dell’insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili dalle persone (Nussbaum, 2011, 2019; Sen, 1985, 2009) valorizzando il diritto di scegliere e di autodeterminarsi (Cottini, 2016; Hoffman & Field, 1985; Deci & Ryan, 2000).

La qualità della vita non è più connessa al solo parametro economico, bensì a una pluralità di fattori, anche di natura sociale ed educativa, che possono incidere sullo sviluppo umano, inteso come risultante dell’interazione tra componenti biologiche, sociali ed ecologiche: il benessere, che racchiude “l’universo dei domini della vita umana, inclusi aspetti fisici, mentali e sociali che costituiscono quella che può essere chiamata una «buona vita»” (OMS, 2012, p. 180), implica l’esistenza di una dimensione partecipativa sulla quale si fondano gli stessi processi inclusivi.

In questa prospettiva, l’educazione assume una funzione centrale nell’ambito dei 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs, UN, 2015), da raggiungere entro il 2030², costituendo “sia un obiettivo in sé” sia il canale attraverso cui realizzare, in maniera trasversale, i diversi obiettivi di sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017). Promuovere e “garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa”, tale da ampliare “le opportunità di apprendimento continuo per tutti” (UN, 2015), richiede un’azione progettuale che tenga conto delle differenze di ciascuno in ragione di un più ampio concetto di *bisogno* (Aiello, 2018; MIUR, 2012, 2013).

La progettualità pedagogico-didattica, che da tempo ha recepito le indicazioni derivanti dall’approccio internazionale dell’Universal Design for Learning (Hall & Meyer, 2012; Rapp, 2014), costituisce il terreno sul quale procedere all’edificazione di curricula flessibili e innovativi all’interno dei quali strategie e meto-

- 1 La Dichiarazione del Millennio dell’Assemblea delle Nazioni Unite (Risoluzione A/55/2, 8 settembre 2000) definisce otto Obiettivi di Sviluppo da raggiungere a livello globale dal 2000 al 2015 relativi alla tutela del diritto alla libertà e alla pace, all’istruzione e alle diversità di genere, al rispetto della natura e all’eliminazione della povertà.
- 2 Con l’approvazione dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sono stati elaborati 17 obiettivi suddivisi in 169 target. Nello specifico, l’obiettivo 4 “Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”, è perseguibile garantendo uno sviluppo e un’istruzione di qualità a partire dalla prima infanzia nel rispetto delle diversità culturali, di genere e delle condizioni di vulnerabilità e di fragilità individuale, con lo scopo di accedere equamente a un’alfabetizzazione di base e all’acquisizione di conoscenze e competenze utili per la vita e per lo sviluppo sostenibile.



dologie, strumenti e materiali siano parte integrante di percorsi educativi e didattici (Aiello et al., 2014; Cottini, 2019; Savia, 2015) che, mediante la differenziazione, possano rispondere al meglio alle specifiche individualità, affermandole e valorizzandole (Baldacci, 2005; d’Alonzo, 2017).

Il cambiamento a cui si auspica e che può generarsi dalla creazione di *culture, politiche e pratiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2014), tuttavia, necessita dell’attivazione di una pluralità di risorse umane e professionali che sostengano e che sollecitino una nuova organizzazione scolastica generale, un ripensamento degli spazi e un rinnovamento dei percorsi formativi che possano contribuire a delineare il nuovo volto della scuola inclusiva (Canevaro, 2007; de Anna, 2022; Sibilio & Aiello, 2015, 2018).

La costruzione di contesti accessibili e sostenibili risulta imprescindibile dall’edificazione di alleanze educative intra ed extrascolastiche: le famiglie intese come *stakeholder* sono partner irrinunciabili di ogni percorso educativo inclusivo e di quel dialogo tra i diversi sistemi che risulta fondamentale per garantire e facilitare gli apprendimenti (Bronfenbrenner, 1979).

Sulla base di queste premesse, lo scopo del presente lavoro è di riflettere sulla necessità di una progettazione in chiave inclusiva del rapporto scuola-famiglia, partendo dall’analisi di alcuni modelli interpretativi per la costruzione di tale alleanza educativa (Epstein, 1987, 1995; Epstein & Sanders, 2000; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997) ed evidenziandone la possibile applicabilità nell’attuale scenario educativo italiano.

2. Scuola e famiglia: una *conversazione necessaria*

La costruzione dell’alleanza pedagogica tra scuola e famiglia rappresenta un aspetto centrale di ogni pratica inclusiva che voglia favorire l’accessibilità di tutti gli studenti ai luoghi di vita e che sia orientata allo sviluppo di un nuovo modo di interpretare, di valorizzare e, soprattutto, di *agire* le differenze di ognuno (Goussot, 2015). Difatti, tale coalizione, come documentato da decenni in letteratura (Henderson, Berla, 1994; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002), risulta essere strategica per promuovere gli apprendimenti degli studenti e per favorire una relazione educativa solida e inclusiva nell’ottica di un globale miglioramento della qualità della vita di tutti.

Si potrebbe affermare che l’avvio di questa cooperazione dialogica sia correlata, riprendendo lo psicopedagogo sovietico Lev S. Vygotskij, alla capacità di attivazione della *zona di sviluppo potenziale* del contesto familiare tramite azioni di mediazione pedagogica. In tal senso, la scuola assume il ruolo di mediatore e di punto di riferimento culturale, consentendo a tutti gli attori coinvolti di divenire soggetti attivi e significativi del progetto educativo collettivo (Goussot, 2015).

Questo aspetto emerge anche dal *Profilo dei docenti inclusivi* (AESIAD, 2012); difatti, tra le aree di competenza del valore “Lavorare con gli altri” vi è “Saper lavorare con i genitori e con le famiglie” [Tab. 1]: si fa, dunque, riferimento, da un lato, all’importanza di una comunicazione con le famiglie, in particolar modo, se provenienti da contesti culturali, linguistici, etnici e sociali differenti, dall’altro lato, alla necessaria acquisizione di consapevolezza circa la collaborazione con le famiglie quale *quid pluris*. Si pone, inoltre, l’accento sulla responsabilità professionale degli insegnanti rispetto all’efficacia di tale collaborazione.

“Saper lavorare con i genitori e con le famiglie”
<i>Comportamenti e convinzioni personali</i>
Avere coscienza del valore aggiunto della collaborazione con i genitori e le famiglie
Rispettare i contesti sociali e culturali, e i punti di vista dei genitori e delle famiglie
Interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie come una responsabilità professionale
<i>Conoscenza e competenza di base</i>
La didattica inclusiva si basa su un approccio cooperativo
L’importanza delle competenze interpersonali
L’impatto delle competenze interpersonali nel successo scolastico degli alunni



Capacità e abilità di base
Saper coinvolgere genitori e famiglie nel percorso di apprendimento dei loro figli
Saper comunicare efficacemente con i genitori e le famiglie provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali

Tab. 1: "Saper lavorare con i genitori e con le famiglie" (AESIAD, 2012)

A questo riguardo, il patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia è stato determinante per il fronteggiamento dell'emergenza pandemica da Covid-19, ma, al tempo stesso, ha messo in evidenza la necessità di un ripensamento e di una seria riflessione sulle pratiche educative da mettere in campo. È quanto si evince dal Decreto PNRR 2 (Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36 convertito, con modificazioni, dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79): all'art. 44, inserito nel Capo VIII rubricato "Istruzione", concernente la formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie, viene sottolineata l'importanza di sviluppare, nella fase formativa iniziale, una sinergia con le famiglie, con il territorio e con la comunità educante sì da favorire un apprendimento che sia efficace e permanente per tutti.

La prima legge volta a favorire la partecipazione delle famiglie nella sfera scolastica è la Legge Delega n. 477/1973 che formalizza una responsabilità educativa diffusa. Successivamente, nel 1985, nei Programmi della scuola elementare si precisa che l'interazione formativa con la famiglia è un momento fondamentale per la vita scolastica degli studenti (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, p. 1).

A seguito della legge sull'autonomia scolastica (59/1997) si fa riferimento al concetto di "partecipazione attiva" dei genitori nel contesto scolastico e con il D.P.R. n. 249 del 1998 le famiglie firmano un accordo di corresponsabilità educativa con il dirigente scolastico. Nel 2007, l'articolo 5bis del D.P.R. 235 introduce il *Patto educativo di corresponsabilità* nella scuola secondaria. L'intento del legislatore è quello di valorizzare le famiglie definendole come stakeholder in grado di partecipare responsabilmente all'educazione e all'istruzione dei giovani. Esse, dunque, si profilano come partner privilegiati a instaurare un dialogo e un confronto con i docenti e con il territorio al fine di proporre significative attività extracurricolari (Nota MIUR, 2012) nell'ottica della reciprocità e della condivisione progettuale (Aiello, 2018).

3. Scuola, famiglia e inclusione: verso nuovi modelli operativi

Come costruire un'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia al fine di favorire l'accessibilità di tutti gli studenti ai luoghi di vita, sviluppando nuove modalità di interpretazione e di valorizzazione delle differenze di ciascuno sì da *agire l'inclusione*?

L'alternarsi di prassi relazionali formali (incontri annuali iniziali, colloqui individuali) e informali (feste, spettacoli, viaggi di istruzione), nonché il propagarsi di indicazioni pratiche apparentemente generiche (individuare uno stile comunicativo adeguato, vincere la diffidenza e superare il pregiudizio, promuovere l'informazione e, soprattutto, la formazione) potrebbero far pensare a una *alleanza retorica*.

In realtà, la necessità di operationalizzare tale alleanza si inserisce, come già sottolineato in precedenza, all'interno di un quadro normativo nazionale pregno di significative suggestioni pedagogiche; in tal senso, nel nostro Paese, nonostante alcune dissomiglianze legate all'ordine e al grado di scuola, all'approccio pedagogico adottato, al contesto geografico, si è assistito alla diffusione di numerose pratiche volte alla costruzione di relazioni dialogiche. Vi è, però, il rischio di uno "sconfinamento": risulta, dunque, importante "delineare i confini", circoscrivendo l'ambito di azione in riferimento ai quadri teorico-concettuali e, in particolar modo, agli strumenti da utilizzare.

Interessante, a questo proposito, appare essere uno studio internazionale condotto da Yamauchi, Ponte, Ratliffe e Traynor (2017) avente l'obiettivo di analizzare, attraverso una revisione sistematica della letteratura, i quadri teorico-concettuali usati per le ricerche sui partenariati scuola-famiglia: si evince che quasi la metà degli articoli presi in esame non contempla la presenza di un quadro teorico e/o concettuale di riferimento; per quanto attiene l'altra metà dei lavori scientifici considerati, quattro sono le teorie mag-



giormente diffuse per la trattazione del tema: *l'Ecological Systems Theory* (Bronfenbrenner, 1979); la *Social Capital Theory* (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lareau, 1987); *l'Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 1987, 1995, 2011); il *Funds of Knowledge Approach* (Moll, Amanti, Neff, Gonzalez, 1992).

Emerge, inoltre, la frequente applicazione di due quadri concettuali: i *Types of Family Involvement* (Epstein, 1987, 1995; Epstein, Sanders, 2000) e il *Model of the Parent Involvement Process* (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Da queste brevi riflessioni, è possibile evidenziare l'esigenza di progettare il rapporto scuola-famiglia a partire da una struttura di riferimento che agisca come cornice progressiva e organizzata, e che si configuri come un possibile itinerario da percorrere per la costruzione di un fattivo dialogo volto a un agire educativo realmente inclusivo (Sibilio, Aiello, 2015, 2018).

Particolarmente in linea con i principi e con i valori del paradigma dell'inclusione è la posizione di Epstein; si procederà, pertanto, all'analisi dettagliata della *Overlapping Spheres of Influence Model* e alle relative tipologie di interazione che possono realizzarsi tra scuola e famiglia con il fine ultimo di giungere alla condivisione di una proposta operativa.

A questo riguardo, Epstein (2011), partendo dall'assunto secondo cui gli alunni siano da considerarsi quali *agenti attivi* della relazione scuola-famiglia, ritiene che il percorso educativo rappresenti un'occasione imprescindibile per il coinvolgimento attivo delle famiglie sì da concorrere al potenziamento delle competenze scolastiche dei loro figli e, al tempo stesso, pone in luce quanto tale coinvolgimento sia necessario e indispensabile per rendere durevoli gli effetti positivi della partecipazione. Introduce, infatti, locuzioni come *school-like families* e *family-like schools* per rappresentare l'approccio cooperativo e integrato all'educazione.

Entrando nello specifico del modello epsteiniano, in continuità con l'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner (1979), il quale ritiene che lo sviluppo del bambino sia connesso a una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che vanno a formare l'ecosistema nel quale il bambino cresce, esso si basa sull'idea secondo cui l'ambiente scolastico e l'ambiente familiare possono essere rappresentati su un piano geometrico attraverso "sfere" separate caratterizzate da gradi più o meno profondi di sovrapposizione [Fig. 1]; le "sovrapposizioni" sono concettualizzate come attività congiunte che si manifestano in forme specifiche di coinvolgimento. Il grado di sovrapposizione tra le sfere dipende dalle forze in campo che si muovono verso la separazione oppure verso la sovrapposizione; queste forze includono prospettive, percezioni, rappresentazioni ed esperienze passate che fungono da fattori ostacolanti o facilitanti le attività di coinvolgimento: quanto maggiore sarà la sovrapposizione tanto più scuola e famiglia risulteranno in relazione tra loro (Epstein, 2011).

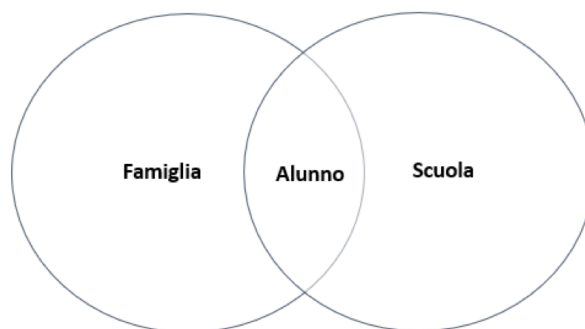


Fig. 1 – Overlapping Spheres of Influence Model (Epstein, 1987, 1995)

L'alleanza tra scuola e famiglia, pur delineandosi come un processo flessibile e aperto al continuo cambiamento, necessita di specifiche attività che orientino l'azione, evitando "sconfinamenti" e prassi "ingenua".

Sei sono i "passi" di Epstein (2011) per una collaborazione tra scuola e famiglia:



- *Parenting*: si tratta di una vera e propria sfida per l'organizzazione scolastica che è chiamata a fornire alle famiglie indicazioni pratiche e consigli utili a supportare l'educazione dei figli.
- *Communicating*: rientrano le responsabilità di base di genitori e di insegnanti verso l'organizzazione di canali di comunicazione a due vie che si mostrino efficienti e temporalmente stabili.
- *Volunteering*: ci si riferisce al coinvolgimento delle famiglie a scuola, mediante attività informali realizzate nel contesto scolastico, nonché la loro partecipazione a eventi particolari (organizzazione di feste, costituzione di comitati, promozione di iniziative culturali e ricreative, giornate di beneficenza).
- *Learning at home*: riguarda la partecipazione delle famiglie nell'apprendimento a casa, mediante la condivisione di metodologie di insegnamento, di strategie di supporto, l'utilizzo di materiali didattici, creando, in tal modo, un raccordo positivo tra le attività che il bambino svolge a scuola e quelle che pratica a casa.
- *Decision making*: è relativo al confronto tra famiglie e scuola circa i processi decisionali dell'organizzazione in riferimento alle pratiche e alle politiche scolastiche.
- *Collaborating with the community*: focalizza l'attenzione sulle attività rivolte al coordinamento di risorse e di servizi offerti alle famiglie, agli studenti e alla comunità intera. Con quest'ultima forma di coinvolgimento (inizialmente non presente), che sottolinea l'importanza della partecipazione della comunità circostante, l'*Overlapping Spheres of Influence Model* viene rivisto con l'aggiunta della comunità come terzo polo del modello [Fig. 2].

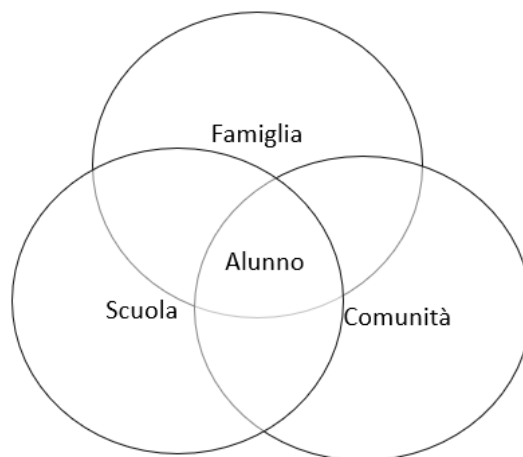


Fig. 2 – Evoluzione dell'*Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 2011)

Siffatto modello, per la sua semplicità sia sul piano teorico-concettuale che in riferimento a quello pratico-operativo, si presenta come uno strumento assai utile nell'interpretazione della complessità della relazione tra insegnanti e famiglie (Patte, 2011).

Partendo, dunque, dall'*Overlapping Spheres of Influence Model* e dai *Types of Family Involvement*, si potrebbe dare avvio a una riflessione condivisa tra scuola e famiglia attraverso l'utilizzo di una scheda [All. 1] che guidi l'azione e che costituisca, per le due agenzie educative, un quadro di riferimento non solo per l'analisi del livello di partecipazione, ma anche per fare il punto sul proprio lavoro, per monitorarlo e per valutarlo. Sulla base della proposta epsteiniana, quindi, si potrebbe procedere, da un lato, alla condivisione dei significati³ circa i "sei passi" (*parenting; communicating; volunteering; learning at home; de-*

3 Goussot (2015) sostiene che la riflessione sul linguaggio debba configurarsi come una vera e propria disciplina pedagogica. Questo aspetto è, tra l'altro, messo in evidenza in una specifica sezione del *Profilo dei docenti inclusivi* dedicata alle precisazioni riguardanti il linguaggio e la terminologia, ove viene posta in luce, accanto all'importanza della collaborazione tra gli stakeholders coinvolti nell'azione inclusiva, la necessità di un costante confronto circa il lessico dell'inclusione al fine di giungere ad una fattiva condivisione dei significati: "Definizioni e comprensioni condivise dei concetti chiave relativi



cision making; collaborating with the community), dall'altro, alla creazione di un repertorio di pratiche. Definire e comprendere in maniera condivisa i concetti chiave nell'ambito della progettazione inclusiva è fondamentale, come viene messo in evidenza, tra l'altro, in una specifica sezione del *Profilo dei docenti inclusivi* (AESIAD, 2012) dedicata alle precisazioni riguardanti il linguaggio e la terminologia. A questo riguardo, Goussot (2015) sostiene che la riflessione sul linguaggio sia da configurarsi come una vera e propria disciplina pedagogica.

Al fine di promuovere vari livelli di comunicazione si potrebbe integrare la suddetta scheda con un questionario a domande aperte, prendendo in considerazione il *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), strumento analitico volto alla progettazione e all'implementazione di culture, di politiche e di pratiche educative inclusive, e, nello specifico, l'indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano" con i relativi quesiti [All. 2].

4. Conclusioni

"La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida della complessità", scriveva Morin nell'*incipit* della sua riflessione su una possibile riforma del pensiero e dell'educazione, individuando nella *complessità* l'impossibilità di separare le diverse componenti che costituiscono un tutto in ragione di un'interdipendenza, di un'interattività e un'inter-retroattività fra le singole componenti e il tutto e fra il tutto e le sue parti (Morin, 2000, p. 6). La sfida del globale e del complesso è tanto culturale quanto civica e sociologica; una "sfida delle sfide" nella quale si riconosce la centralità dei processi educativi, l'irrinunciabilità dell'altro e l'esistenza di una rete di relazioni su cui tessere le trame dell'agire dei diversi attori sociali. Il terreno su cui si sviluppa e quotidianamente si ridefinisce l'azione educativa vede il protagonismo delle *famiglie* con le proprie identità culturali da proteggere e custodire, in quanto specchio di storie generazionali che si tramandano e, talvolta a fatica, si aprono a nuove contaminazioni. Tale patrimonio identitario, frutto dell'intreccio di saperi, percezioni, rappresentazioni ed esperienze pregresse si riflette nell'agire dello studente e nella apertura o nella chiusura della famiglia ai valori del rispetto e della tutela di ciò che è diverso.

La cultura dell'educazione e dell'inclusione, pertanto, si costruisce *in* famiglia e *con* le famiglie, necessita di spazi e di momenti di incontro e di dialogicità con le istituzioni educative e scolastiche, attraverso i quali ricercare dei "punti di contatto" affinché sistemi indipendenti si avvicinino e si sovrappongano; una sovrapposizione di sfere concentriche "scuola", "famiglia", "comunità" che, nella prospettiva epsteiniana, presuppone un lavoro di individuazione e di riduzione di quegli ostacoli che, difatti, sono di impedimento ai processi inclusivi. Così come per gli "alunni" si rende necessaria "un'azione pedagogica efficace" tale da "aiutarli ad avanzare sulla via dell'indipendenza. Aiutarli a imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi" (Montessori, 2015, p. 32), analogamente, le famiglie necessitano di essere accompagnate, supportate e rese protagoniste di un percorso educativo il cui scopo non è solo quello di costruire e valorizzare le competenze scolastiche dei propri figli, bensì garantire un'azione partecipativa e collaborativa nel tempo.

Il modello dei "sei passi" di Epstein e le successive teorizzazioni descritte in precedenza, riconoscono la responsabilità sociale ed educativa della scuola a cui si chiede il compito di informare, favorire scambi comunicativi efficaci, promuovere iniziative che possano incrementarne il coinvolgimento e la condivisione delle decisioni, supportare i momenti di apprendimento nei contesti non formali (Epstein, 1987, 1995, 2011), tutto questo nell'ottica di agire un cambiamento nelle pratiche e nei contesti scolastici in direzione di una maggiore inclusione di *tutti* e di *ciascuno*, promuovendo una sintesi tra teoria e prassi pedagogica, tra modelli interpretativi della alleanza scuola-famiglia e strumenti operativi attraverso i quali offrire un ulteriore supporto.

all'[inclusione] scolastica sono fondamentali. La collaborazione tra i diversi soggetti che partecipano al processo di inclusione può giovare di concetti condivisi" [...] (AESIAD, 2012, p. 25).



Azione	Definizione condivisa	Pratiche da adottare
<i>Parenting</i>		
<i>Communicating</i>		
<i>Volunteering</i>		
<i>Learning at home</i>		
<i>Decision making</i>		
<i>Collaborating with the community</i>		

All. 1: Scheda per l'avvio di una riflessione condivisa tra scuola e famiglia

a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale?
b) Tutti i genitori ritengono che la scuola valorizzi i loro figli?
c) Il personale sente che i genitori apprezzano il lavoro fatto a scuola?
d) I genitori sono ben informati su ciò che avviene a scuola?
e) I genitori sono informati tempestivamente e in modo chiaro quando a scuola si presenta un problema serio?
f) I genitori hanno varie opportunità di essere coinvolti nella scuola?
g) I diversi contributi che i genitori possono dare alla scuola sono ugualmente apprezzati?
h) Chi tra il personale è un genitore usa la propria esperienza per migliorare le relazioni con i genitori degli alunni della scuola?
i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati?
j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa?
k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni?
l) Il personale e i genitori concordano su come preferiscono rivolgersi gli uni agli altri?
m) Il personale evita di usare un generico «mamma»/«papà» per riferirsi o parlare dei genitori?
n) I genitori sanno a chi rivolgersi per discutere di eventuali problematiche?
o) I genitori sentono che i loro problemi sono presi seriamente in considerazione?
p) Tutti i genitori sono informati e invitati a discutere rispetto all'educazione dei figli?



q) Il contributo dei membri delle famiglie allargate all'educazione degli alunni è ben accetto?
r) Il personale evita di contattare i genitori solo quando ci sono delle lamentele rispetto agli alunni?
s) Ci sono scambi regolari di informazioni tra casa e scuola?
t) C'è un luogo della scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?
u) I genitori incoraggiano altri genitori a partecipare alle attività scolastiche evitando così che qualcuno si senta escluso o marginalizzato?
v) Gli incontri con i genitori servono a condividere la conoscenza sugli alunni/figli anziché ridursi a una trasmissione di informazioni dal personale ai genitori?
w) I genitori sanno come possono sostenere l'apprendimento dei figli a casa?
x) Il personale cerca di aumentare il coinvolgimento dei genitori diversificando luoghi e tempi degli incontri?
y) Il personale affronta i timori che i genitori possono avere rispetto a venire a scuola e parlare con gli insegnanti?
z) Il personale evita di sentirsi intimidito da genitori che mostrano di avere uno status più elevato, o sono più colti o esperti?
...

All. 2: Nuovo Index per l'inclusione (Booth e Ainscow, 2014) - Indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano"

Riferimenti bibliografici

- AESIAD [Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili] (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca. Testo disponibile al sito: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ultima consultazione: 28/IX/2022).
- Aiello P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello P., Di Gennaro C. D., Palumbo C., Zollo I., & Sibilio M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 5(2), 59- 68.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canevaro A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Coleman J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusive*. Roma: Giunti.
- d'Alonzo L. (2017). *Differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- de Anna L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Epstein J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121-136). Oxford, UK: Walter De Gruyter.
- Epstein J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-702.
- Epstein J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6.
- Epstein J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein J. L., & Sanders M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Plenum.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.



- Hall T., & Meyer A. (2012). *Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press.
- Henderson A.T., & Berla N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education, Washington DC.
- Henderson A.T., & Mapp K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoffman A., Field S., & Sawilowsky S. (1996). *Self-Determination Knowledge Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hoover-Dempsey K. V., & Sandler H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-K.V., & Sandler H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M., Sandler H.M., Whetsel D., Green C. L., Wilkins A.S., & Closson K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Lareau A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Moll L.C., Amanti C., Neff D., Gonzalez N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori M. (2015). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Rapp W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore: Brookes Pub.
- Ryan R.M, Deci E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Patte M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *School Community Journal*, 21(2), 143-159.
- Sachs J.D. (2012). *From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals*. *The Lancet*, 379(9832), 2206–2211. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60685-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60685-0)
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Sibilio M., & Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., & Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. *Unesco Education 2030*, <https://www.unesco.it/it/News/Detail/440>
- United Nations (1987). *Development, World Commission on Environment and Sustainable Development. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- United Nations (2000). *United Nations Millennium Declaration* (General Assembly resolution 55/2, 08 September), <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Yamauchi L.A., Ponte E., Ratliffe K.T., & Traynor K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships, *School Community Journal*, 27(2), 9-34.



Riferimenti normativi

Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).*

Circolare Ministeriale MIUR n.8 del 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione. Indicazioni operative.*

Nota MIUR del 22 novembre 2012, prot. n. 3214, *Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa".*

Direttiva Ministeriale MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.*

D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.*

Legge 30 luglio 1973, n. 477, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.*



Federica Baroni

Università degli Studi di Bergamo

Ilaria Folci

Università Cattolica del Sacro Cuore

Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive

Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives

Sezione Monografica

ABSTRACT

Differentiated Instruction and Universal Design for Learning are didactical models that are entering teachers' design logics. Appearing in the national context in recent times, two perspectives present multiple points of convergence, such as the concepts of inclusion and accessibility that they want to convey and the attention they both pay to valuing the differences of each pupil, but also some elements of diversity. In this contribution we intend to analyze the salient and constituent elements of both models, starting with the analysis of their original matrices and, through a path of historical, cultural and methodological reconstruction, provide insights to read the contributions that both perspectives bring as possibilities for teaching design focused on inclusion.

Keywords: Differenziazione didattica, Universal Design for Learning, Inclusione, Progettazione, Prospettive

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Baroni F., Folci I. (2022). Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 61-70. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>

Corresponding Author: Federica Baroni | federica.baroni@unibg.it

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

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-05

* Le autrici hanno condiviso le idee generali contenute nell'articolo. "Introduzione" e "Verso una comparazione tra i due modelli" sono in comune. Federica Baroni ha curato le sezioni sull'Universal Design for Learning, Ilaria Folci quelle sulla Differenziazione Didattica.



Introduzione

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, approvata nel 2015 dai 193 Paesi membri dell'ONU, è fortemente orientata alla diffusione di politiche ed azioni inclusive in tutti gli ambiti della vita, a partire dall'obiettivo 4 che «promuove un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti». L'inclusione, dunque, è matrice sostanziale di uno sviluppo che voglia intendersi sostenibile, secondo una concezione integrata, non individualistica e non riduttiva dell'idea stessa di sostenibilità (Riva, 2018).

Tra le prospettive oggi maggiormente presenti nelle teorizzazioni e nella formazione dei docenti ci sono la Differenziazione Didattica (DD) e l'Universal Design for Learning (UDL) di cui ci occuperemo in questo contributo, evidenziandone punti di contatto e differenze. A livello internazionale, oltre ad essere da tempo ampiamente rappresentati entrambi i modelli, è stata condotta una revisione sistematica che, attraverso l'analisi di 27 articoli scientifici, ha delineato tre diversi tipi di interrelazione tra Differenziazione e UDL: complementare (per cui si evidenziano le reciproche derivazioni dei due approcci), incorporata (dove la DD viene descritta come uno degli elementi del framework UDL), distintiva (per cui i due approcci risulterebbero separati e distinti) (Griful-Freixenet, Struyvenab, Vantieghema & Gheysensa, 2020).

In Italia, invece, dove sia la Differenziazione Didattica sia l'Universal Design for Learning sono approdati più recentemente e dove sono ancora in corso adattamenti teorico-pratici alla realtà educativa nazionale, si è iniziato da poco a leggere contributi che uniscono queste due prospettive in riflessioni più ampie sulla progettazione didattica inclusiva (Sgambelluri, 2021; Demo, 2022).

Origini e fondamenti della Differenziazione Didattica

La Differenziazione didattica (Differentiation o Differentiated Instruction) nasce dagli studi e dalle sperimentazioni di Carol Ann Tomlinson, ricercatrice dell'Università della Virginia. Sulla base della sua esperienza maturata come docente di scuola, ha avviato una riflessione sulle modalità di gestione della didattica, a partire dalla considerazione dell'esistenza di numerose variabilità, sia in termini di funzionamenti cognitivi, ma anche di caratteristiche emotive, psicologiche, sociali, linguistiche e culturali degli alunni, con particolare attenzione, almeno nei primi studi (Tomlinson, 1999, 2001), a quelli più dotati (Griful-Freixenet J., Struyvenab K., Vantieghema W., Gheysensa E., 2020). Di fronte a tale pluralità, che si manifesta in classe con bisogni formativi diversificati, la scuola è chiamata ad adeguare l'insegnamento alle caratteristiche di ogni alunno e a valorizzarne i talenti e le potenzialità. Nonostante sia innegabile che gli insegnanti siano sensibili ad un approccio didattico basato sulle peculiarità della classe e che quindi tendano ad orientare le loro condotte in modo da rispondere adeguatamente ai diversi bisogni formativi degli allievi, spesso queste azioni vengono attivate in modo non del tutto esplicito e poco strutturato (Sousa & Tomlinson, 2017). Dare struttura, esplicitazione e intenzionalità a questi comportamenti significa pensare ad una progettazione che sia attenta a creare percorsi rispondenti a tutte le caratteristiche di funzionamento degli alunni. Capire i canali con cui essi prediligono acquisire un concetto, comprendere le intelligenze che preferiscono impiegare per attivarsi in un compito, individuare le loro caratteristiche personali, motivazionali, linguistiche e culturali (*learning profile*), conoscere gli interessi formali e non formali che li animano (*interests*), acquisire informazioni circa la padronanza relativa ad un argomento (*readness*) permette di costruire apprendimenti significativi (Tomlinson, 2014). Gli echi degli studi di Gardner sulle intelligenze multiple (Gardner, 1983, 1987), di Sternberg sulla tripartizione dell'intelligenza (Sternberg, & Spear-Swerling, 1996, 1997) e di Silver, Strong e Perini sui quattro stili di apprendimento (Silver, Strong & Perini, 2000) sono riferimenti chiari e matrici scientifiche forti sulle quali la Tomlinson ha fondato il modello della Differenziazione (Tomlinson et al., 2003).



Origini e fondamenti dell'Universal Design for Learning

L'Universal Design (UD) è «la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate» (ONU, 2007), è dunque un tipo di progettazione centrata sugli utenti (al plurale) ed inclusiva, promossa anche dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. L'accessibilità, in questo caso, non viene più considerata unicamente come vincolo normativo, ma evolve in principio atto a garantire l'espressione dei diritti fondamentali dell'uomo e ad evitare forme di discriminazione determinate dalla condizione di disabilità (Baroni & Lazzari, 2013): l'individuazione della progettazione universale come linea per la concretizzazione dell'accessibilità rappresenta un cambiamento significativo anche per l'interpretazione giurisprudenziale (Marra, 2010, p. 559); inoltre, l'idea è che ciò che si rende necessario per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità (contesti senza barriere, migliorie tecniche, soluzioni creative e ad alta tecnologia, etc.), porta vantaggio a tutti, indipendentemente dal bisogno specifico di alcuni.

Il termine "Universal Design" è stato coniato alla fine degli anni Ottanta dall'architetto americano Ronald Lawrence Mace, fondatore nel 1989 dell'allora *Center for Accessible Housing*, oggi *Center for Universal Design della North Carolina State University*. Mace, persona con disabilità e promotore di quello che verrà poi definito un «nuovo paradigma» della progettazione (Ostroff, 2001), ha teorizzato e diffuso un'idea secondo la quale «separate is not equal», creando un vero e proprio movimento che dall'architettura si è diffuso alla tecnologia, al design degli oggetti d'uso quotidiano, all'organizzazione dei servizi e agli ambienti di apprendimento. L'Universal Design, superando l'equivoco dell'utente medio, promuove le differenze tenendo conto della variabilità per tendere all'universalità del diritto di tutti e di ciascuno di fruire di ambienti, servizi, oggetti, non solo a livello funzionale, ma anche estetico. Quelli delineati dall'UD nelle sue origini sono principi volti a creare una cultura dell'inclusione e del design di qualità, aspetto che richiede la messa in campo di alte competenze e professionisti provenienti da diversi ambiti professionali in grado di dialogare tra loro: secondo alcuni autori questo approccio rappresenta un vero e proprio cambiamento di prospettiva al pari delle trasformazioni scientifiche, culturali ed economiche che hanno segnato il passaggio dal pensiero meccanico (lineare e gerarchico) al pensiero sistemico (complesso e condiviso) (Preiser, 2009). Oggi, giunti alla sesta conferenza internazionale, l'UD si presenta come un vero e proprio movimento intellettuale e operativo che riunisce i teorici e i pratici che intendono ricercare idee e soluzioni *human-centred* per uno sviluppo sostenibile e fondato sui diritti umani (Garofalo, Bencini & Arengi, 2022). Le linee guida (versione 2.0 del 1997), cui si rimanda¹, si sintetizzano in 7 principi: 1) uso equo, 2) flessibilità, 3) uso semplice e intuitivo, 4) percettibilità delle informazioni, 5) tolleranza all'errore, 6) minimo sforzo fisico, 7) spazi e misure adatti per l'approccio e per l'uso.

Alla fine degli anni Novanta, dalla stessa matrice e dal medesimo panorama geografico e culturale, è nata la trasposizione al mondo educativo dell'UD: l'Universal Design for Learning si è sviluppato negli ambienti del *Center for Applied Special Technology (CAST)*², centro di ricerca indipendente che dal 1984 si occupa dell'applicazione delle tecnologie assistive nei contesti formativi. L'accessibilità e le tecnologie per l'istruzione hanno pertanto un ruolo centrale nella filosofia dell'UDL che li concepisce come strumenti per la realizzazione della didattica inclusiva. Secondo l'approccio dei Disability Studies - che contemplano l'Universal Design for Learning come possibile attuazione di un cambiamento nelle politiche e nelle pratiche educative - non bastano timide forme di evoluzione pedagogico-didattica che mantengono immutata la triade norma-deficit-bisogno, ma occorrono trasformazioni che spostano dal modello della compensazione alla riorganizzazione a monte della lezione, a partire dalla scelta dei mediatori fino ai sistemi di valutazione (D'Alessio, 2018, pp.127-128). Quello dell'UDL è un invito a ripensare il curriculum che, nella rilettura dei sette principi UD in chiave educativa, deve essere equo (per tutti), flessibile (adattandosi alle

1 <https://www.udinstitute.org/principles> (Ultimo accesso: 22/10/22)

2 <https://www.cast.org/> (Ultimo accesso: 22/10/22)



differenze di ciascuno), semplice ed intuitivo (con adeguati metodi, obiettivi e linguaggi), diversificato (negli strumenti), orientato al successo (senza barriere all'apprendimento e alla motivazione), appropriato sia nei livelli di impegno richiesto agli studenti, sia in relazione all'ambiente di apprendimento.

Sviluppi e diffusione della Differenziazione Didattica in Italia

In Italia il primo testo in cui viene approfondito in modo sistematico il tema della Differenziazione Didattica è di Luigi d'Alonzo "La differenziazione didattica per l'inclusione" del 2016, che, a partire dallo studio del modello americano della Tomlinson, ha avviato una riflessione interessante sulla possibilità di adeguarlo al peculiare sistema scolastico nazionale. Ne è nato un approccio che lo stesso autore così definisce: «una prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (d'Alonzo, 2016, p. 47). Tale enunciato presuppone che le differenze siano considerate come un dato ontologico e fenomenologico della vita di classe (Demo, 2015, 2016; d'Alonzo, 2019), considerazione che solo negli ultimi anni ha trovato terreno fecondo per poter essere pensata, analizzata e tradotta in prassi. La cura per il singolo, nella Differenziazione, si traduce nella possibilità di valorizzare sempre il potenziale individuale, attraverso attenzioni pedagogiche e orientamenti didattici specifici: è la didattica che si plasma sulle caratteristiche dell'allievo e non viceversa. Questo si traduce anche in scelte coraggiose da parte del docente che, abbandonando pratiche di insegnamento più tradizionali e centrate su modalità trasmissive del sapere, costruisce percorsi formativi capaci di promuovere apprendimenti significativi per tutti.

Le prime sperimentazioni del modello adattato e rivisto rispetto all'originale della Tomlinson sono avvenute nel territorio di Varese, nell'anno scolastico 2017-2018 ad opera del gruppo di ricercatori del CeDisMa dell'Università Cattolica del Sacro Cuore: 206 docenti di 25 classi di ogni ordine e grado (dall'infanzia alla secondaria di II grado) sono stati formati sui temi della differenziazione didattica e monitorati nel corso dell'anno scolastico. Gli esiti della ricerca-azione, raccolti in un articolo pubblicato nel 2019 (Folci, Maggiolini, Zanfroni & d'Alonzo, 2019), insieme alle numerose sperimentazioni svolte in molti istituti di ogni ordine e grado in tutto il territorio nazionale e all'esperienza di una dottoranda CeDisMa presso il centro di ricerche della Tomlinson in Virginia (USA), hanno permesso al gruppo di lavoro di costruire/ricostruire e rimodellare i percorsi formativi sulla Differenziazione, nonché di rivedere gli strumenti di osservazione, progettazione e valutazione messi a punto negli anni. I volumi "Ognuno è speciale" (d'Alonzo 2019), "Che cos'è la differenziazione didattica" (d'Alonzo, Monauni 2021) e "Disturbi specifici di apprendimento e differenziazione didattica" (Monauni 2022) contengono la revisione, l'implementazione e la definizione di strumenti, prassi, attività e metodi legati alla Differenziazione didattica, con esempi pratici e affondi su tematiche specifiche.

Sviluppi e diffusione dell'Universal Design for Learning in Italia

Nel 2013, anno della pubblicazione, a cura dello *Special Educational Needs Network*, del primo report sulla diffusione in Europa dell'Universal Design for Learning e sull'uso delle tecnologie per l'inclusione (SENnet, 2013), erano ancora limitati gli studi e le esperienze italiane legate all'UDL: alcuni cenni in conferenze, riferimenti al paradigma in tesi di dottorato (Guglielman, 2012; Baroni, 2013), primi contributi in pubblicazioni (Calvani, 2013; Aiello, Di Gennaro, Palumbo, Zollo & Sibilio, 2014).

È significativo che anche in Italia – come negli Stati Uniti dove UDL evolve da esperienze legate ad un centro per le tecnologie assistive – i primi studi siano legati al tema dell'accessibilità e all'uso delle ICT, ambito in cui era già da tempo emerso il valore della progettazione universale (Besio, 2005). Pur mantenendo ancora forti connessioni con il campo delle tecnologie educative (Lazzari, 2017), anche in relazione



alla produzione di materiali didattici accessibili (Mangiatordi, 2019), lo sguardo sull'Universal Design for Learning si è poi aperto a riflessioni più pedagogiche e didattiche che contemplano tutti i gradi scolastici – fino all'Università (Baroni & Lazzari, 2022) – e più recentemente anche il meno esplorato campo della prima infanzia (Bianquin, 2022).

Dal 2016, con la traduzione in italiano delle Linee guida CAST a cura di Giovanni Savia (l'ultima nel 2018 per la versione 2.2) e lo studio che ne contestualizza l'uso nel nostro panorama educativo (Savia, 2016), l'UDL ottiene definitivamente l'interesse dei teorici e dei pratici, anche in riferimento agli aspetti macro della progettazione del curricolo inclusivo (Cottini, 2019).

Come scrive Fabio Bocci (2021), negli ultimi anni l'UDL ha avuto un importante rilievo nelle riflessioni dei pedagogisti speciali sostanziando approcci orientati alla valorizzazione delle differenze e alla focalizzazione sul contesto come elemento determinante nelle pratiche inclusive. Lo stesso autore, nell'ampia disamina delle diverse prospettive di studio e di ricerca della/nella pedagogia speciale considera sia l'UDL sia l'approccio dei Disability Studies che, in Italia, è stato vicino fin dalle origini alle istanze della progettazione universale (Baroni & Lazzari, 2013; d'Alessio, 2018): possiamo ragionevolmente sostenere che queste due prospettive hanno significativi punti di contatto.

A livello istituzionale, il 14 agosto 2018 il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un documento (anticipato dalla nota 13588 del 21 agosto 2013 dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna) dal titolo «l'autonomia scolastica per il successo formativo»³ che fa riferimento al framework dell'UDL come possibile via per la costruzione di un curricolo inclusivo⁴.

L'operatività e stretta connessione con le tecnologie è sicuramente l'aspetto che ha accresciuto, in tempi recenti, l'attenzione di insegnanti e formatori verso questo modello, mentre il mondo accademico ne ha colto soprattutto le istanze di universalità cui si ispira. Restano comunque necessarie riflessioni pedagogiche e didattiche che, pur conservando la matrice originale dell'UDL, sappiano calare questo approccio nella specificità del contesto scolastico ed educativo del nostro Paese, così diverso dalla realtà statunitense, affinché nelle scuole non venga recepito sommariamente come dispositivo da attuare nelle sue indicazioni operative, ma come filosofia progettuale – quella del *design for all* – che per portare ad un cambio di paradigma richiede considerazioni sulle strategie di realizzazione ed alte competenze tra i suoi promotori (Soro, 2008).

Linee operative per una progettazione inclusiva nella prospettiva della Differenziazione

Come ormai rimarcato da numerosi contributi nell'ambito della Pedagogia speciale nazionale (Zappaterra, 2010; Cottini, 2016), le differenze neuro-evolutive presenti in classe (Amstrong, 2012) fanno parte di una normalità (Demo 2015; 2016; 2022, p.152) che l'insegnante deve tenere in considerazione nella predisposizione di interventi capaci di far maturare la partecipazione piena di ogni studente. Risulta, perciò, importante che la progettazione passi dal riconoscimento e dalla valorizzazione dei plurimi funzionamenti emotivi, cognitivi, psicologici, sociali e culturali degli alunni. Nel modello della Differenziazione questo passaggio, primo step alla base di ogni azione didattica, viene definito *pre-assessment* e inteso come possibilità di conoscere, ri-conoscere e valorizzare le caratteristiche di tutti gli allievi (d'Alonzo, Monauni, 2021, p.111), attraverso proposte e attività per comprenderne i livelli di conoscenze, abilità e competenze già possedute. Questa azione permette di far maturare nel docente una postura osservativa attenta, ca-

3 MIUR, Documento «L'autonomia scolastica per il successo formativo» pubblicato il 7/06/2019 a cura del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo> (Ultimo accesso: 22/10/22)

4 European Agency for Development in Special Needs Education, «La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi» https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (Ultimo accesso: 22/10/22)



pace di cogliere le sfumature, i punti di forza, le criticità nell'approccio all'apprendimento individuale, nonché le spinte motivazionali che sorreggono i processi conoscitivi, le implicazioni che la cultura e/o la lingua d'origine possono avere nella gestione della quotidianità in classe, le modalità preferite di azione e gli interessi che lo studente mostra sia per attività scolastiche che extrascolastiche. Nel processo osservativo che la Differenziazione didattica promuove, la possibilità di passare da una prospettiva macro sull'intera classe ad una micro sul singolo, consente di focalizzare dapprima la globalità e poi l'individualità, così da restituire sguardi e piani di conoscenza differenti.

Se la Differenziazione si esprime nella pratica didattica come possibilità di differenziare contenuti, processi e prodotti (Tomlinson, 2014, 2017), in fase di progettazione è utile garantire una variabilità elevata di stimoli con cui affrontare un argomento, con approcci che spaziano da attivazioni corporee a formalizzazioni verbali, passando per tutti i canali di apprendimento graditi. Il passaggio da dimensioni prettamente verbali a coinvolgimenti corporei, all'interno dei quali la sensorialità viene stimolata ed educata a cogliere stimoli diversi, permette alle azioni didattiche di divenire occasioni vive affinché gli studenti possano sperimentarsi e apprendere dall'esperienza. La didattica del fare, la laboriosità come base per l'apprendimento restituisce all'alunno il desiderio di "essere addentro" al processo trasformativo che il percorso didattico incentiva, in una dimensione di ricerca e di scoperta continua. Da qui l'opportunità di sfruttare ambienti differenti, anche non convenzionali: contesti più strutturati quali l'aula e i laboratori adibiti a particolari attività si alternano a spazi destrutturati, come il giardino, il cortile, aree circostanti l'edificio scolastico. La manipolazione del reale rappresenta una fonte inesauribile per interiorizzare contenuti didattici anche complessi; nel caso di studenti fragili e con problematicità, spesso, rappresenta l'unica via possibile per imparare.

Nella Differenziazione è fondamentale predisporre un'organizzazione d'aula flessibile, capace di alternare momenti formativi individuali, in piccolo e grande gruppo. Questi cambiamenti, utili escamotage per evitare noia e per rendere il processo di apprendimento più attivo e coinvolgente, divengono elementi che per una progettazione realmente inclusiva devono essere sapientemente e funzionalmente previsti e preordinati. Ne deriva la necessità di un lavoro di ricerca e di analisi dei criteri con i quali suddividere la classe in gruppi di lavoro che travalichino le tradizionali logiche dei "gruppi di livello" e attingano, invece, alla necessità di garantire a ciascuno possibilità di piena partecipazione.

La valutazione, processo fondamentale da considerare già in fase di progettazione, diviene evento che si dipana all'interno di tutte le fasi di lavoro, dal pre-assessment al monitoraggio, dalla preparazione dei materiali alla scelta delle tecniche, dei metodi e degli strumenti di lavoro. Non si pone in contrapposizione con le norme valutative nazionali, ma ne diviene parte integrante. La valutazione è inclusiva nel momento in cui è capace di cogliere ciò che la Tomlinson definisce le 3P (Tomlinson, 2014), ossia il progresso, il processo e la performance. Il *progresso* rappresenta il percorso attivato, lo scarto tra ciò che un alunno conosceva e sapeva fare e ciò che al termine di un'attività o di un percorso didattico ha appreso, in termini sia di conoscenze, di abilità e di competenze. Il *processo* analizza le modalità che hanno portato un allievo ad un nuovo apprendimento e la *performance* è il prodotto, l'output, che di solito è l'elemento principe della valutazione di tipo sommativo. Questi tre elementi restituiscono un profilo dello studente che travalica uno sterile voto numerico, poiché rimandano ad una complessità di informazioni sul percorso e sulle modalità, sui cambiamenti, sul processo trasformativo che un apprendimento dovrebbe portare. Completa la valutazione anche la stimolazione di un pensiero riflessivo di allievi e docenti: la capacità di uscire da una logica meramente istruttiva di approccio ai temi trattati per approdare ad una che riconosce al singolo la possibilità di ritornare in modo critico su quanto appreso, per riconoscere i percorsi cognitivi ed emotivi che l'hanno portato alla conoscenza, è caratteristica prioritaria di azioni didattiche che vogliono promuovere un cambiamento e una trasformazione nel discente.



Linee operative per una progettazione inclusiva nella prospettiva dell'UDL

Tra le caratteristiche dell'UDL che crediamo abbiano favorito la sua recente diffusione, c'è sicuramente la dimensione operativa delle sue linee guida e l'attenzione del CAST⁵ agli aspetti di comunicazione accessibile, intuitiva, multimediale dei suoi materiali (come del resto l'approccio stesso richiede agli insegnanti che intendono perseguirlo).

Fin dalle prime pubblicazioni, l'intento è di migliorare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso attività, materiali, proposte flessibili che tengano conto dei differenti stili, delle attitudini e dei talenti di ognuno (Rose & Meyer, 2002). La disabilità non è vista come condizione deficitaria, ma nella dimensione della variabilità umana che, pur contemplando la specificità di alcuni interventi (si pensi all'uso delle tecnologie assistive e ai criteri di accessibilità dei documenti) non perde di vista l'universalità del diritto di ciascuno di partecipare in contesti inclusivi.

I tre principi di base (1, 2, 3) sono rimasti negli anni sostanzialmente gli stessi, mentre ne è stato invertito l'ordine per dare più peso alla motivazione (che ora è il primo in elenco) nei processi di insegnamento-apprendimento, coerentemente con la maggiore attenzione della ricerca scientifica su questo tema (Bandura, 1971). L'idea di fondo è che, non esistendo un modo o uno strumento che sia valido per tutti gli studenti in tutti i contesti, occorre fornire molteplici mezzi di:

1. rappresentazione (*cosa* apprendere)
 - a. percezione: offrire alternative per la visualizzazione e l'ascolto delle informazioni
 - b. linguaggi e simboli: favorire la decodifica e la comprensione del testo
 - c. comprensione: favorire l'attivazione delle conoscenze pregresse e l'elaborazione delle informazioni
2. azione ed espressione (*come* apprendere)
 - a. azione fisica: variare le modalità di risposta e favorire l'uso di tecnologie assistive
 - b. espressione e comunicazione: usare diversi mezzi per la comunicazione e presentazione dei contenuti
 - c. funzioni esecutive: sostenere lo sviluppo di strategie utili all'apprendimento
3. coinvolgimento (*perché* apprendere)
 - a. interesse: limitare le interferenze e sostenere l'autonomia
 - b. sostegno allo sforzo e persistenza: mantenere gli obiettivi e promuovere la collaborazione
 - c. autoregolazione: promuovere strategie di gestione personale

Come sostengono Rose e Meyer, la flessibilità metodologica e l'adattamento dei contenuti in base alle caratteristiche e alle preferenze degli studenti richiedono strumenti multimodali; in pratica, l'implementazione dell'UDL nei contesti educativi è favorita dall'uso delle tecnologie: ipermedialità, modularità, variabilità e transcodifica sono le caratteristiche più importanti dei media digitali (Nelson, 1965; Manovich, 2001) e consentono la personalizzazione dei contenuti nella convergenza dei diversi linguaggi. A ciò aggiungiamo che l'accessibilità ha proprio nella pluralità dei percorsi possibili la principale soluzione attuativa.

Verso una comparazione tra i due modelli

Dallo studio internazionale sopra citato, relativo alla comparazione tra i modelli dello UDL e della Differentiated Instruction, emerge una più chiara natura dei rapporti tra i due approcci, classificata dagli autori come complementare, incorporata o distintiva (Griful-Freixenet, Struyvenab, Vantieghema & Gheysens, 2020). Nel panorama italiano questa distinzione appare meno definita, in quanto la query di ricerca su motori specialistici è influenzata da una questione terminologica che dà origine ad un utilizzo generico

5 <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (Ultimo accesso: 22/10/22)



del termine “differenziazione”, come sinonimo di moltiplicazione (delle proposte, dei curricula e dei materiali) e non sempre in riferimento al modello teorico specifico della Differenziazione didattica. Interrogando i motori di ricerca con le locuzioni “Universal Design for Learning” e “Differenziazione didattica” - con filtri per articoli scientifici in lingua italiana e termini contenuti in titoli e testi - in certi casi emerge un indifferenziato semantico in relazione al secondo approccio, caratteristica che rende difficoltoso anche delineare chiaramente la natura del rapporto tra i due. Inoltre, risulta quanto sia ancora opportuno chiarire che sul piano concettuale la Differenziazione fa riferimento ad uno specifico framework e si presenta come un habitus personale dell’insegnante che orienta le sue scelte pedagogiche e didattiche (d’Alonzo & Monauni, 2021, pp. 54-56). Al contrario, nella letteratura scientifica nazionale, l’UDL sembra essere più definito nella sua connotazione semantica e concettuale, attingendo al modello originale che ne definisce inequivocabilmente l’approccio e l’impianto.

Per orientare meglio le pratiche, crediamo sia utile iniziare anche in Italia a tracciare gli elementi a fattore comune e le divergenze tra i due modelli, riscontrabili non solo nei rispettivi approcci nativi, ma anche negli sviluppi locali.

Tra i primi: 1) il principio di equità su cui si fonda un’idea di inclusione basata su pari opportunità di apprendimento e sul diritto di ciascuno ad un’educazione di qualità; 2) il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze come leve non solo etiche, ma anche didattiche dal momento che richiedono al docente progettazioni proattive, flessibili e plurali; 3) il contesto (mai generalizzabile) come punto di partenza per l’individuazione delle barriere e la ricerca (sempre aperta) di soluzioni per il loro abbattimento; 4) l’attenzione non solo alle caratteristiche cognitive del singolo alunno, ma anche alla dimensione sociale, motivazionale e agli interessi diversi che derivano dalle esperienze vissute all’interno e all’esterno della realtà scolastica; 5) la considerazione per l’autoregolazione e i processi metacognitivi connessi all’apprendimento e la valutazione (che è anche autovalutazione) come parte del percorso formativo.

Tra gli elementi di divergenza, ci sembra che l’Universal Design for Learning segua maggiormente un approccio *bottom up* che da elementi di base (come la produzione di materiali accessibili, l’uso di strumenti tecnologici) conduce a progettazioni di contesto; mentre la Differenziazione didattica ci sembra seguire un approccio *top down*, per cui da considerazioni di didattica generale si arriva a soluzioni più specifiche. Inoltre, l’UDL è fortemente caratterizzato dall’uso delle tecnologie informatiche, dai mezzi e dai linguaggi per promuovere l’accessibilità come principio fondamentale, mentre la Differenziazione è più orientata alle strategie in relazione agli stili cognitivi e ai profili di funzionamento degli alunni, pur riconoscendo le opportunità offerte dal digitale.

In entrambi gli approcci, nonostante le denominazioni possano erroneamente far pensare in un caso alla generalizzazione (UDL) e nell’altro alla separazione (Differenziazione), la disabilità non perde la sua specificità, ma al contrario diventa lo snodo per l’avvio di ri-progettazioni ad ampio sguardo, inclusive e trasformative, in costante tensione verso l’universalità (Goussot, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Di Gennaro DC., Palumbo C., Zollo I., & Sibilio M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian schools. In *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 5(2), 59-68.
- Amstrong T. (2012). *Neurodiversity in the classroom*. Alexandria (VA): ASCD.
- Cottini L. (2016). *L’autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (1971). *Social learning theory*. Morristown (NJ): General Learning Press.
- Baroni F. (2013). *Tecnologie informatiche e inclusione scolastica: Quale progettazione per una valorizzazione delle differenze?* Tesi di dottorato, Università degli Studi di Bergamo.
- Baroni F., Lazzari M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità. In *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 79-92.
- Baroni F., & Lazzari M. (2022). “Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods”. In Garofolo et al. (eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human De-*



- velopment (pp. 541-548). Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), IOS Press.
- Besio S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bianquin N. (2022). Universal Design for Learning nell'educazione alla prima infanzia. Perfezionarsi all'inclusione con progettazioni proattive, flessibili e multimodali. In *Bambini* (n. 38, pp. 28-31). Parma: Spaggiari, .
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini.
- Calvani A. (2013). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (eds.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e Inclusione* (pp. 121-140). Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2016). *La Differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo I. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Ognuno è speciale*. Milano-Torino: Pearson.
- d'Alonzo L., & Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Demo H. (2015). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *QTimes – webmagazine*, XIV, 1.
- Folci I., Maggolini S., Zanfroni E., & d'Alonzo L. (2019). La Differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education*, 1, 189-215.
- Gardner E. (1983), *Frames of Mind: The Theory of multiples Intelligences*, New York: Basic Book (trad. It. *Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987).
- Garofolo I., Bencini G., & Arengi A. (eds.) (2022). *Transforming our World through Universal Design for Human Development*. Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), IOS Press.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Griful-Freixenet J., Struyvenab K., Vantiegghema W., Gheysens E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-23.
- Guglielmo E. (2012). *E-learning e disabilità: verso la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica*. Studio preliminare e primi contributi. Tesi di dottorato, Università Roma Tre.
- Lazzari M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Mangiatori A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini.
- Manovich L. (2001). *The language of new media*. Cambridge (MA): MIT.
- Marra A. (2010). Voce "Disabilità", in *Digesto delle Discipline Privatistiche Sezione Civile*. Torino: UTET.
- Monauni A. (2022). *Disturbi specifici di apprendimento e differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Nelson TH (1965). Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate. In *Proceedings of the 20th ACM National Conference* (pp. 84-100). New York (NY): ACM Press.
- ONU (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Ostroff, E. (2001). Universal Design: the new paradigm. In W. Preiser, E. Ostroff, *Universal Design Handbook* (pp. 1.3-1.7). New York: McGraw-Hill.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Preiser W. (2009). Paradigm for the 21st Century. In T. Vavik, *Inclusive Buildings, Products, and Services* (pp. 27-49). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rose D., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Deve.
- Savia G. (eds.) (2016). *Universal Design for Learning*. Trento: Erickson.
- SENnet (2013). *Universal Design for Learning: Overviews in Europe and Worldwide, policies and practices*. SENnet project thematic report No. 2.
- Sgambelluri R. (2021). Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curricolo alla progettazione universale. *Education Sciences & Society*, 2.
- Silver H.F., Strong R.W., & Perini M.J. (2000). *So each may learn: Integrating learning style and multiples intelligences*. Alexandria (VA): ASCD.
- Soro A. (2008). *Human Computer Interaction*. Milano: Polimetrica.



- Sousa D., & Tomlinson C.A. (2017). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*, Alexandria (VA): ASCD.
- Sternberg R.J., & Spear-Swerling L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington: American Psychological Association (trad. It. *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997).
- Tomlinson C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A. (2001). *How to Differentiate in a Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD, 2nd Edition.
- Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A., Brighton C., Hertzberg H., Callahan C.M., Moon T.R., Brimijoin K, Reynolds T. (2003). Differentiating instructions in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms. A review of literature. In *Journal for Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145
- Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Firenze: ETS.



Fausta Sabatano

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno; Ricercatore TD (B), fsabatano@unisa.it

Vietato l'accesso.

Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici

Access denied.

A participatory action research on inclusion in multi-problematic contexts

Sezione Monografica

ABSTRACT

Is the school available for everyone? In other words, does it allow every child, young man and woman to easily access and, most importantly, to stay in there? What are the characteristics of accessible schools? May the children find welcoming environments in the classrooms if their family serves the underworld, they live in a context of socio-cultural deprivation and they may have developed a learning difficulty due to these circumstances (or even due to biological issues)? To address these questions, some reflections, which arise from an action research experience that has been carried out in Campania for the last 18 years, are shared in this paper. Specifically, the investigation is part the Integra Project and it started on 2005 involving children from Camorra families. Therefore, after a brief description of the research background, the aim of the paper is to identify what gave the children the possibility to create trajectories of change, but also to highlight which good practices may be transferable to similar contexts or situations.

Keywords: inclusion, multi-problematic contexts, accessibility.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sabatano F. (2022). Access denied. A participatory action research on inclusion in multi-problematic contexts. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 71-79 . <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-06>

Corresponding Author: Fausta Sabatano | fsabatano@unisa.it

Received: 21/10/2022 | **Accepted:** 22/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-06



Introduzione

La scuola è veramente aperta a tutti? Consente cioè ad ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza di accedere con facilità e, soprattutto, di restarci? Quali sono le caratteristiche di una scuola accessibile? Un bambino che viene da una famiglia al servizio della malavita, che vive un contesto di deprivazione socio-culturale e che, magari, sviluppa a causa di queste circostanze (o anche per cause biologiche) una difficoltà di apprendimento, trova davvero il suo spazio di accoglienza nella classe? E questo spazio assume realmente le dimensioni della possibilità e del cambiamento come costitutive di un processo educativo inclusivo o ha, piuttosto, le caratteristiche di un “parcheggio”, di uno spazio delimitato dal suo *stare fisicamente* in aula, co-esistendo con i compagni?

Questo contributo intende proporre alcune riflessioni a partire da un’esperienza di ricerca-azione, nata nel 2005 nell’ambito del Progetto Integra (Sabatano, 2011, 2015, 2019, 2020), che da 18 anni si realizza nel territorio campano in un contesto di deprivazione socio-culturale con bambini provenienti da famiglie di camorra o comunque appartenenti alla folta schiera dei gruppi sociali “a servizio” della malavita organizzata. Molti di questi bambini sommano a gravi limitazioni economiche, sociali e culturali, anche difficoltà di apprendimento, o disabilità che li rendono assolutamente lontani dalle possibilità, pur eventualmente presenti nel sistema scolastico e extrascolastico, del loro territorio. Quindi, l’obiettivo del contributo, dopo una breve descrizione introduttiva del background di ricerca, è quello di isolare gli elementi che nel corso degli anni hanno reso possibile la costruzione di traiettorie di cambiamento per questi bambini e bambine, ragazzi e ragazze e di evidenziare quali buone pratiche appaiono trasferibili a contesti o situazioni simili.

1. Inclusione e accessibilità come principi e criteri dell’educare

L’idea dell’accessibilità e la sua traduzione da paradigma teorico a pratica educativa e didattica è ormai acquisita in diversi ambiti scientifici in un duplice significato del termine *accessibile*, che rimanda tanto alla sfera fisica, quanto a quella culturale, intendendo pertanto con esso, per un verso, la caratteristica di qualcosa in cui si può facilmente accedere o entrare (un luogo, un’abitazione, una scuola, un museo, ecc.), per l’altro, i requisiti di chiarezza e intelleggibilità propri di un elemento culturale, come ad esempio un testo, un sito web, un app, ecc. Da questi significati scaturisce una duplice lettura del concetto di accessibilità, come dimensione fisica e culturale, cui ci si riferisce anche nell’ambito della didattica e della pedagogia speciale, in cui queste dimensioni vengono interpretate come strettamente interrelate. In particolare, il *set* didattico - ossia lo spazio fisico - esprime, e in qualche modo contiene, un *setting* (Salomone, 1997, Frabboni, Pinto Minerva, 2003), ossia un modo di *pensare quello spazio in azione* e, quindi, di *agirlo* in modo intenzionale. La decisionalità del docente, come anche dell’educatore, si esprime quindi soprattutto nell’agire il contesto, così da renderlo funzionale all’attivazione di processi formativi. Il *setting* è uno spazio multidimensionale che contiene aspetti relazionali, materiali e organizzativi che devono essere accessibili a tutti e a ciascuno, secondo le proprie peculiari caratteristiche di funzionamento (Cottini, 2017). Dentro questo spazio, si gioca la sfida dell’educazione e della didattica inclusive, perché questo in questo spazio si svolge la formazione del soggetto. Quest’ultima si compone di vari elementi: i soggetti che apprendono, i soggetti che insegnano, i contenuti ed i saperi, gli aspetti organizzativi inerenti al contesto, ai rapporti con il territorio circostante, alla dimensione tecnologica e dei media educativi. Considerando i *soggetti dell’apprendimento* bisogna evidenziare, inoltre, come le dimensioni caratteriali, familiari ed ambientali si intreccino e influiscano sulla dimensione dell’esperienza scolastica ed extrascolastica. Il *setting* è, quindi, in qualche modo un *sistema autopioetico*, in cui qualsiasi cambiamento o perturbazione, che ha come protagonista una parte del sistema stesso, si ripercuote su tutto l’insieme (Maturana, Varela, 2001).

L’accessibilità a questo spazio è, pertanto, intrecciata in un binomio inscindibile con l’inclusione e, come quest’ultima, non può essere considerata un elemento “accessorio”, costituendo piuttosto una pre-



messa al discorso educativo. L'inclusione è un *criterio*, ossia un mezzo, un parametro per giudicare l'educazione, ed un *principio*, ossia la causa prima, l'origine del discorso educativo (Canevaro, 2013, p. 16); essa, allora, deve necessariamente esprimersi in un processo *accessibile*, che rintracci, realizzi e promuova una logica di apertura e di accoglienza autentica verso le differenze (Balduzzi, Lazzari, 2020). Inscrivere l'inclusione nella logica dei principi vuol dire considerarla come *elemento primo* della società civile e come *criterio che qualifica l'educazione* nella sua essenza; in tal senso, "Si deve pensare al binomio inclusione-educazione come ad una sorta di endiadi [...]: come non c'è inclusione possibile senza (anche) pratiche educative che sprigionino il potenziale dei soggetti (di tutti i soggetti, nessun escluso) e sostanzino il progetto di una democrazia come forma di vita associata (contrassegnata dalla cittadinanza attiva), così il carattere genuinamente educativo di progetti/istituzioni può essere vagliato sulla misura in cui promuovono effettivamente inclusione" (Valerio, Striano, Oliveiro, 2013, pp. X-XI). L'accessibilità è, allora, quell'ulteriore principio e criterio, derivante da quello dell'inclusione, che deve orientare le pratiche educative e didattiche.

È necessario, evidentemente, un cambio di passo, che porti a considerare la progettazione inclusiva in ambito scolastico come un elemento imprescindibile per la strutturazione (fisica e culturale) del percorso educativo e didattico (Sibilio, Aiello, 2015) ed a riconoscere dignità, diritto o – meglio ancora – *spazio di cittadinanza*, a ciò che è diverso, a bisogni, espressioni, pensieri, linguaggi, esperienze, possibilità che non rientrano nel consueto orizzonte di senso.

L'inclusione è, quindi, un *abito mentale* che richiede di abbracciare una prospettiva ecosistemica ampia (Bronfenbrenner, 1986), fondata sull'importanza della *capacità di contaminarsi* (Milan, 2008).

Cosa accade in una classe quando arrivano uno o più bambini con molteplici livelli di difficoltà? Come può un insegnante gestire la classe in modo efficace (d'Alonzo 2020), valorizzando le caratteristiche individuali e consentendo a ciascun alunno di vivere l'altro come una possibilità di arricchimento?

L'altro, appunto il diverso, il lontano da me, lo straniero porta abitudini, conoscenze, linguaggi ignoti. È l'altro rispetto al quale nasce un "noi" e un "loro", perché è parlando dell'altro, che ciascuno definisce per opposizione sé stesso (Hartog, 1988). Questo concetto si distingue sul piano semantico da quello di differenza, etimologicamente *di ferre*, che in latino vuol dire «portare qualcosa», e quindi, in certo qual modo, arricchire. L'educazione ha il ruolo fondamentale di aiutare a vedere e pensare in termini di differenza (Bateson, 1995), per cogliere ed elaborare dei significati che rimandino ad una relazione tra me e la differenza stessa, tra me e gli altri. Riconoscere diritto di cittadinanza alla differenza rende necessaria una dimensione dialogale autentica, che esuli da qualunque forma di assistenzialismo e paternalismo, e che si esprima in una relazione educativa ed in una interazione didattica efficaci (Sibilio, 2020). L'incontro con il bisogno speciale di ciascun soggetto chiama fortemente in causa, allora, un approccio fenomenologico (Bertolini, Caronia, 1993; Bertolini, 2001; Mortari, 2014) che, restituendo l'assoluta idiograficità e complessità nell'elaborazione delle traiettorie esistenziali, orienti la progettazione e la realizzazione di percorsi centrati sulle caratteristiche dei singoli soggetti (Cottini, 2017; Cottini, Morganti 2015).

Si tenterà, di seguito, di descrivere sinteticamente come la prospettiva sin qui proposta sia stata realizzata nell'ambito di un'esperienza di ricerca-azione partecipativa (Orefice, 2016; de Landsheere, 1985), svolta nel territorio campano dal 2005 ad oggi, avendo lo scopo principale di migliorare le pratiche educative inclusive e di identificare possibili elementi di trasferibilità in contesti simili. In particolare, all'interno dell'orientamento partecipativo, è stato privilegiato l'approccio del *Co-operative Inquiry* (Heron, 1996; Heron & Reason, 2000), in cui gli attori sono contemporaneamente co-ricercatori e co-soggetti, in un processo che permette di esplorare il problema collettivamente.

2. L'esperienza di Integra: una ricerca-azione partecipativa

Quando nel 2005 nacque il Progetto Integra, la scelta stessa del nome corrispondeva alla volontà di provare a recuperare l'*integrità* dei soggetti e dei contesti in un territorio, come quello campano, in cui emergenze di carattere sociale, come la massiccia presenza della camorra, si uniscono ad emergenze di



carattere ambientale e sanitario, come quelle relativa alla cosiddetta Terra dei fuochi, e ad emergenze economiche, connesse al livello elevato di disoccupazione.

Da quel momento, sono trascorsi 18 anni, anni in cui le teorie hanno sempre *impattato* con i contesti e da essi hanno preso alimento per modificarsi, secondo quella prospettiva di circolarità virtuosa propria della ricerca-azione. A valle di questa lunga esperienza, è stato isolato un metodo (Sabatano 2011, 2015, 2019), successivamente applicato in contesti simili su diversi territori ed, in particolare, all'interno della *Cittadella dell'inclusione* (<https://www.fondazioneced.it>), sorta nel 2013, con l'intenzione pedagogica di consentire a persone con diverse difficoltà (donne e giovani che scontano il fine pena, bambini ed adolescenti provenienti da contesti di camorra, ragazzi e ragazze con disabilità, minori non accompagnati, donne vittime di tratta e di violenze con i loro figli) di trovare il proprio spazio nel mondo, realizzando un progetto in cui le fragilità di ognuno siano risorsa educativa per la comunità intera. In questi anni, il lavoro di ricerca è andato di pari passo con il lavoro educativo, che è stato documentato attraverso strumenti quantitativi e qualitativi, secondo una prospettiva *mixed methods* (Green, 2007; Creswell, 2015; Cottini & Morganti, 2015).

Gli strumenti di rilevazione utilizzati sono:

- Scheda di ingresso per i genitori
- Protocollo narrativo (Strumento: Storia di vita - SDV)
- Questionario sul percorso scolastico
- Diario di bordo degli educatori
- Focus group coi genitori
- Osservazione diretta e partecipante
- Analisi delle evidenze (fonti: pagelle, referti medici, relazioni prodotte dai servizi sociali, ecc.).

Dal 2005 ad oggi i bambini che hanno preso parte al progetto sono stati 1239, di cui il 52% maschi e il 48% femmine.

Allo scopo di ottenere un quadro quantitativo che descrivesse il contesto socio-culturale dell'azione, affiancando i dati raccolti con gli strumenti qualitativi (Storie di vita, narrazioni, ecc.), si è scelto di somministrare nel corso degli anni a tutti i genitori dei bambini un questionario strutturato (stimolo chiuso e risposta chiusa) sulla loro formazione culturale. Sono stati raccolti 1186 questionari. I risultati evidenziano la presenza di un numero rilevante di genitori con difficoltà di lettura e scrittura. Mediamente, infatti, si registra una percentuale del 28-32% di soggetti che affermano di "scrivere e leggere male". Contestualmente, emerge la volontà per molti di migliorare la propria condizione, infatti il 35% circa dei genitori dichiara di "voler imparare a leggere e scrivere".

Dall'analisi quantitativa effettuata sui dati biografici presenti nelle Storie di Vita, emerge un altro elemento importante: circa il 30% dei bambini ha un genitore in carcere, la percentuale aumenta, arrivando al 45%, se si considerano anche genitori che hanno finito di scontare la pena. Altro dato significativo riguarda i bambini e le bambine con Bisogni Educativi Speciali (negli anni antecedenti al 2012 i dati riguardano ovviamente solo i bambini certificati ai sensi della legge 104 o con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che sono il 10% per quanto concerne la prima fascia dei BES (disabilità), il 46% con DSA, il 18% rientra nella terza fascia. L'alleanza scuola famiglia dovrebbe consentire anche una condivisione della necessità di un percorso didattico personalizzato. Circa il 40% dei bambini all'iscrizione aveva una bocciatura alle spalle (con una percentuale maggiore della scuola secondaria di primo grado 58% rispetto alla scuola primaria 42%).

Mettendo in relazione i dati di background, è emerso come uno degli indicatori di qualità dell'azione educativa sia rintracciabile nella durata della permanenza dei bambini al Progetto. Tra tutti i bambini che hanno partecipato al Progetto, una percentuale abbastanza ridotta (15%) ha seguito per qualche mese, una buona parte (43%) per almeno tre anni, il 32% frequenta da 4-7 anni, il rimanente 10% frequenta da almeno 10 anni. La stragrande maggioranza dei ragazzi che hanno frequentato il progetto per almeno 4-7 anni, attualmente lavora (87%) e ha mantenuto con l'équipe del centro un rapporto di frequentazione



e condivisione. Questo dato evidenzia come l'efficacia di una relazione educativa sia connessa non solo alla qualità dell'azione, ma anche alla continuità nel tempo della relazione stessa. Se riportata in ambito scolastico, questa dimensione si scontra con il turn over costante dei docenti, in particolare di quelli di sostegno.

Rispetto agli strumenti qualitativi, in particolare rispetto alle Storie di Vita (Alheit & Bergamini, 1996; Lichtner, 2008), si è proceduto con l'analisi del contenuto del testo, l'inserimento di commenti sul soggetto e sul contesto descritto. Successivamente, sono state individuate le aree tematiche più salienti che saranno analizzate e descritte in successivi lavori di ricerca.

Le fasi dell'analisi in corso sono relative a:

- l'analisi dei dati biografici;
- la *thematic field analysis* o ricostruzione della vita narrata (*life story*),
- la ricostruzione della vita vissuta (*life history*)
- la microanalisi dei segmenti testuali;
- il confronto tra *the story e the history* (Rosenthal, 1993).

Rispetto ai diari di bordo (Kenmis & McTaggart, 1982; Nunan, 1989) elaborati dagli educatori, è stata effettuata un'analisi qualitativa su un campione estratto casualmente in modo stratificato rispetto ai due gruppi di educatori (educatori gruppo bambini educatori gruppo adolescenti). Il lavoro è stato condotto sinora su una quota ristretta pari a 50 diari di bordo. Nello specifico si è scelto di orientare l'analisi rispetto a tre focus: la qualità della relazione educativa; le *best practices* nel lavoro educativo; la valutazione dei cambiamenti significativi ottenuti con i bambini.

Partendo da un'analisi preliminare si andrà, di seguito, a proporre una riflessione sugli elementi più significativi emersi.

3. Progettare l'inclusione tra scuola ed extrascuola: quali sfide?

Un contesto multiproblematico (Malagoli Togliatti, Rocchietta Tofani, 2014) non *sostiene* le difficoltà dei bambini, bensì le *amplifica* in modo significativo. Per accogliere ed affrontare la sfida posta da questo tipo di contesti educativi, il metodo Integra pone a fondamento del lavoro pedagogico due dimensioni che illustrerò brevemente:

- *pensarsi insieme*, ossia tenere sempre presente il proprio ambito di competenza all'interno di una rete territoriale e, quindi, non cadere nel delirio di onnipotenza che deriva dal pensare di poter risolvere da soli le complesse problematiche che i ragazzi presentano;
- *pensare insieme*, che significa dare un primo piano alla storia del bambino, pensandolo prima di tutto nel suo vissuto familiare e, conseguentemente, coinvolgendo i genitori nel percorso educativo.

Rispetto al primo punto, occorre considerare che in ambito pedagogico la prospettiva relazionale ed ecologica (Folgheraiter, 2006) appare come quella maggiormente in grado di accogliere la natura intrinsecamente sistemica e di rete dell'azione educativa, ponendo in evidenza la necessità di progettare e di definire nuovi sistemi e nuove percorrenze nel lavoro educativo, tese al superamento della separazione tra gli interventi. I tasselli fondamentali di un intervento di sistema per i bambini e gli adolescenti che vivono contesti di multiproblematicità sono relativi all'intervento sulla famiglia, al coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, al supporto materiale ed immateriale delle istituzioni e degli enti locali, alla partecipazione dell'associazionismo locale, alla sinergia col sistema sanitario.

Nella prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986), il comportamento umano è il risultato dell'adattamento del soggetto all'ambiente ed ai fenomeni che lo caratterizzano; pertanto, appare impossibile identificare una relazione diretta, lineare tra variabili dipendenti ed indipendenti, essendo necessario spostare



l'attenzione sulle reciproche modificazioni ed interazioni delle variabili di sistema nel tempo. Quando accade che un bambino che ha già difficoltà cognitive o fisiche ad un livello individuale cresce in un contesto familiare a sua volta problematico (carcerazione di uno o entrambi i genitori o analfabetismo, assenza di possibilità economiche, bassissimo grado di alfabetizzazione, condizioni abitative precarie, ecc), questa difficoltà viene amplificata dagli elementi di contesto. Se è vero che all'origine del comportamento del bambino ci sono sempre molteplici cause, è indispensabile configurare *azioni di sistema* che garantiscano un approccio olistico alle difficoltà evidenziate e, quindi, pensare ad una azione educativa *al plurale* che, anziché intervenire sul singolo, agisca sul *sistema delle relazioni* e sulle dinamiche del contesto educativo, sia scolastico, sia extrascolastico, sia, in special modo, familiare.

Pensarsi insieme significa, allora, riferire non esclusivamente a sé stessi ed alla propria azione successi o insuccessi nel processo educativo. Significa acquisire un *atteggiamento sistemico*, fondamentale soprattutto per gli operatori (insegnanti o educatori) che, vivendo quotidianamente i contesti dell'emergenza educativa, si trovano a dover elaborare pesanti sconfitte che, se attribuite solo a se stessi, rischiano di generare una grande frustrazione ed un senso di impotenza.

La costruzione di una rete territoriale nel contesto multiproblematico in cui si svolge l'azione del progetto Integra è un processo enormemente critico, dal momento che l'azione educativa, intrinsecamente e naturalmente connotata in senso trasformativo ed emancipativo, si scontra con una cultura molto radicata fatta di atteggiamenti omertosi, di connivenza, di totale deresponsabilizzazione o, peggio, di ritorsione. Questi anni di lavoro sul campo hanno mostrato come spesso il cambiamento venga vissuto come minaccia dello *status quo*, tanto da parte dei genitori, spesso incapaci di percorrere anch'essi congiuntamente ai figli traiettorie di trasformazione, quanto dalle istituzioni, in cui frequentemente si cristallizzano interpretazioni meccanicistiche e parziali dei problemi e delle difficoltà dei bambini, cui conseguono risposte inadeguate o assoluti silenzi e assenze. La denuncia di situazioni di maltrattamento, di abuso, di incuria richiede in tali contesti un esporsi in prima persona, rischiando anche di divenire oggetto di minacce o di violenze. Di conseguenza, accade spesso di realizzare l'azione educativa in un vuoto istituzionale, che si esprime in un'assenza di risposta o in una risposta carente dei diversi soggetti coinvolti. Un impegno costante in questi anni di lavoro sul campo ha condotto, comunque, a raggiungere alcuni significativi risultati, tra i quali la realizzazione di partenariati con le istituzioni del territorio (comune, scuole, asl, Università, associazioni) con le quali si lavora in costante rapporto e sinergia. L'impegno è quello di infittire questa rete per contrastare la deresponsabilizzazione, che caratterizza in special modo gli enti locali di fronte all'emergenza educativa. Particolarmente complessa, ma assolutamente necessaria, è stata la concretizzazione di una rete con tutte le scuole di provenienza dei bambini e delle bambine. Sono stati condivisi con i consigli di classe, gli strumenti educativi, la documentazione e le Storie di Vita raccolte nel corso degli anni, al fine di sostenere la scuola nella realizzazione di una programmazione inclusiva, che tenesse conto delle particolarissime condizioni dei loro alunni e alunne. Il protocollo di intesa con le istituzioni scolastiche viene discusso e rimodulato di anno in anno; ugualmente sono stati realizzati accordi con i Servizi sociali e le Asl di riferimento. Occorre evidenziare, tuttavia, che l'atto formale dello stipulare una convenzione o un accordo non è sufficiente a garantire la creazione di una cultura dell'inclusione: il lavoro coi servizi sociali e con le scuole è, prima di tutto, un lavoro di individuazione di una linea comune di interpretazione e di azione del percorso educativo. In particolare, la forte incidenza delle situazioni di famiglie multiproblematiche ha reso indispensabile una programmazione congiunta tra insegnanti ed educatori al fine di sostenere i bambini nel percorso di apprendimento.

La sfida di Integra si gioca, quindi, su un terreno che è fundamentalmente culturale: concorrere a costruire nel territorio un modo comune di pensare e di fare educazione; in tal senso, il lavoro pedagogico è un lavoro di mediazione, di negoziazione di significati, di dialogo sui percorsi e sugli interventi socio-educativi, partendo dal presupposto che le discordanze di punti di vista sono inevitabili fra questi diversi interlocutori e, per alcuni aspetti, possono costituire, qualora divengano oggetto di confronto, un arricchimento reciproco. L'articolazione dei diversi livelli del sistema sociale, ciascuno dei quali richiede il riconoscimento di ambiti di autonomia e di intervento, diviene, pertanto, uno schema concettuale indispensabile per rendere efficaci le relazioni e le influenze reciproche (Bronfenbrenner, 1986).



Il secondo punto del metodo Integra è, come anticipato, il *pensare insieme*, ossia riconoscere nella famiglia il luogo privilegiato di sviluppo di ciascun soggetto, luogo in cui si realizza la costruzione sociale della realtà, attraverso quella *dinamica appartenenza-identità* su cui si gioca il processo di individuazione del soggetto. La famiglia viene così a configurarsi, da una parte, come origine di molti disagi dei bambini e degli adolescenti, e dall'altra, come interlocutore privilegiato del lavoro educativo. In tal senso, l'azione pedagogica diviene significativamente emancipativa, se si realizza la possibilità di condividere un percorso formativo anche con le figure genitoriali. In questa prospettiva, il metodo Integra pone a fondamento del lavoro pedagogico un *patto con le famiglie* dei bambini. Il patto viene loro presentato durante il primo incontro di formazione. Viene letto insieme e successivamente ognuno è chiamato ad esprimere il suo punto di vista; al termine dell'incontro, il patto viene firmato da ogni genitore o adulto di riferimento. Alle famiglie non viene richiesto alcun tipo di contributo economico, l'unico impegno inderogabile è relativo alla partecipazione agli incontri di formazione mensili ed ai colloqui individuali: nel corso dell'anno sono previste tre assenze del genitore, oltre le quali il bambino viene allontanato dal progetto. Questo *patto* esprime l'intenzione di scoraggiare atteggiamenti di delega della funzione educativa, richiamando i genitori ad un lavoro comune a sostegno del percorso formativo dei propri figli.

È evidente che la scarsissima consapevolezza dei problemi dei figli, da una parte, e la paura di essere accusati, giudicati ed esposti a eventuali denunce, dall'altra, pone i genitori in una posizione "arretrata" rispetto al protagonismo che sarebbe necessario. Eppure, è accaduto che, laddove nel tempo si sia riusciti a individuare traiettorie interpretative condivise rispetto ai problemi dei bambini, ci sia stata una maggiore partecipazione, una volontà di capire e di conoscere i propri figli e le loro difficoltà. In particolare, per queste famiglie la comprensione di eventuali difficoltà di apprendimento o cognitive risulta molto spesso assolutamente inaccessibile; ad esempio, la proposta della scuola di accettare un piano didattico personalizzato per un bambino con DSA, già difficile da accogliere per una famiglia con strumenti culturali più complessi, è completamente fuori dalla portata per le famiglie multiproblematiche cui si fa riferimento. In questi casi è risultato essenziale pensare all'intervento educativo *al plurale*, fondandolo su una *co-intenzionalità*; si tratta di un traguardo che va costruito lentamente, a partire da un atteggiamento di autentica apertura verso questi genitori - per quanto culturalmente lontani e spesso inizialmente ostili alla riflessione su di sé - per renderli in qualche modo partecipi e consapevoli dell'importanza e del significato del percorso educativo proposto e per favorire la loro disponibilità al dialogo, incrementando la capacità di modificare e di migliorare le loro strategie educative. La partecipazione del genitore rappresenta un elemento che sottolinea l'importanza degli input che il bambino riceve nel percorso educativo, anche rispetto alla scuola. Si è osservato ad esempio che, laddove il genitore mostri verso l'impegno scolastico incuria, indifferenza o addirittura svalutazione, per il bambino diviene molto difficile comprendere il valore di questo suo dovere, ne consegue spesso l'assunzione di un atteggiamento di disinteresse e disimpegno a scuola; al contrario, se il genitore riesce progressivamente ad acquisire consapevolezza circa l'importanza della formazione culturale dei propri figli, diviene un potente alleato per il bambino nelle sfide di crescita che deve affrontare, in particolare rispetto alla motivazione nello studio.

Conclusioni e prospettive

L'accessibilità dei percorsi formativi e, in particolare scolastici, chiama fortemente in causa la vocazione democratica dell'educazione. La forza di una democrazia si misura, infatti, dalla qualità della partecipazione e, così come non bastano le strutture politiche, se non c'è una scelta dei cittadini di partecipare alla cosa pubblica, allo stesso modo, non bastano le politiche di inclusione, se non ci sono scelte personali di inclusione. La responsabilità verso gli altri diviene appello rivolto, da una parte, alla mente ed al cuore del singolo, dall'altra, alle istituzioni, la scuola e la famiglia in primis (Goleman, Senge, 2016). L'educazione è, come sostiene Dewey, *educazione al bene comune* (Dewey, 1949, p. 108) e la responsabilità degli adulti nei confronti delle nuove generazioni è, in particolar modo, relativa alla condivisione di una dimensione etica ed alla ricerca di giustizia e di verità. L'inclusione sociale, pertanto, deve rispondere al criterio del



“farsi carico”, attraverso la messa in pratica di comportamenti, impegni e pratiche personali orientate a camminare con l’altro, con colui che per motivi biologici, culturali o sociali rischia di rimanere fuori dalla comunità (Bocci, Catarci, Fiorucci, 2014). Inclusione significa fare in modo che i confini di questa comunità siano accessibili, aperti a tutti.

Il lavoro del progetto Integra, e dell’intera Cittadella dell’inclusione, si è mosso a partire da questi presupposti, in primo luogo costruendo per ciascun bambino, bambina, ragazzo o ragazza la possibilità di immaginare il proprio percorso esistenziale come non determinato da un destino familiare già scritto. Oggi il progetto Integra è ancora attivo in tre centri della Campania, dove quotidianamente si raccoglie la sfida educativa e di ricerca di rendere accessibile a tutti la possibilità di pensarsi in modi diversi e di autodeterminare il proprio progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alheit P., & Bergamini S., *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*.
- Aquario D., Boggino N., Boggino P., Ghedin E., & Pais I. (Eds.) (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l’educazione per tutti*. Roma: Aracne.
- Balduzzi L., & Lazzari A. (2020). L’educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l’accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè. Rivista di Educazione e studi culturali*, LVIII, 2.
- Bateson G. (1980). *Mind and Nature: a necessary unity*. Bantam Books (tr. it. Longo. G., *Mente e Natura*, Adelphi, 1995).
- Bertolini P., & Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli, 2016.
- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F., Catarci M., & Fiorucci M. (2018). *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: TRE Press.
- Bronfenbrenner U. (1986). *L’ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell’inclusione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3(15), 116-128.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell J.W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. Hesse-Biber, R.B. Johnson (Eds.), *Oxford handbook of multiple and mixed methods research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- d’Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l’inclusione*. Brescia: Scholè.
- de Landsheere G. (1985). *La ricerca sperimentale nell’educazione*. Teramo: Lisciani e Giunt.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*, Tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- Folgheraiter F. (2006). *La cura delle reti*. Trento: Erickson.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giacconi C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi* (pp. 261-268). Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D., & Senge P. (2016). *A scuola di futuro*. Milano: Rizzoli.
- Green J.C. (2007). *Mixed Methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Habermas J. (1998). *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hartog F. (1988). *The mirror of herodotus. The representation of the other in the writing of history*, University of California Press, Berkeley.
- Heron J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Heron J., & Reason P. (2000). The Practice of Co-operative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of Action Research* (pp. 177-188). London: Sage.
- Kemmis S., & McTaggart R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Malagoli Togliatti M., & Rocchietta Tofani L. (2013). *Famiglie multiproblematiche. Dall’analisi all’intervento su un sistema complesso*. Roma: Carocci.



- Maturana H.R., & Varela F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Milan G. (2008). Emergenza educativa come crisi del nesso identità-alterità-dialogicità. *Studium Educationis*, 1., 3.
- Mortari L., & Camerella A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Nunan D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*. New York: Prentice Hall.
- Orefice P. (2016). L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. Il modello pedagogico sostenibile della Ricerca Azione Partecipativa. *Studi Sulla Formazione*, 19(2).
- Roshental G. (1993). Reconstruction of life stories. *The Narrative Studies of Lifes*, 1, 62-67.
- Sabatano F. (2011). *Crescere ai margini, Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Roma: Carocci.
- Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sabatano F., Pagano G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini.
- Sabatano F., & Pagano G. (eds.) (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*. Milano: Guerini.
- Salomone I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sibilio M., & Aiello P. (eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.
- Valerio P., Striano M., & Oliverio S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.



Andrea Maffia

Department of Mathematics, University of Bologna, andrea.maffia@unibo.it

Luca Decembrotto

Department of Education Studies, University of Bologna, luca.decembrotto@unibo.it

Design principles per una didattica della matematica in carcere: una ricerca esplorativa

Design principles for mathematics education in prison: an exploratory study

Sezione Monografica

ABSTRACT

Design of inclusive educational contexts can be applied in unusual contexts such as prison, a multi-complexity context addressed by teachers whenever they have to design teaching materials and conduct classroom activities. Teaching in prison needs specific reflections on the context and the socio-economic and cultural backgrounds of students, to imagine more effective practices in accessibility, participation, and success. This is especially necessary for subjects like mathematics, a potential gatekeeper for future studies or job positions, but also a necessary competence in contemporary social and working life.

This contribution presents the results of an exploratory study on mathematics education in prison, aimed at reflecting with teachers on their practices and at introducing mutually agreed, verified, and re-discussed improvements, later translated into design principles for future educational design research. Four design principles are identified and presented.

Keywords: school, prison, design principles, mathematics, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Maffia A., Decembrotto L. (2022). Design principles for mathematics education in prison: an exploratory study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 80-90. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-07>

Corresponding Author: Andrea Maffia | andrea.maffia@unibo.it • Luca Decembrotto | luca.decembrotto@unibo.it

Received: 09/10/2022 | **Accepted:** 14/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-07



1. Breve panoramica sulla scuola in carcere

L'orizzonte della progettazione di contesti educativi inclusivi può comprendere anche ambiti singolari, spesso non presi in considerazione all'interno delle riflessioni formulate alla luce dei cambiamenti sociali e culturali. Tra questi ambienti si può annoverare il carcere, un sistema percepito come distante e raramente associato alla scuola, in cui l'istruzione potrebbe ricoprire un ruolo centrale e trainante rispetto alla proposta educativa di ogni condannato. A suggerire questa possibilità è lo stesso Ordinamento penitenziario, che vede nell'istruzione uno degli elementi fondativi del "trattamento rieducativo" (art. 15 e art. 19 O.P.); del resto, il diritto allo studio promosso dalla Dichiarazione universale dei diritti umani (art. 26 UDHR) e dalla Costituzione italiana (art. 34, art. 33 Cost.) non viene meno con la privazione della libertà, né sono mitigati gli obiettivi di un accesso equo e libero a un'istruzione di qualità per tutti. Tenendo conto delle direttive internazionali, i programmi dovrebbero rimanere i più completi possibili, soddisfacendo tanto le aspirazioni individuali, quanto i bisogni specifici di ognuno (art. 28, Raccomandazione R (2006)² del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee), considerando il contesto e le caratteristiche di chi dovrà apprendere. A tal riguardo si può analizzare, ad esempio, il livello di scolarizzazione dell'intera popolazione detenuta (Tabella 1), da cui si evince un alto grado di povertà educativa.

	laurea	diploma	diploma professionale	licenza media	primaria	privo di titolo	analfabeta	dato non rilevato	Totale popolazione
Popolazione italiana e straniera	576 (1,0)	4.608 (8,4)	664 (1,2)	16.604 (30,3)	4.946 (9,0)	586 (1,1)	854 (1,6)	26.003 (47,4)	54.841
Popolazione straniera	148 (0,9)	956 (5,6)	145 (0,8)	2.722 (15,8)	775 (4,5)	428 (2,5)	521 (3,0)	11.487 (66,9)	17.182
Rapporto popolazione straniera su totale	25,7	20,7	21,8	16,4	15,7	73,0	61,0	44,2	31,3

Tabella 1 - Detenuti per titolo di studio (dati ministeriali aggiornati al 30/06/2022)

Solo un detenuto su dieci ha un titolo di studio superiore alla licenza media (1,0% laurea, 8,4% diploma e 1,2% diploma professionale), mentre poco meno di un terzo possiede il titolo di licenza media (30,3%); inoltre, non si hanno informazioni su circa la metà della popolazione (47,4%). A fronte di tale scenario, peraltro stabile nel tempo, il numero di persone coinvolte nella scuola in carcere è molto basso. Nell'anno scolastico 2020/2021 (ultimo dato disponibile dal Ministero della Giustizia) sono stati attivati 1.655 percorsi d'istruzione per adulti, che hanno coinvolto 15.224 studenti (di cui il 45,2% stranieri). Gli studenti che hanno concluso la scuola con successo sono meno della metà (48,2%), un trend confermato anche prendendo in esame i soli studenti stranieri (42,0%), i quali sono perlopiù concentrati nel primo livello di istruzione, sia per la necessità di apprendere la lingua italiana, sia per il mancato riconoscimento di titoli di studio conseguiti all'estero. Già da questi pochi dati si intuisce la necessità di ripensare l'offerta formativa e la proposta didattica in carcere, tenendo conto dei bisogni formativi degli studenti e delle specificità del contesto.

La progettazione didattica in carcere, secondo una prospettiva inclusiva, richiede di affrontare anche tematiche come quella della povertà educativa, strettamente correlata alla povertà economica (Sen, 2000), per veicolare – assieme alle conoscenze e alle competenze previste dalle Indicazioni Nazionali – occasioni di riscatto, opportunità di emancipazione e di progettazione di vita (Benelli, 2012; Decembrotto, 2018), a condizione che lo studio preservi una prospettiva aperta a tutte le direzioni (Migliori, 2007), priva di compromessi con le posizioni correttivo-punitiva a cui è ancora vincolata l'istituzione detentiva (Corman, 1995). La letteratura scientifica, nel restituire un quadro articolato della valenza della scuola in carcere, va in questa direzione, nonostante evidenze come anche la scuola sia "prigioniera" (Lizzola e al., 2017) o "incarcerata" (Benelli, 2020), a sottolineare i vincoli imposti dalle dinamiche trattamentali e se-



curitarie, che ne ostacolano il potenziale e concorrono a formulare le sfide con cui essa stessa, e non solo i suoi alunni e le sue alunne, deve confrontarsi. La scuola e in particolare i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), coinvolti in questa ricerca, offrono la possibilità di trasformare il tempo della pena in una reale opportunità formativa (Zizioli, 2014; Zizioli & Colla, 2016), modificando un tempo "privo di stimoli", "sottratto alla vita", "di attesa", in un tempo dell'apprendere (Zizioli, 2014). La capacità di progettare tali contesti educativi in carcere comprende il ripensare non solo all'accessibilità, ma anche alla qualità della formazione (Migliori, 2007), discutendo sugli esiti conseguiti dal progetto di formazione (dimensione valutativa) e sul senso di optare per determinate scelte ritenute qualitativamente preferibili ad altre per garantire la partecipazione e il successo scolastico, tenuto conto delle influenze del contesto esterno, delle barriere all'apprendimento, dei bisogni specifici, ma anche delle conoscenze e competenze già presenti.

2. Didattica della matematica in carcere

Tra le discipline d'insegnamento, la matematica sicuramente ha un ruolo particolare perché è allo stesso tempo una forma di evasione per l'intelletto, ma anche un ostacolo (si direbbe *gatekeeper* in inglese) per gli studi successivi o l'accesso a posizioni lavorative (Ahl & Helenius, 2021). Così come fuori dal carcere, gli studenti detenuti identificano spesso il successo in matematica come indicatore di intelligenza (Byrne & Carr, 2015). Di conseguenza, lo studio dell'apprendimento della matematica in carcere è particolarmente rilevante, ma nella ricerca questa tematica appare raramente, soprattutto in Italia. La poca ricerca internazionale disponibile riferisce di studenti con esperienze di fallimento, che rende la motivazione allo studio molto fragile (Ahl & Helenius, 2021; Ahl et al., 2017; Byrne & Carr, 2015; Hassi et al., 2010). Non abbiamo studi sulla motivazione verso la matematica nelle carceri italiane; i pochi disponibili fanno riferimento agli USA e alla Scandinavia, contesti in cui l'organizzazione della scuola in carcere è diversa rispetto al nostro caso. La letteratura internazionale si riferisce spesso a contesti di apprendimento individualizzato o di tutoraggio individuale (Ahl & Helenius, 2021; Winter et al., 1993). Inoltre, l'uso del PC viene indicato come efficace (Winter et al., 1993). Nel contesto italiano le classi sono piccole, ma comunque composte da più di uno studente, e l'uso di dispositivi elettronici è spesso proibito dai regolamenti carcerari (cfr sez. 5).

Gli studi disponibili in letteratura sono singoli studi di caso e danno poche informazioni sulle metodologie didattiche, se non in modo aneddotico (Byrne & Carr, 2015) o strettamente descrittivo (Gagnon & Barber, 2014), senza discutere l'efficacia delle scelte fatte. I ricercatori che si occupano di matematica in carcere convergono sull'importanza di raccogliere informazioni circa la conoscenza pregressa degli studenti (Ahl & Helenius, 2021; Byrne & Carr, 2015; Creese, 2014; Winter et al., 1993) e la natura delle motivazioni che li portano a studiare matematica (Ahl & Helenius, 2021; Ahl et al., 2017; Byrne & Carr, 2015).

In riferimento alle conoscenze, le classi in carcere sono caratterizzate da livelli di abilità eterogenei (Byrne & Carr, 2015; Winter et al., 1993). Approcci basati sull'istruzione personalizzata, anche con tecnologie adattive, hanno avuto successo nell'incremento di abilità matematiche (Winter et al., 1993); questo suggerisce l'importanza di una valutazione formativa anche laddove non sia il software a farlo. I ricercatori mostrano che è possibile avere cambiamenti significativi durante la scuola in carcere anche nella motivazione verso lo studio della matematica (Ahl & Helenius, 2021), passando dalla semplice esigenza del certificato di studio al piacere per lo studio della disciplina stessa. Tuttavia, gli articoli disponibili non suggeriscono quali siano le condizioni che permettono il cambiamento. Inoltre, tale motivazione non appare sufficientemente forte da supportare apprendimenti successivi fuori dal carcere (Ahl & Helenius, 2021). La ricerca suggerisce l'importanza di un lavoro mirato sulla auto-motivazione e sulla metacognizione.

Le lezioni di matematica in carcere sembrano caratterizzate da un alto tasso di abbandono che può dipendere sia dalla motivazione alla frequenza, sia dal trasferimento dei detenuti verso altri istituti, specialmente nei casi di detenzione preventiva (Byrne & Carr, 2015; Winter et al., 1993).



Per concludere, la poca letteratura disponibile sul tema della didattica della matematica in carcere mostra un contesto di multi-complessità affrontato dagli insegnanti ogni volta che devono progettare materiali didattici e condurre attività in aula. Anche se i dati qui riferiti non fanno riferimento al contesto italiano, la situazione rappresentata nella sezione 1 e l'esperienza personale degli autori portano a immaginare altrettanta complessità a livello nazionale. Non esistono al momento indicazioni che la ricerca possa fornire agli insegnanti nel progettare la propria attività didattica. Uno studio esplorativo è stato condotto dagli autori, insieme agli insegnanti che operano nel CPIA Metropolitan di Bologna¹, proprio per iniziare a colmare questo gap.

3. Un percorso di ricerca esplorativa

Come spesso capita nei contesti in cui la letteratura disponibile è ancora poca, l'approccio adottato è di tipo esplorativo. Con il doppio obiettivo di sviluppare conoscenza (teorica) e di incidere sulle pratiche, il design di ricerca è quello della *Educational Design Research* (EDR) - tradotto anche come Ricerca Basata su Progetti da Pellerey (2005). Secondo McKenney e Reeves (2018), questo tipo di ricerca, è volto a sviluppare comprensione teorica e soluzioni pratiche per problemi di tipo didattico-educativo; si svolge in contesti ecologici (non laboratoriali), coinvolgendo ricercatori e professionisti (gli insegnanti in questo caso). La EDR ha una struttura ciclica che parte da un'esplorazione del contesto e continua con un processo iterativo di raffinamento dei risultati che quindi non sono mai generali o definitivi nella loro natura. Solitamente, il punto di partenza e il principale esito della EDR è un insieme di *design principles*.

Tali principi devono essere informativi tanto per i ricercatori quanto per gli insegnanti, ovvero devono essere formulati in modo da offrire euristiche teoricamente fondate ed empiricamente validate (van den Akker, 2010). La natura provvisoria dei *design principles* è conseguenza dei contesti in cui la EDR viene condotta: questo tipo di ricerca vuole proprio sviluppare interventi innovativi laddove i principi già validati dalla letteratura scientifica sono pochi (van den Akker, 2010). In tal senso, i *design principles* dovrebbero essere considerati come:

...un passo intermedio tra i risultati scientifici, che devono essere generali e replicabili, e l'esperienza locale o gli esempi che emergono dalla pratica. [...] non sono immediatamente falsificabili come una legge scientifica [ma] se non hanno valore nel processo di progettazione, saranno discussi, modificati ed, infine, abbandonati (Bell et al., 2004, p. 83, citati da Kali, 2008)

Devono essere imperniati in una teoria educativa di rilievo, basandosi sulla letteratura esistente e sui prodotti di interventi precedenti. L'obiettivo della generazione di un *design principle* è quello di testarlo successivamente, in un contesto differente, per aumentarne la robustezza; questo è fatto in cicli successivi di valutazione e riflessione sui principi (McKenney & Reeves, 2018). La conoscenza generata può servire a scopi prescrittivi ed essere "usata per strutturare interventi simili e/o raffinare quello che è oggetto di test" (McKenney & Reeves, 2018, p. 155). Inizialmente, *design principles* specifici per un contesto sono derivati per astrazione dai pochi risultati empirici disponibili e descrivono la ratio dietro alle scelte di progettazione effettuate per l'intervento (McKenney & Reeves, 2018). Quando vari cicli di raffinamento successivi sono effettuati, il fondamento logico dei *design principles* è dato dall'applicazione dei risultati empirici da diversi contesti e quindi dalla conoscenza cumulativa di un intero settore di ricerca educativa (Kali, 2008).

Secondo van den Akker (2010, p. 190) i *design principles* devono essere esplicitati con una formula del tipo:

1 Un ringraziamento speciale va indirizzato al CPIA Metropolitan di Bologna – che ha incentivato la ricerca – e ai docenti di matematica che con il loro lavoro l'hanno resa possibile: Stefania Armati, Chiara Cateni e Simone Di Giacomo.



“Se si vuole progettare un intervento X [allo scopo Y nel contesto Z]; allora si consiglia di dare all’intervento le caratteristiche C_1, C_2, \dots, C_m ; di farlo attraverso i processi P_1, P_2, \dots, P_n per via degli argomenti teorici T_1, T_2, \dots, T_p ; e degli argomenti empirici E_1, E_2, \dots, E_q .”

Seguendo questa forma, i *design principles* contengono affermazioni insieme alle motivazioni teoriche ed empiriche a loro supporto. Nel nostro caso, a partire dalla letteratura disponibile e dalle riflessioni condivise con gli insegnanti, presenteremo in questo modo dei *design principles* per la didattica della matematica nella scuola in carcere.

Nell’anno scolastico 2021/22, da novembre a giugno, abbiamo lavorato con un gruppo di tre docenti di matematica che operano in due istituti penitenziari: un Istituto Penale per i Minorenni (IPM) e una Casa circondariale. Nel IPM sono presenti adolescenti e giovani adulti di età compresa tra i 14 e i 25 anni, condannati per reati commessi quando erano minori. La scuola gestita dal CPIA offre percorsi di alfabetizzazione (italiano L2), di istruzione di primo livello e di secondo livello (limitato al primo dei tre cicli didattici previsti) ed è dotata di computer privi di connessione a Internet. Hanno partecipato alla ricerca le classi del primo e del secondo livello, non arrivando mai a coinvolgere complessivamente più di dieci studenti. Durante la prima fase della pandemia la scuola ha introdotto la didattica a distanza in modalità sincrona e asincrona, ma nell’anno scolastico interessato dalla ricerca questa modalità non si è ripetuta, alternando in modo irregolare lezioni in presenza e momenti di sospensione dell’attività didattica, più prolungati in Casa circondariale, che in IPM. Nella Casa circondariale sono presenti adulti dai 18 anni in su, sia in attesa di giudizio, sia condannati con pena definitiva. In questo caso la scuola è composta da diverse classi, differenziate per circuito: sezioni penali, sezioni giudiziarie (inclusa una sezione di alta sicurezza) e sezione femminile. Per ogni circuito sono previste classi diverse, alcune delle quali con accesso all’area pedagogica in cui sono presenti aule dedicate all’attività scolastica. In questo istituto il CPIA offre percorsi di alfabetizzazione, di istruzione di primo livello e di secondo livello (primo ciclo didattico). Alla ricerca hanno partecipato tre classi legate al circuito giudiziario, limitate alle sezioni maschili; anche in questo caso la numerosità degli studenti è generalmente bassa. In entrambi gli istituti si sono sovrapposti percorsi scolastici lineari e continuativi, a percorsi frammentati per via di scarcerazioni e incarcerazioni ricorrenti durante l’anno scolastico o di altri motivi personali e/o sistemici (es. trasferimenti). Tale frammentarietà – ricorrente negli istituti non dedicati a condannati con pene lunghe – è stata presa in considerazione nella costruzione dei *design principles*.

Una prima versione dei *design principles* è stata ottenuta attraverso incontri mensili con i docenti coinvolti nella ricerca, basandosi sulla letteratura disponibile e sulla loro esperienza diretta. Questa prima versione è servita a progettare insieme materiali didattici da utilizzare durante le lezioni di matematica. Alcune di queste lezioni sono state oggetto di osservazione. L’approccio dei ricercatori nell’incontro con gli insegnanti e i loro studenti è stato di tipo etnografico e – per quanto possibile – di osservazione partecipante. Le note prese sul campo e la successiva riflessione su tali note costituiscono il principale dato di ricerca. Le note sono state perse durante gli incontri con gli insegnanti e nell’osservazione di almeno una lezione per ciascun docenti.

L’osservazione svolta in aula ha permesso di mettere in evidenza alcuni effetti dei *design principles* e ha fornito le basi per realizzare, al termine dell’anno scolastico, un *focus group* con i docenti coinvolti. La discussione, moderata da uno dei ricercatori, è stata registrata dall’altro. Il focus group è quindi servito come momento di riflessione sui *design principles* e di valutazione della loro attuazione - così come generalmente previsto nei processi di EDR (McKenney & Reeves, 2018). Estratti delle note sul campo e delle registrazioni sono usati a supporto degli argomenti empirici presentati per rifinire ciascuno dei *design principles* e giungere alla versione che è presentata di seguito.

4. Materiali e attività diversificati e diversificabili

In accordo con la letteratura internazionale (Byrne & Carr, 2015; Winter et al., 1993), le classi in cui operano gli insegnanti con cui abbiamo lavorato hanno studenti con competenze molto diverse. Si passa da



studenti a cui serve un'alfabetizzazione matematica (per es. relativa al riconoscimento dei simboli per le operazioni su una calcolatrice) fino a studenti che hanno frequentato la scuola secondaria (in Italia o all'estero) e conoscono le procedure per operare coi numeri razionali. Si aggiungono differenze linguistiche sia nella lingua madre, sia in una diversa padronanza dell'italiano. Pertanto, *se si desidera progettare una situazione problematica adatta a tutti gli studenti, appare opportuno prevedere che la situazione sia presentata tramite varie consegne con più livelli di difficoltà e possibilità di generalizzazione*. Questo può essere attuato proponendo schede di lavoro in cui lo studio di un problema è suddiviso in fasi, ordinate per difficoltà crescente, ciascuna delle quali richiede un grado di autonomia sempre maggiore. Questo approccio viene chiamato, all'interno delle letterature di didattica della matematica anglofona, "*low threshold, high ceiling*" intendendo che la soglia di difficoltà per iniziare è bassa, ma le possibilità di generalizzazione sono ampie (Papert, 1993). Può essere utile che le parti della consegna facciano uso di diverse rappresentazioni degli oggetti matematici coinvolti (per es. passando da una rappresentazione verbale a una tabulare, poi a un grafico, ecc.). Inoltre, è utile che la tipologia di quesiti vari, ricorrendo a domande a risposta chiusa, a risposta aperta, con richiesta di giustificazione, eccetera. Questo appare importante per via dell'immagine stereotipata che gli studenti in carcere (e non solo) hanno della matematica come insieme di regole rigide. Questo principio stabilito già nei primi incontri con i docenti, ha visto conferma nelle osservazioni in aula in cui si è potuto appurare come variegare lo stimolo eviti di assecondare comportamenti stereotipati.

La riflessione successiva all'interno del focus group ha portato a immaginare che, laddove il materiale fornito richieda conoscenze pregresse, data l'alta eterogeneità dei gruppi classe e vista la possibilità di continua variazione (Byrne & Carr, 2015; Winter et al., 1993) riscontrate, potrebbe essere utile pensare a specchietti di richiamo delle conoscenze, cosicché ogni materiale utilizzato all'interno di una lezione non richieda la revisione di materiali precedenti. Così, lo studente che perde una lezione (per via della scarsa motivazione, di un successivo ingresso in carcere o semplicemente per prolungate assenze) potrà partecipare all'attività. Questo approccio appare necessario per gli insegnanti con cui abbiamo collaborato: negli incontri svolti hanno parlato di "pillole di lezione", intendendo attività su nodi concettuali fondanti collegate tra loro, ciascuna delle quali può essere svolta indipendentemente dalle altre. Nel confronto durante il focus group, è emersa l'esigenza di ridondanza rispetto alle informazioni fornite in ciascuna "pillola", in modo che le conoscenze più importanti siano veicolate anche allo studente che frequenta solo parte delle lezioni.

5. Opportuni campi d'esperienza

Durante gli incontri mensili, i docenti hanno subito espresso l'esigenza di sostenere la motivazione degli studenti nel contesto carcerario, sia in IPM, sia in Casa circondariale. Questo trova larga conferma nella ricerca (Ahl & Helenius, 2021). Tra le possibili modalità, si è pensato che situazioni problematiche contestualizzate nella realtà possano essere utili. Tuttavia, secondo gli insegnanti che hanno collaborato con gli autori, *se si vuole proporre una situazione problematica contestualizzata, è necessario che questa faccia riferimento a un campo d'esperienza significativo per gli studenti*. Si può fare riferimento agli hobby diffusi all'interno del carcere. Nella situazione da noi analizzata, la cucina è di forte interesse per gli adulti, mentre temi come la musica e lo sport sono più efficaci in IPM. Inoltre, all'interno del carcere possono esserci altre attività formative: esplorare le abilità coinvolte in tali attività può aiutare a definire situazioni problematiche motivanti.

Varie ricerche mostrano che lo studio della matematica in carcere può essere supportato da motivazioni intrinseche o estrinseche, intendendo da una parte il caso in cui la motivazione è radicata nella soddisfazione personale, oppure il caso in cui sia il raggiungimento di un obiettivo dettato da altri il motore della motivazione (Ahl & Helenius, 2021; Ahl et al., 2017; Byrne & Carr, 2015). La ricerca estera mette in evidenza che i fattori motivazionali che hanno maggiormente successo sono: (1) la preparazione per la vita dopo il carcere; (2) la socializzazione nel carcere; (3) l'acquisizione di conoscenza formale o di speci-



fiche abilità (Diseth, Eikeland, Manger, & Hetland, 2008). Il ricorso agli hobby permette di far leva sul secondo punto, ma lo sviluppo di abilità considerate utili, specialmente al di fuori del carcere, potrebbe permettere di far leva sugli altri due fattori motivazionali.

Nel nostro caso abbiamo deciso di utilizzare il foglio di calcolo elettronico come contesto. Si è ritenuto che l'acquisizione di abilità nell'uso dello strumento tecnologico possa fungere da motivazione e, durante le visite nelle classi, abbiamo avuto conferma da alcuni studenti che affermano di voler apprendere a usare il programma perché potranno spendere tali abilità fuori dal carcere. Nelle lezioni sul foglio di calcolo, gli insegnanti di matematica hanno osservato un'attenzione prolungata, maggiore che in altre lezioni. L'uso del foglio di calcolo ha permesso di lavorare sulla statistica, presente nella programmazione dei docenti e considerata da loro importante. I ricercatori e gli insegnanti hanno collaborato alla preparazione di schede didattiche in cui gli studenti alternassero l'attività con carta e penna a quella col computer. Nel scegliere gli stimoli, si è notato che gli argomenti di statistica su cui si lavorava (frequenze relative, grafici a torta e a barre) permettevano di insistere su concetti quali frazioni e rapporti, ritenuti fondamentali dagli insegnanti - e più in generale nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo.

A priori, si è delineato un modello su tre livelli nella scelta del contesto per le situazioni problematiche:

- 1) scelta di un contesto in cui lo studente può sviluppare abilità da spendere fuori dal carcere e/o che siano motivanti – per noi, l'uso del foglio di calcolo;
- 2) scelta di un ambito matematico che può essere affrontato in modo significativo nel contesto scelto e che fa parte della programmazione didattica – nel nostro caso la statistica;
- 3) scelta di nodi concettuali fondamentali nello sviluppo del pensiero matematico – nel nostro caso i concetti di rapporto e di proporzionalità

Il riferimento a contesti significativi per gli studenti permette anche di far emergere abilità che gli studenti hanno maturato in contesti informali e non formali, quella che Nunes e colleghi (1993) chiamano *street mathematics* parlando della comprensione che le persone hanno delle relazioni matematiche intrinsecamente presenti in particolari attività, tecnologie o situazioni di vita quotidiana o professionale. Secondo Nunes e colleghi (1993) vi è spesso una discrepanza tra le competenze matematiche - soprattutto degli adulti ma non solo - in contesti informali e quanto viene fatto a scuola. Per esempio, l'aritmetica della *street mathematics* è spesso orale, mentre quella scolastica è soprattutto scritta.

Ne abbiamo avuto conferma nelle osservazioni in aula. Per esempio, durante una visita in IPM uno studente in difficoltà nello svolgere la divisione $380:4$ ha chiesto di poter ricorrere a una strategia per lui "strana" e personale. Ha pensato di dover distribuire il 380 tra quattro persone, inizialmente come 100-100-100-80; una divisione non è equa. Ha poi pensato di rendere equa la divisione prendendo 5 da ciascuno dei 100 per dare i tre 5 al 80, ottenendo così quattro 95: la figura 1 mostra schematicamente questa strategia così come rappresentata sulle nostre note. Questa strategia è fondata su quelle personali che lo studente ha nel suddividere il denaro in parti eque.

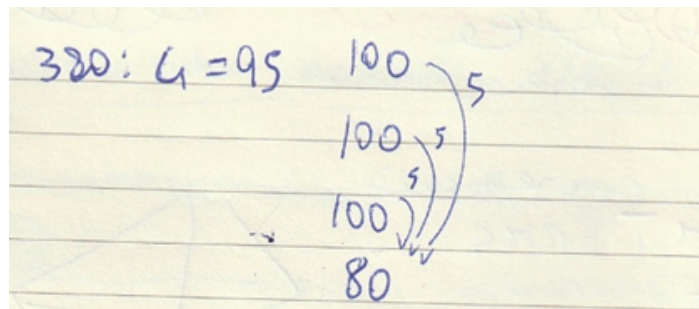


Fig. 1 - Strategia di divisione inusuale



La gestione del denaro può essere un altro contesto utile per il lavoro sul calcolo e sulle proprietà delle operazioni. Ancora, il tema delle frazioni può essere trattato facendo riferimento al forte interesse che i detenuti hanno nel capire quale frazione di pena hanno già scontato, informazione che permette di avere privilegi, ma della quale loro sono inconsapevoli perché incapaci di determinarla.

Dobbiamo notare che noi abbiamo deciso di usare il foglio di calcolo perché erano disponibili dei computer (non connessi a internet) all'interno della struttura; potrebbe non sempre essere così nella realtà italiana. Tuttavia abbiamo fatto uso di uno strumento molto semplice (una versione open di foglio di calcolo) ottenendo risultati soddisfacenti, così come emerso durante il focus group. Questo principio ha avuto conferma nelle opinioni condivise. Riportiamo, per esempio, l'intervento di un insegnante:

Ho capito che con poco... ho avuto l'impressione che con poco si sia ottenuto tanto, che con uno stimolo minimo fornito, o anche con una strumentazione... giusto sufficiente, effettivamente si è riusciti a passare dei concetti che magari solamente con carta, penna e lavagna non sarei riuscito a passare. E ho notato un'attenzione nei ragazzi, negli studenti, che effettivamente è stata alta, quasi meravigliandomi.

6. Incidere sull'immagine della matematica

Gli studenti in carcere possono aver frequentato la scuola anche per molti anni e non è raro trovare storie di insuccesso, specialmente in matematica. A detta dei docenti, questa disciplina è vista da molti come insieme di regole da memorizzare e applicare. Si tratta di un'evidenza registrata non solo all'interno del contesto carcerario (Zan, 2007), ma che appare particolarmente significativa nel caso di adulti che possono aver rafforzato molto tale immagine. Può apparire ancora più marcato a seconda dei Paesi d'origine dei detenuti e della tradizione didattica relativa.

Nelle osservazioni in aula abbiamo notato quanto la preoccupazione per l'errore sia forte. Per esempio, abbiamo osservato che, se il docente pone una domanda allo studente su una risposta data (per esempio per chiedere una spiegazione su come tale risposta sia stata ottenuta), allora vari studenti pensano che la risposta sia errata, anche se non è vero. Questa immagine della matematica lascia poco spazio alla costruzione di una relazione educativa tra allievo e docente (si veda la prossima sezione) dato che quest'ultimo può percepito come solo e ultimo censore della correttezza dell'attività dello studente, il cui compito è evitare di sbagliare. Inoltre, la convinzione che le strategie da adottare per un calcolo siano tutte pre-determinate, lascia poco spazio alla *street mathematics* di cui si parlava sopra.

Se si vuole incidere sull'immagine della matematica occorre instaurare un contratto didattico che preveda l'uso di varie strategie e contempli gli errori. Per farlo, all'interno della nostra sperimentazione, si è deciso di promuovere strategie di stima e non solo di calcolo esatto. Questo è anche in accordo con le Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo. In varie lezioni (alcune delle quali osservate) gli insegnanti hanno notato che l'attività di stima di rapporti e percentuali è particolarmente congeniale per alcuni studenti che hanno attivato strategie differenti (basate per esempio su successivi raddoppiamenti o dimezzamenti) per stimare e hanno poi usato il foglio di calcolo per valutare la correttezza delle stime, ottenendo soddisfazione quando queste erano vicine al valore sul display. Tuttavia, all'interno del focus group, si è anche notato che alcuni studenti non ritengono la stima valida tanto quanto il calcolo esatto; in implementazioni future, potrebbe essere necessario promuovere una discussione con gli studenti su quanto il docente ritenga tali strategie al pari di altre.

7. Gestione delle interazioni tra gli studenti e con il docente

Per quanto i materiali didattici possano essere ben congegnati, durante i diversi incontri, tutti gli insegnanti hanno concordato sull'importanza di gestire opportunamente le relazioni con gli studenti e le interazioni



tra gli studenti durante l'attività. Molti di loro hanno esperienza di scuola e hanno delle aspettative sul ruolo del docente e sul proprio ruolo all'interno della classe. Tuttavia, gli schemi classici di interazione in classe non sembrano risultare efficaci. Per esempio, l'assegnazione di compiti per casa risulta inefficace; la valutazione sommativa mediante verifiche periodiche non appare consona. Un approccio orientato alla valutazione formativa, dicono i docenti, è più opportuno e, più in generale, *per ottenere interazioni efficaci tra gli studenti e tra studenti e insegnanti è necessario instaurare un clima di reciproca fiducia*. Occorre che sia chiaro che il successo dello studente è obiettivo anche dell'insegnante. Anche nelle osservazioni effettuate in aula abbiamo potuto osservare come il docente non sia sempre di fronte alla lavagna o dietro la cattedra, ma più spesso di fianco agli studenti. Inoltre, sebbene inizialmente ci fosse reticenza da parte dei docenti, sono state sperimentate nel corso dell'anno pratiche di tutoraggio tra pari e si è notato che, in alcuni casi, gli studenti hanno accettato più volentieri la spiegazione di un compagno rispetto a quella dell'insegnante. Inoltre, il lavoro tra pari permette anche di sfruttare i background linguistici in comune per chiarire aspetti che, riferiti in italiano, risultano di difficile comprensione per alcuni.

Il tema della partecipazione come indicatore di inclusione non è certo nuovo alla letteratura. Per esempio, Demo e colleghi (2022) notano come:

Nel contesto [...] della classe di matematica, la partecipazione coincide con l'interazione tra alunne e alunni e insegnante a diversi livelli: si ha partecipazione se un soggetto risponde a interazioni iniziate da altri, se lui stesso avvia interazioni, se si indirizza il lavoro del gruppo o si porta l'attenzione dei pari o dell'insegnante su temi che si ritengono rilevanti.

Il tema della interazione tra insegnante e studenti resta comunque un tema controverso nel contesto carcerario e richiederà maggiori approfondimenti in futuro. Di fatto, sia nelle osservazioni che nel confronto con i docenti, abbiamo potuto notare come l'insegnante abbia in classe un ruolo diverso dallo studente e – contemporaneamente – abbia in carcere un ruolo diverso rispetto a quello del detenuto, dell'educatore e della guardia. Tuttavia, tra i docenti partecipanti c'è largo accordo sulla necessità di interagire con tutte queste figure e costruire rapporti di collaborazione anche con quelli che i detenuti possono alle volte identificare come antagonisti.

8. Conclusioni

La progettazione di un contesto didattico inclusivo in carcere parte dall'esigenza diretta di docenti che, cogliendo i background degli alunni marcatamente caratterizzati da insuccesso, specialmente in matematica, si domandano come poter inserire all'interno dei propri percorsi didattici – spesso già personalizzati – elementi efficaci per incrementare le abilità matematiche, elaborando positivamente lo stigma interiorizzato. Tali abilità non vanno a rispondere solo a esigenze didattiche (es. portare a termine il singolo compito o l'esame conclusivo), ma sono sviluppate in ottica critica, per una maggiore partecipazione individuale e di gruppo. Inoltre, il percorso di ricerca ha portato i docenti a parlare tra loro di didattica della matematica, generando uno spazio di confronto solitamente non riservato a questa disciplina, per elaborare strategie e metodi adatti a rispondere a tali sfide.

I principi emersi in questo percorso possono essere così sintetizzati:

- se si desidera progettare una situazione problematica adatta a tutti gli studenti, appare opportuno prevedere che la situazione sia presentata tramite varie consegne con più livelli di difficoltà e possibilità di generalizzazione;
- se si vuole proporre una situazione problematica contestualizzata, è necessario che questa faccia riferimento a un campo d'esperienza significativo per gli studenti;
- se si vuole incidere sull'immagine della matematica occorre instaurare un contratto didattico che preveda l'uso di varie strategie e contempli gli errori;



- per ottenere interazioni efficaci tra gli studenti e tra studenti e insegnanti è necessario instaurare un clima di reciproca fiducia.

Si tratta di principi largamente trattati nella didattica della matematica (e.g. Demo et al., 2022), che nel caso del carcere sono resi praticamente necessari per poter accompagnare ogni studente al completamento dei propri studi. Come notato da van den Akker (2010), questi principi hanno una natura euristica e non ci si deve aspettare che garantiscano il successo in ogni contesto didattico-educativo simile; la ricerca deve testare e specificare la loro generalità; per questo i principi sono stati presentati in un modo che permetta di metterli alla prova in future ricerche.

Il ruolo antagonista del carcere rimarrà d'ostacolo alla didattica, negli orari, nei lunghi tempi d'attesa, nella mancata autonomia dei singoli, nelle interruzioni, nella sovrapposizione di risposte a bisogni educativi e bisogni economici. Non si tratta, tuttavia, dell'unica barriera all'apprendimento. La popolazione detenuta spesso ha incontrato nel proprio background l'insuccesso e la dispersione scolastica a causa di un'ampia varietà di difficoltà che possono essere collegate anche a bisogni educativi speciali non certificati. Non si hanno molte informazioni a riguardo, e tuttavia sviluppare una didattica inclusiva, attenta all'apprendimento individuale e di gruppo, che metta in crisi logiche della sopraffazione e della separatezza di chi "ha successo", per stimolare la collaborazione, la cooperazione e la competizione positiva all'interno della classe-comunità in apprendimento, potrebbe dare risposte anche a chi vive un disturbo specifico dell'apprendimento o una situazione di disagio per cause socio-linguistico-culturali, solo per fare qualche esempio.

Riferimenti bibliografici

- Ahl L.M., & Helenius O. (2021). Bill's Rationales for Learning Mathematics in Prison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 633-645.
- Ahl L. M., Sánchez Aguilar M., & Jankvist U. T. (2017). Distance mathematics education as a means for tackling impulse control disorder: The case of a young convict. *For the Learning of Mathematics*, 37(3), 27-32.
- Bell P., Hoadley C.M., & Linn M.C., (2004). Design-based research in education. In Bell. P., Hoadley, C.M., & Linn, M.C., (2004). Design-based research in education. In Linn, M.C., Davis, E.A., & Bell, P. (Eds), *Internet environments for science education* (pp. 73-85). Lawrence Erlbaum Associates.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C. (2020). La scuola incarcerata. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 38-46.
- Byrne C., & Carr M. (2015). Maths in prison. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 33-37.
- Cosman B. (1995). *Basic education in prisons*. UNESCO.
- Creese B. (2016). An assessment of the English and maths skills levels of prisoners in England. *London Review of Education*, 14(3), 13-30.
- Decembrotto L. (2018), Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi. *LLL*, 14(32), 108-119.
- Demo H., Garzetti M., Santi G., & Tarini G. (2022). Verso una didattica inclusiva della matematica per la scuola secondaria di primo grado. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 20-38.
- Diseth Å., Eikeland O.J., Manger T., & Hetland H. (2008). Education of prison inmates: Course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 201-214.
- Gagnon J. C., & Barber B. R. (2014). Instructional practice guide for teaching reading and mathematics in juvenile correctional schools. *Journal of Correctional Education*, 65(3), 5-23.
- Hassi M. L., Hannula A., & Saló i Nevado L. (2010). Basic Mathematical Skills and Empowerment: Challenges and Opportunities in Finnish Adult Education. *Adults Learning Mathematics*, 5(1), 6-22.
- Kali Y. (2008). The Design Principles Database as means for promoting design-based research. In A. E. Kelly, R. A. Lesh & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education* (pp. 423-438). Routledge.
- Lizzola I., Brena S., & Ghidini A. (2017). *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*. Franco Angeli.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- McKenney S., & Reeves T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.



- Nunes T., Schliemann A. D., & Carraher D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge University Press.
- Papert S. (1993). *The Children's Machine*. Basic Books.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Sen A. (2000). Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia. Mondadori.
- van den Akker J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. National Foundation for Educational Research.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.



Marianna Traversetti

Sapienza, Università di Roma

Amalia Lavinia Rizzo

Università Roma Tre

Marta Pellegrini

Università degli Studi di Cagliari

Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca

Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Universal Design for Learning framework represents one of the main levers of change to contribute, in the school, to make learning sustainable, inclusive and transformative for all. The article presents a quasi-experimental research project. The project began with the idea that inclusive design represents a starting point of a strategic nature capable of indicating a series of operational possibilities valid in specific learning contexts to characterize them as effective training contexts. Starting from a benchmark model developed by SApIE, the project envisaged the preparation of a didactic kit for the use of the reciprocal teaching-RT strategy for the development of the comprehension of the written text in third grade primary school classes also attended by students with special educational needs-SEN, and the realization of a teachers training of the experimental classes, aimed at promoting their skills for the application of RT.

The results show five months of gain for the students with SEN in the experimental group compared to the control group on reading comprehension (ES = + 0,38), six months on vocabulary (ES = +0,45) and seven months on summarizing skills (ES = +0,56).

Keywords: inclusive design, reading comprehension, special educational needs, evidence based education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Traversetti M., et al. (2022). Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 91-101. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-08>

Corresponding Author: Marianna Traversetti | marianna.traversetti@uniroma1.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 19/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-08**

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Marianna Traversetti ha redatto i paragrafi 2, 3, 5 e 8; Amalia Lavinia Rizzo ha redatto i paragrafi 1, 4, 6 e 7; Marta Pellegrini il paragrafo 7.



1. La progettazione di un curriculum inclusivo, accessibile e sostenibile tra scuola e ricerca

Il concetto di “accessibilità” (ONU, 2006) è la chiave di lettura dell’intero processo di inclusione, in quanto promuove l’esercizio di un diritto che, da una parte, permette “di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita [...] su base di uguaglianza con gli altri” (ivi, art. 9) e, dall’altra, sollecita a costruire ambienti fisici, di informazione e comunicazione, di servizi e di apprendimento il più possibile in grado di fornire supporti di vario grado e di diversa natura, consentendo così a tutte le persone, con o senza disabilità, di interagire positivamente in relazione sia alle loro peculiari caratteristiche individuali (in una determinata condizione di salute) sia alle caratteristiche dell’ambiente in cui vivono (WHO, 2001, 2017).

In quest’ottica culturale e valoriale, assume rilevanza il framework *Universal Design for Learning*, che rappresenta una delle principali leve di cambiamento per contribuire, in particolare nel mondo della scuola, a rendere l’apprendimento sostenibile, inclusivo e trasformativo per tutti (CAST, 2018), offrendo una serie di suggerimenti concreti applicabili a qualsiasi dominio disciplinare per garantire che tutti gli allievi possano accedere e partecipare ad opportunità formative significative e stimolanti. Nell’ambito di una tale prospettiva di progettazione inclusiva, gli insegnanti sono chiamati ad attivare: *engagement*, stimolando l’interesse e la motivazione verso la scuola e la crescita intellettuale, *representation*, sviluppando intraprendenza e competenza, attraverso la presentazione di contenuti in modalità variegata e plurime, *action & expression*, accrescendo la strategicità e l’orientamento verso gli obiettivi, mediante la differenziazione dei modi tramite cui gli allievi possono esprimere conoscenze, capacità e competenze.

Il progetto di ricerca presentato in questa sede è nato proprio dell’idea che la progettazione inclusiva di tutti e di ciascuno rappresenti un punto di partenza, al cui interno essa stessa si debba rendere flessibile in funzione della necessità di fornire mezzi multipli di *engagement, representation, action & expression*, nonché dall’idea che la scelta d’impiego di dispositivi teorici di natura progettuale strategica debba indicare una serie di possibilità operative valide negli specifici contesti di apprendimento e tali da connotarli quali contesti formativi efficaci.

Progettare curriculum inclusivi, accessibili e sostenibili (Unesco, 2017) significa dunque aderire alla circolarità tra azione e riflessività che caratterizza la mente dell’uomo (Dewey, 1996), colmando la distanza tra i principi dell’istruzione e l’attuazione di una scuola inclusiva, ma anche individuando modelli istruttivi che, sulla base dell’*Instructional Design* e della *Design Experimental* possano fornire indicazioni affinché l’apprendimento abbia le maggiori probabilità di essere efficace, efficiente, interessante e, in buona sostanza, di migliorare anche l’insegnamento. Si tratta, a ben vedere, di realizzare, con un approccio inclusivo e sostenibile, una progettazione che si snodi, con ragionevolezza ed un ampio grado di flessibilità, nella prospettiva di un protoapprendimento (Baldacci, 2006) tendente all’acquisizione di conoscenze ed abilità relative ai singoli domini disciplinari, propri del curriculum scolastico, e nella prospettiva di un deuteroapprendimento (*ibid.*) volto alla formazione di abiti mentali (Bordieu, 1980, 1987) astratti. Una siffatta progettazione consente di addivenire alla modificazione dell’apprendimento, promuovendo massimamente la creazione di abitudini cognitive e modalità di apprendere più veloci e flessibili.

Si tratta di un compito complesso per la scuola, che non può assolvere da sola, ma all’interno di una fitta rete di collaborazione con l’università, tale da ravvivare la ricerca educativa sulla base di un impegno, reciproco e sinergico che, nutrito delle risultanze delle evidenze scientifiche, possa orientare le attività progettuali degli insegnanti e contribuire alle esigenze, proprie dei processi di *decision making* (Calvani, 2011), di rispondere in modo affidabile alle domande che vengono poste dagli *stakeholders*, in funzione di determinate/i tipologie di contesti e di bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005) degli allievi, superando così l’opinismo (Zanniello, 2018) e i condizionamenti derivanti da mode e miti ricorrenti (Calvani & Trincherò, 2019) nel mondo della scuola.



2. Il contributo dell'Università e della ricerca alla progettazione inclusiva della scuola: l'approccio evidence based education

La scuola rappresenta un fattore cruciale per il futuro delle nuove generazioni e per lo sviluppo della società, pertanto, le decisioni relative all'organizzazione e gestione degli interventi didattici a diversi livelli devono essere assunte con la giusta consapevolezza e capacità valutativa. Troppo spesso capita che queste decisioni, intese come delineazioni di programmi, metodologie, prassi, orientamenti, trascurino la memoria di quanto è già stato provato e sperimentato in precedenza, nel contesto nazionale od internazionale, e che non vengono sottoposte ad adeguati sistemi di valutazione e revisione. Ciò considerato, quello che appare prioritario, in vista di una fattiva collaborazione tra scuola e università, dunque, tra scuola e ricerca, è favorire, ad ogni livello del sistema scuola, come sostenuto dalla pedagogia sperimentale, una cultura della valutazione fondata su evidenze, che ponga i decisori della scuola nelle condizioni di effettuare scelte inclusive, accessibili e sostenibili fondate su quanto già è stato dimostrato efficace dalla ricerca educativa *evidence based*, (Hattie, 2016; Calvani, 2012; Mitchell, 2018; Slavin, 2020), evitando così di appesantire le pratiche educative di teorie metodologiche e materiali non sostenute/i da un effetto di reale efficacia.

È infatti necessaria una collaborazione critica e fattiva tra ricerca *evidence-based* e policy educative, allo scopo di valorizzare i programmi e le azioni didattiche che si dimostrino più efficaci, affermando il principio secondo cui "le decisioni educative [...] vanno sostenute da razionali argomentazioni in grado di esplicitare i motivi dei pro e dei contro a fronte di opzioni diverse" (Calvani, Trincherò, 2021, p. 11).

L'approccio Evidence Based Education-EBE, in questa prospettiva, ha dato una forte accelerazione alle conoscenze possedute sull'efficacia degli interventi didattici, grazie alla comparazione di dati (revisioni sistematiche, meta-analisi) su vasta scala (Pellegrini & Vivianet, 2018). In particolare, alcune sintesi di ricerca hanno contribuito a fornire risposte circa l'efficacia delle strategie didattiche impiegabili per sviluppare la comprensione del testo scritto, da parte di tutti gli allievi e dei "cattivi lettori", che rappresenta, in Italia, una questione ancora aperta (Scammacca, 2015).

3. Il problema della comprensione del testo degli studenti italiani e la scuola

La letteratura propone diversi approcci volti a spiegare i processi implicati nella lettura del testo, che riguardano sia la decodifica come, ad esempio, i modelli evolutivi (Frith, 1985) e i modelli neuropsicologici di funzionamento (Coltheart, 1981), sia la comprensione del testo come, ad esempio, il modello *Structure Building Framework* (Gernsbacher, 1991). All'interno di un'ampia e complessa tradizione di ricerca, quest'ultimo modello prevede che lo scopo della comprensione sia quello di creare una coerente rappresentazione del testo, a partire dai primi elementi in esso presenti: "sulla base dei loro contenuti alcune informazioni depositate nella memoria saranno attivate altre invece saranno inibite" (Cornoldi *et al.*, 2018, p. 156), ed a partire dal ruolo dei meccanismi di *attivazione* e *soppressione*: il primo permette di mantenere attive le informazioni principali ed il secondo diminuisce le attivazioni di quelle irrilevanti. In molti studi, Gernsbacher ed i suoi collaboratori hanno dimostrato che i "cattivi lettori" mantengono attive anche informazioni non più importanti per la rappresentazione del testo costruita nel corso della lettura, tendendo a costruire, per il medesimo testo, più sub strutture. Tale dispersione di informazioni e la conseguente scarsa gerarchia di queste causa un'inadeguata efficienza nella capacità di estrapolare il significato di parole polisemiche o nel trovare, ad esempio, il corretto referente di una figura retorica (Carretti, De Beni & Cornoldi, 2007). Le conseguenze dell'inefficienza del meccanismo di soppressione causano altresì ulteriori difficoltà nella comprensione del testo scritto per gli allievi che presentano difficoltà di lettura (come ad esempio, nel caso della dislessia o della disabilità intellettiva). Tali carenze, in tutti gli studenti quindicenni italiani sono dimostrate dagli studi dell'OECD (2019), che denunciano il basso livello di comprensione del testo; essi si collocano oltre 10-15 punti al di sotto della media europea, con un punto massimo ottenuto nel 2012, ed una più recente ricaduta dal 2015 al 2018. Anche le indagini Invalsi (2019) confermano molte criticità e disomogeneità: le performance peggiorano al crescere dei livelli di



scolarità e vi è un problema di equità a causa della forte differenza riscontrata tra le diverse regioni italiane e le diverse scuole. La scuola è dunque sollecitata a promuovere modalità d'insegnamento per la comprensione del testo in relazione a diversi parametri, quali: intenzione comunicativa, lunghezza, complessità linguistica, caratteristiche linguistiche, tipologie struttura. Tuttavia, "se chiediamo agli insegnanti come intervengono per sviluppare la comprensione della lettura, questi ci mostrano i materiali che ricevono dall'editoria scolastica nei quali spicca, tratto costante, una debordante presenza di esercizi da compiere sul testo. Si tratta in gran parte di quesiti [...] scarsamente orientati a incoraggiare o coadiuvare il processo di comprensione, quanto a fornire o valutare il possesso di conoscenze di altra natura (semiologiche, stilistiche, retoriche); anche quando le richieste potrebbero avere a che fare con processi propri della comprensione si privilegia un atteggiamento valutativo e statico [...] con scarsa attenzione alle dinamiche cognitive funzionali alla situazione specifica" (Calvani, 2021, p. 12).

A tale riguardo, la ricerca *evidence based* fornisce suggerimenti utili per un miglioramento importante negli apprendimenti degli allievi nella comprensione del testo, riconoscendo che "la strada migliore consiste nell'educare in modo sistematico il lettore ad una lettura riflessiva, rendendola strategica, cioè accompagnata da alcune domande cruciali che aiutano ad afferrare il senso di cosa si legge e che il lettore deve porsi sistematicamente (approccio metacognitivo)" (Calvani & Trincherò, 2021, p. 67).

5. Progettare attività per lo sviluppo della comprensione del testo: il reciprocal teaching

Nell'ambito della comprensione del testo, ha ottenuto ottime evidenze di efficacia, a livello internazionale, il Reciprocal Teaching-RT (Palincsar & Brown, 1984) ed anche nel contesto italiano, sulla base di una prima sperimentazione del programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching/RC-RT (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) condotta da SAPIE¹, che ha rilevato un ampio effetto (ES= 0.54) dell'uso di tale strategia in classe quarta di scuola primaria, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo². Tale ricerca è stata condotta secondo la metodologia *Evidence-Based Improvement Design-EBID*³ (Calvani & Marzano, 2020) che ha consentito di predisporre, migliorato, maggiormente efficace e sostenibile ed applicabile su larga scala, un modello benchmark per promuovere la comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021), comprendente il materiale didattico per allievi ed insegnanti, nonché le indicazioni operative per impiegare il programma del RT anche da parte degli allievi con BES (OECD, 2005; Traversetti & Rizzo, 2022).

La strategia multipla RT, le cui origini sono da rintracciare in tre teorie dell'apprendimento tra loro irrelate (Seymour & Osana, 2003; Mitchell, 2018), quali la *Zona di sviluppo prossimale* (Vygostky, 1934), il *Prolepting teaching* (Wertsch & Stone, 1979) e l'*Expert scaffolding* (Bruner, 1983), comprende le seguenti strategie: *Clarifying* (individuazione delle parole o espressioni difficili ed analisi); *Predicting* (ipotesi del contenuto sulla base degli indizi tratti da titoli, immagini, primissime frasi); *Questioning* (selezione delle informazioni più importanti); *Summarizing* (sintesi del testo).

Il RT prevede l'integrazione dinamica tra tre fattori fondamentali: modellamento metacognitivo, feedback e lavoro cooperativo in coppia. Per proporre il programma l'insegnante opera un'azione dimostrativa attraverso il pensiero ad alta voce (*thinking aloud*), interagendo con gli allievi attraverso dialoghi ed esempi.

1 Società per l'Istruzione e l'Apprendimento Informate da Evidenza (www.sapie.it). Il Presidente è Roberto Trincherò; il direttore scientifico è Antonio Calvani.

2 L'83,0% delle classi sperimentali ha ottenuto un valore di effect size (ES) superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3,0% un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14,0% un ES compreso tra 0 e 0.40 (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2020).

3 *EBID* si articola nei seguenti passaggi principali: 1. chiara individuazione di un problema di importanza strategica a cui dare una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico applicativo, tale da avvalersi delle evidenze acquisite; 4. adattamento e vasta sperimentazione di un programma nel contesto nazionale; 5. valutazione della sua efficacia in termini di *Effect Size* (ES); 6. analisi e revisione di eventuali criticità residue e ottimizzazione del programma (in caso di una valutazione complessiva positiva).



I momenti di modellamento hanno “lo scopo di far interiorizzare al giovane lettore gli atteggiamenti riflessivi e gli schemi cognitivi più idonei per la comprensione; essi non vanno tuttavia intesi solo come semplici dimostrazioni, bensì come dialoghi critici in cui insegnante ed alunni, partendo da domande chiave, arrivano alla costruzione di risposte condivise” (Calvani, 2021, p. 13). Con il feedback l’insegnante dà un’informazione che aiuta un allievo ad orientare il suo comportamento verso l’obiettivo, fa comprendere all’allievo dove è arrivato e gli indica la mossa da compiere per avvicinarsi ad esso. Secondo Hattie (2016), intorno all’uso adeguato del feed-back si concentra gran parte dell’efficacia didattica ($ES= 0,9$). In particolare, il feed-back più rilevante è quello che gli allievi devono ricevere dall’insegnante. Il lavoro cooperativo ($ES=0,4$) innesca un ulteriore impulso metacognitivo, qualora l’allievo sia indotto a fornire spiegazioni al compagno.

5. Il progetto di ricerca: metodo, obiettivi, campione e strumenti

Rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla prima sperimentazione succitata (§4), si è avviato uno studio quasi sperimentale (Trincherò, 2002), che ha previsto la predisposizione di un nuovo kit didattico, a partire dal modello benchmark, da applicare in classi terze di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021), frequentate anche da allievi con BES, e la realizzazione di un Corso di formazione⁴ rivolto agli insegnanti delle classi sperimentali, finalizzato a promuovere le loro competenze metodologico-didattiche per l’applicazione del RT.

La domanda di ricerca è stata dunque la seguente: quanto il programma RT è efficace per lo sviluppo della capacità di comprendere il testo e di riassumerlo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano BES?

Gli obiettivi di ricerca sono i seguenti: 1. sperimentare il kit didattico del programma RT in classi terze frequentate da allievi con BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull’applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo e al riassunto; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con BES, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l’applicazione del RT in classe terza.

Hanno partecipato alla ricerca (tab. 1) un totale di n. 46 classi e un totale di n. 821 studenti di tre regioni italiane (Abruzzo, Lazio e Lombardia), mediante un campionamento non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Classi	28	18
Allievi	510	311
Allievi con BES	107	24
di cui con disabilità intellettiva	33	10
Insegnanti	35	20

Tab. 1: Il campione

4 Gli obiettivi del Corso di formazione sono i seguenti: “1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del RT; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con bisogni educativi speciali; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare i kit didattici per la classe e per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale; 7. conoscere la procedura del programma per la classe; 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale” (Traversetti, Rizzo, 2022, p. 281).



Gli allievi delle classi sperimentali hanno ricevuto il programma RT per tre mesi scolastici, mentre gli allievi delle classi di controllo, durante le stesse settimane, hanno continuato a ricevere l'ordinaria istruzione.

Al fine di verificare la capacità di comprensione del testo e la capacità di fare riassunti, sono state somministrate Prove standardizzate e Prove appositamente elaborate prima dell'implementazione dell'intervento ed al suo termine, e rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e agli insegnanti delle classi sperimentali⁵.

Le Prove rivolte agli allievi di cui si riportano i risultati nel presente lavoro sono state somministrate in ingresso e in uscita. Tra di esse, si citano in particolare: la "Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv" (Montesano, 2019) per rilevare il patrimonio lessicale, la "Prova MT" (Cornoldi, *et al.*, 2017) per rilevare la comprensione del testo globale ed inferenziale e la "Prova di riassunto", adattata dal "Summarizing Test" (Calvani & Menichetti, 2019), per rilevare la capacità di riassumere.

6. Il materiale didattico fornito agli insegnanti durante la ricerca

Nell'ambito del Corso di formazione, gli insegnanti sono stati formati sull'impiego del kit didattico, che raccoglie: "Quaderno per la classe", "Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale" e "Guida per gli insegnanti" (Rizzo & Traversetti, 2021). Tali materiali diversificati sono basati su un impianto metodologico comune e sono stati proposti all'intera classe, grazie all'intervento coordinato tra insegnante su posto comune e di sostegno.

Il "Quaderno per la classe" è costituito di n. 18 testi per l'applicazione del RT e da una "Scheda di lavoro per l'alunno" che comprende sia la parte di attività individuali che stimolano all'impiego della strategia del *Predicting*, del *Clarifying* del *Questioning* sia la parte di attività da svolgere in coppia per impiegare il *Summarizing*. Il repertorio di testi presentato nel programma per la classe rispetta i criteri esplicitati nella tabella 2.

- Lunghezza complessiva del testo: inferiore a 70 parole.
- Indice di Gulepease: tra 64 e 91.
- Struttura sintattica due fonti le frasi sono costituite da una proposizione reggente e al massimo da una subordinata di primo grado; sono evitate le proposizioni concessive ipotetiche o l'uso dei gerundi; i verbi sono declinati sempre in forma attiva; non è presente il discorso diretto.
- Organizzazione delle frasi all'interno del testo: suddivisione del testo in capoversi.
- Numero di parole per frase: non superiore a 27 parole.
- Lessico: è di uso comune, tutti i vocaboli presenti nei brani sono ritenute fondamentali, di alto uso e di alta disponibilità, in quanto compresi nel "Nuovo vocabolario di base della lingua italiana".
- Familiarità dello scenario contestuale: presenza di situazioni note agli allievi di questa fascia d'età, in un contesto realistico o verosimile.

Tab. 2 Le caratteristiche dei testi del "Quaderno per la classe" (Rizzo & Traversetti, 2021, p. 32)

I testi sono presentati in ordine di complessità, rispetto alla lunghezza, al contenuto ed al linguaggio. Tale gradualità garantisce l'applicazione del RT, secondo un approccio metacognitivo, che "rappresenta un valore didattico irrinunciabile per gli insegnanti della scuola inclusiva" (Calvani, 2021, p. 10)" e che permette un'operatività sempre più autonoma da parte dei singoli allievi. Nel Quaderno, inoltre, è presente anche un repertorio di testi per impiegare alcune tecniche linguistiche (i cosiddetti "trucchi del riassumere") per agevolare l'elaborazione della sintesi, attraverso operazioni di semplificazione del testo

5 Per una approfondita descrizione delle Prove, consultare Traversetti, Rizzo, 2022.



(eliminazione, generalizzazione, sintesi di più frasi)⁶, da proporre prima di avviare l'attività vera e propria sul RT.

Il “Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale” è omologo alla classe, ma con semplificazioni ed adattamenti dei testi. In particolare, i parametri rispettati nella redazione dei testi per tali allievi sono presentati nella tabella 3.

- Lunghezza complessiva del testo: non superiore a 57 parole.
- struttura sintattica: presenza unicamente di proposizioni principali, esclusioni di subordinate; i verbi sono informativi; non è presente il discorso diretto.
- organizzazione delle frasi all'interno del testo: suddivisione in capoversi.
- Numero di frasi all'interno di ogni testo: non superiore alle sei frasi.
- Numero di parole per frase: non superiore alle 16 parole.
- Indice di Gulpease: tra 81 e 100.
- Lessico: è di uso comune, tutti i vocaboli dei brani fanno parte del “Lessico elementare di base”, composto dalle parole più frequentemente usate nei testi scritti da e per i bambini; tutti i vocaboli presenti nei brani sono ritenuti fondamentali virgola di alto uso e di alta disponibilità virgola in quanto compresi nel “Nuovo vocabolario di base della lingua italiana”.
- Morfologia dei testi: assenza di aggettivi superlativi.
- Familiarità dello scenario contestuale: presenza di situazioni note agli allievi di questa fascia d'età virgola in un contesto realistico oververosia

Tab. 3 Le caratteristiche dei testi per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale

In questo Quaderno è presente anche un repertorio di testi per impiegare le tecniche linguistiche per agevolare la sintesi, con la proposta di tre tipologie di sintesi considerate accettabili: lunghe, di media lunghezza e brevi.

In entrambe le tipologie di Quaderni sono presenti, per accompagnare il lavoro, le seguenti Schede: “Scheda per il modellamento iniziale con richiesta di applicazione delle tecniche per riassumere il testo”, “Scheda di lavoro per l'alunno le 4 fasi del RT”, “Scheda per la riflessione dell'allievo dopo le attività iniziali di modellamento”, “Scheda per la riflessione dell'allievo dopo i primi brani affrontati senza il modellamento dell'insegnante”, “Scheda per la riflessione dell'allievo a conclusione della prima parte del programma”.

Completa il materiale didattico la “Guida per gli insegnanti” (Rizzo & Traversetti, 2021), suddivisa in due parti: nella prima, si illustrano l'efficacia della metodologia, le fasi del RT e le tecniche linguistiche per produrre sintesi, nonché le procedure operative e la relativa tempistica; nella seconda, si offrono le indicazioni applicative per l'applicazione del programma in classe e per l'attivazione della metodologia RT anche per gli allievi con BES.

7. I risultati

Per valutare l'effetto del programma è stata utilizzata l'analisi multilivello dato che l'assegnazione al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo è avvenuta al livello della classe piuttosto che al livello del singolo studente. Sulla base delle procedure descritte da Morris (2008) sono stati calcolati gli effect size per ciascuna delle tre misure somministrate, considerando la differenza fra i gruppi al post-test e al pre-test. I risultati presentati in questo articolo sono un'ulteriore elaborazione successiva rispetto ai risultati preliminari riportati in Traversetti *et al.* (in press).

6 Sono le tre regole suggerite da van Dijk van Dijk, T. A. (1980). *Testo e contesto: studi di semantica e pragmatica del discorso*. Milano: Il Mulino, pp. 198-246.



La Tabella 4 riporta medie, deviazioni standard ed ampiezza d'effetto (*effect size*) in base al gruppo, alla misura e alla tipologia dell'allievo a sviluppo tipico o con BES.

	Gruppo sperimentale	Gruppo di Controllo	Effect size
	Media (Deviazione Standard)	Media (Deviazione Standard)	
Post-test allievi a sviluppo tipico			
Prova MT	7,14 (2,18)	6,35 (2,29)	+0,37
Prova di Riassunto	7,56 (2,89)	6,84 (2,80)	+0,26
Prova di Significato Verbale	63,2 (22,9)	55,6 (21,2)	+0,37
Pre-test allievi con BES			
Prova MT	5,26 (2,81)	5,67 (2,51)	
Prova di Riassunto	4,65 (2,82)	5,58 (2,93)	
Prova di Significato Verbale	52,0 (28,0)	44,5 (25,91)	
Post-test allievi con BES			
Prova MT	5,94 (2,60)	5,26 (2,91)	+0,38
Prova di Riassunto	7,44 (2,97)	6,75 (2,83)	+0,56
Prova di Significato Verbale	64,5 (27,5)	47,5 (22,88)	+0,45

Nota. Le medie del post test sono aggiustate per le differenze al pre-test per gli allievi a sviluppo tipico

Tab. 4. Risultati per gruppo, misura e tipologia di allievo

Gli effect size per gli allievi a sviluppo tipico mostrano un effetto elevato del programma (Kraft, 2020), corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di tre-cinque mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo⁷. Gli effect size per le Prove MT e di Significato Verbale risultano statisticamente significativi, mentre l'effect size per la Prova di Riassunto marginalmente significativo ($p = .06$)

Per quanto riguarda gli allievi con BES, i risultati mostrano cinque mesi di guadagno negli apprendimenti del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la Prova MT (ES = +0.38), sei mesi per la Prova di Significato Verbale (ES = +0.45) e sette mesi per la Prova di Riassunto (ES = +0.56)⁸.

Confrontando i punteggi dei due gruppi al pre-test e al post-test si nota un declino consistente del gruppo di controllo in tutte le misure per gli allievi a sviluppo tipico, emerge invece un miglioramento per gli allievi con BES. Nel gruppo sperimentale i punteggi degli allievi con BES subiscono un incremento consistente fra pre test e post test che non si registra per gli allievi a sviluppo tipico, i cui punteggi rimangono pressoché stabili.

	Prova MT	Prova di Riassunto	Prova di Significato Verbale
Intercetta	6.81 (0.12)***	7.13 (0.19)***	58.63 (1.32)***
Intervento	0.79 (0.25)**	0.72 (0.38)*	7.61 (2.63)**
Pretest	0.20 (0.04)***	0.27 (0.04)***	0.25 (0.04)***

Tab. 5. Stima dei parametri per l'impatto del programma RC-RT. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

7 Nello specifico, i valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation-EEF*(https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Toolkit_Manual_2018.pdf).

8 È opportuno evidenziare che il confronto fra gruppo sperimentale e di controllo ha previsto l'inclusione di solo 24 studenti nel gruppo di controllo a fronte di 107 nel gruppo sperimentale. Dato il numero esiguo di studenti il confronto è stato condotto unicamente in termini di medie senza analisi inferenziali.



8. Discussione dei risultati

I risultati mostrano come il materiale didattico predisposto *ad hoc* per gli allievi con BES, in una prospettiva operativa fortemente inclusiva, poiché strettamente connesso a quello proposto alla classe, ha messo tali allievi nelle condizioni ottimali per sfruttare le potenzialità formative del RT, anche grazie agli accorgimenti didattici realizzati dagli insegnanti. Questi ultimi, infatti, nel Corso di formazione, organizzato sulla base degli obiettivi di ricerca, hanno potuto non solo conoscere la strategia nel dettaglio, ma anche appropriarsi di utili suggerimenti metodologici per attivare la partecipazione degli allievi con BES, in relazione alle differenze peculiari di ciascuno, operando semplificazioni e facilitazioni sul piano contenutistico, grafico e linguistico nella fase di comprensione del testo, e gestendo le coppie impegnate nel riassunto secondo opportuni feed-back correttivi e valutazione formativa.

Per gli altri allievi della classe va segnalato un declino consistente dei punteggi del gruppo di controllo, mentre i punteggi del gruppo sperimentale sono rimasti pressoché stabili in ingresso e in uscita. Sulla base di una prima analisi di quanto dichiarato dagli insegnanti nei diari di bordo messi a punto durante le lezioni in classe, tale declino⁹ potrebbe essere attribuito alla necessità di dover realizzare parte delle lezioni medesime in modalità a distanza, sia per gruppi di allievi sia per l'intera classe, nel periodo dei tre mesi interessato dall'intervento didattico. Ciò ha indubbiamente contrassegnato la didattica di un carattere di poca sistematicità per molte classi sperimentali, con conseguenze negative sull'apprendimento, che è in linea con le altre ricerche educative (Zhang & Storey, 2022). Tuttavia, va altresì segnalato che, per quanto riguarda il peggioramento del gruppo di controllo rispetto al gruppo sperimentale al post test, ciò suggerisce che quanto appreso nel Corso di formazione da parte degli insegnanti ha permesso loro di utilizzare al meglio sia la metodologia del RT sia il materiale didattico, continuando a lavorare, pur nelle difficoltà incontrate nella didattica a distanza, sull'obiettivo di comprensione del testo, così come dichiarato nel Questionario loro rivolto (Traversetti & Rizzo, 2022): la possibilità, infatti, di essere stati resi consapevoli dell'importanza di acquisire tale capacità e di essere stati messi nelle condizioni di applicare la strategia grazie al materiale fornito anche in forma digitale è stata senza dubbio foriera di proseguire, con una modalità strutturata, il programma.

Nel complesso, lo studio condotto presenta punti di forza e di criticità. Tra i primi, quelli di aver predisposto materiale strutturato che, nella diversità dei BES, consentisse di: mantenere il focus dell'attività sulle fasi e domande del RT, evitando dispersioni e incrementando progressivamente la difficoltà dei testi su cui applicarlo; verificare l'utilità di una procedura metodologica di adattamento dei testi per gli allievi con BES di classe terza; mettere a disposizione, per l'insegnante di sostegno e su posto comune, uno sfondo comune su cui lavorare in modo più sistematico, sinergico e collaborativo, anche sul piano metodologico, per lo sviluppo della comprensione del testo. Tra i secondi, si annoverano le difficoltà di: far lavorare costantemente l'allievo con BES con i compagni di classe; organizzare l'attività didattica, generalmente separata tra insegnante di sostegno e insegnante su posto comune; dei limiti della ricerca, come il numero ridotto di allievi con BES e lo sbilanciamento numerico del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

Conclusioni

L'intervento didattico con l'uso del programma RT, nella progettazione di un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo, è stata possibile grazie ad un proficuo rapporto tra scuola ed Università. La prospettiva inclusiva, realizzata attraverso un connubio sinergico tra insegnanti e ricercatori, ha permesso di applicare la strategia sulla base del materiale didattico predisposto *ad hoc*, con effetti molto promettenti sugli allievi con BES, in riferimento all'efficacia, in relazione alla comprensione del testo

9 L'analisi dei dati qualitativi è tutt'ora in corso, pertanto, ulteriori motivazioni saranno fornite in pubblicazioni successive.



(ES = +0.38, ossia, 5 mesi di guadagno negli apprendimenti), al vocabolario (ES=+0.45 , 6 mesi) e alle abilità di riassunto (ES=+0.56, 7 mesi). Anche rispetto ai compagni, gli allievi con BES del gruppo sperimentale hanno migliorato in media dal pre test al post test in tutte le Prove. Ciò suggerisce che una didattica efficace consenta a tali allievi di sviluppare pienamente le proprie potenzialità, traendo così maggior beneficio dal programma RT rispetto ai compagni. Tra le prospettive di ricerca futura, infatti, l'intenzione di ampliare il RT in classe terza, in prospettiva inclusiva, su più larga scala nazionale, oltre che quella di predisporre il materiale didattico, così come suggerito dagli insegnanti delle classi sperimentali, già a partire dalla classe seconda.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.
- Bruner J. (1983). *Autobiografia: alla ricerca della mente*. Roma: Armando.
- Calvani A. & Chiappetta Cajola L., (Ed.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Rivista italiana di ricerca educativa* , (24), 67-83.
- Calvani A. & Menichetti L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011). Decision Making» nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, 77-89.
- Calvani A. & Trincherò R. (2021) (Eds.). *Cosa fare per la scuola*. <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-lascuola.pdf>.
- Calvani A. (2021). Introduzione. In A. L. Rizzo & M. Traversetti. *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria* (pp. 11-16). Firenze: SApIE Scientifica.
- Carretti B., De Beni R., & Cornoldi C. (2007). Disturbi della comprensione del testo. *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino,
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines versione 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Coltheart M. (1981). Disorders of reading and their implications for models reading. *Visible Language*, 15, 245-286.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frith U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp.301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gernsbacher M.A. (1991). Cognitive processes and mechanism in language comprehension. The structure building framework. In G.H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 217-263). New York: Academic Press.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Invalsi (2019). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2019*. https://public.tableau.com/app/profile/invalsi/viz/RAPPORTO_2018-2019_15625746572190/INIZIO.
- Mitchell D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Montesano L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A., Calvani, L. Chiappetta Cajola (Ed.) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- Morris S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, 11(2), 364-386.



- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*, voll. I, III, IV. Paris: OECD.
- OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Palincsar A. S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. & Vivianet G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Rizzo A.L. & Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Rizzo A.L, Montesano L. & TRAVERSETTI M. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*, n. 3, novembre 2020 - Anno XXXVIII, 95-121.
- Slavin R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Scammacca N. K., Roberts G., Vaughn S., & Stuebing K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369-390.
- Traversetti M. & Rizzo A.L. (2022a). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies*, Anno XIV, 1, pp. 269-285.
- Traversetti M., Rizzo A.L. & Pellegrini M. (in press). *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*. In Atti del Convegno SIRD.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Tr. it. Firenze: Giunti.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*.
- Zanniello G. (2018). Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola. In A. Marzano & R. Tammaro (Eds.), *Azioni formative e processi valutativi* (pp. 101-114). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zhang Q., & Storey N. (2022). Controversies behind COVID learning loss: Historical issues, current measurements, and future strategies. *Theory Into Practice*, 1-12.



Gilda Biagiotti

Universidad de Sevilla

Moira Sannipoli

Università di Perugia

Garantire l'accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive

Ensuring access and university success for students with disabilities: building inclusive regimes

Sezione Monografica

ABSTRACT

The number of students with disabilities enrolled in university pathways is clearly growing. Recent ministerial measures not only urge universities to provide authentic and accessible responses and mediations, but in fact call into question a series of interventions that, in an ecological way, involve the entire community. The contribution starting from a review of national and international research on the reasons for the university success of these students proposes an analysis of systematic actions that call for the activation of a community capable of accompanying this transition, coordinating and integrating different actors, devices and practices. In particular, the emphasis is on the role that the Individual Plan can play as an inclusive instrument to increase the number of opportunities in the life project in terms of personal, social and professional resources.

Keywords: inclusion, university success, accessibility, sustainability, Individual Plan

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Biagiotti G., Sannipoli M. (2022). Ensuring access and university success for students with disabilities: building inclusive regimes. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 102-110. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-09>

Corresponding Author: Gilda Biagiotti | gbiagiotti@us.es • Moira Sannipoli | moira.sannipoli@unipg.it

Received: 19/10/2022 | **Accepted:** 13/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-09**

* Di Gilda Biagiotti (Universidad de Sevilla) e Moira Sannipoli (Università di Perugia). L'articolo è frutto di un lavoro comune: sono da attribuire a Gilda Biagiotti i § 2, 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4; a Moira Sannipoli i § 1, 3, e 4. I § 2, 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 sono parte del progetto di ricerca I+D+i PID2020-112761RB-I00 sostenuto dal Ministero della Scienza e dell'Innovazione Spagnolo, dall'Agenzia Statale per la Ricerca e FEDER dell'Unione Europea. Le autrici ringraziano per questa opportunità di condivisione.



1. Studenti e studentesse con disabilità all'Università: una fotografia sociale

Il numero di studenti con disabilità e DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che accede ai percorsi universitari è in continua crescita. L'indagine realizzata dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della Ricerca) in collaborazione con la CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), che ha visto la partecipazione di 90 atenei statali, non statali e telematici, riferisce che sono complessivamente 36.816 gli studenti iscritti a corsi di laurea o post-laurea (ANVUR, 2022; CENSIS, 2017). Di questi il 66% (17.390 studenti e studentesse) ha consegnato presso gli uffici una certificazione di invalidità, pari o superiore al 66%, e/o di disabilità (art. 3, comma 1 e/o comma 3, L. 104/92) e frequenta, per lo più, un corso di studi dell'area socio-umanistica (66%) in una università statale (91%).

Gli atenei dispongono tuttavia di risorse, per creare o migliorare i servizi agli studenti con disabilità, che ammontano a 11,3 milioni di euro di cui 3,7 milioni provengono dagli stessi e 7,4 dal finanziamento ministeriale. Ad oggi, stando ai dati di questa indagine, sembra che solo un terzo degli atenei sia in grado di garantire servizi come orientamento specifico (76,7%), supporto alla didattica (68,7%), ausili tecnologici (55,7%), trasporti e mobilità interna (28,8%).

Dall'indagine condotta dal sotto-gruppo "Università" del GdL "Libro Bianco" (SNLG, 2022) è emerso, infatti, che la maggior parte degli atenei italiani (86%) pubblica nel proprio sito internet informazioni relative alle misure e alle azioni che ciascuno di essi mette in campo, come: ausili tecnologici (53%), tutorato (94%) specializzato (52%) e alla pari (42%), mediazione con i docenti (48%), spazio informativo con esperti (47%), affiancamento durante le prove d'esame (21%), nominativi dei Docenti Referenti di Dipartimento (31%) e linee guida di Ateneo (10%). Non tutte le misure sono presenti in maniera omogenea sul territorio nazionale e questo, accanto ad un percorso scolastico secondario spesso claudicante, limita in parte sia l'accesso di questi studenti che il loro successo. La possibilità di rendere veramente esigibile questo diritto è legata tanto alla capacità di attivare una rete di relazioni strategiche con la comunità che al tempo stesso allestire contesti che riescano con maggior forza a tenere insieme aspirazioni, possibilità effettive e partecipazione sociale.

Il decreto ministeriale del 30 giugno 2021 n. 752 rappresenta in questa direzione una possibilità interessante: si richiama l'attenzione sulla finalità di utilizzo delle risorse a titolo di cofinanziamento delle attività di orientamento e tutorato a beneficio degli studenti che necessitano di azioni specifiche per promuoverne l'accesso ai corsi della formazione superiore e alle azioni di recupero e inclusione anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento" (art. 2, co. 1) e per "rimuovere le diseguaglianze, connesse alla condizione sociale e personale, che determinano disparità nell'accesso alla formazione superiore, nella regolarità degli studi e nei tempi di conseguimento del titolo di studio, negli sbocchi occupazionali successivi al conseguimento del titolo" (art. 2, co. 2). Le misure sono quindi destinate a tutti gli studenti che necessitano di azioni specifiche, con attenzione particolare a quelli con disabilità e DSA o con diseguaglianze che determinano disparità nell'affrontare e completare un corso di studio.

Il decreto mette in evidenza l'importanza di un orientamento *in ingresso*, con il coinvolgimento delle famiglie, ma anche *durante* e *in uscita* dal ciclo di studi, con la partecipazione, in questo caso, di tutta la rete territoriale. In sintesi "la realizzazione di un progetto di vita di qualità per la persona con disabilità non può che derivare da un sistema di rete, dove non solo operi positivamente l'insieme di relazioni istituzionali interne ai servizi, ma anche altre risorse, formali e non formali, in grado di attivare quelle in capo al sistema familiare e comunitario, in uno spirito di corresponsabilità e nella logica della sussidiarietà orizzontale" (Lascioli & Pasqualotto, 2021, p. 133).

In questa direzione, il contributo a partire da una sintesi di ricerche internazionali sui motivi del successo universitario di questi studenti, propone un'analisi delle azioni di sistema che chiedono l'attivazione di una comunità in grado di accompagnare questa transizione, coordinando e integrando soggetti diversi, con la finalità di aumentare il paniere delle possibilità in termini di risorse personali, sociali, professionali (Bellacicco, 2018; Pace et al., 2018). Ebbene, sulla base di queste brevi premesse e questioni, condivise



sempre di più dalla comunità accademica e scientifica, le autrici del presente contributo illustrano lo stato dell'arte, tanto nel panorama nazionale come in quello internazionale, del concetto di successo universitario di persone con disabilità. Le ricerche si sono volte verso articoli di alto impatto utilizzando basi di dati come ERIC, SCOPUS e Web of Science. Lo sfondo teorico che ha sostenuto l'analisi si basa sul modello sociale della disabilità e dell'educazione inclusiva che identifica le barriere e i fattori che impediscono o facilitano l'inclusione sociale ed educativa (Oliver, 1990).

2. Il successo universitario come concetto multifattoriale: la ricerca si esprime

Studiare all'università è un'opportunità per migliorare le competenze personali e professionali nonché beneficiare delle relazioni sociali (Hewett et al., 2017). Pertanto, se per tutti gli esseri umani, nel corso della propria esistenza, è importante maturare quelle competenze che consentono uno sviluppo integrale della personalità, ancor di più lo è per coloro che presentano una disabilità in quanto si trovano a dover affrontare quotidianamente problemi e ostacoli posti da una società poco inclusiva (Melero et al., 2020). Alla luce di queste considerazioni, la letteratura scientifica ha verificato in che misura le università includano la dimensione della disabilità nelle loro politiche, nella difesa, nella promozione delle pari opportunità e nel miglioramento dell'accessibilità alle strutture. L'università non deve solo attivarsi per facilitare l'accesso agli studenti con disabilità ma deve operare affinché sia in grado di fornire strumenti e servizi che consentano di raggiungere il successo accademico (Fernández-Batanero et al., 2022). I laureati con disabilità hanno definito il successo come un concetto sfaccettato, multifattoriale, complesso e dinamico (Russak & Hellwing, 2019) ma spesso differiscono sulla definizione o sui fattori che lo determinano. Alcuni lo definiscono come un processo interno e strettamente personale altri lo percepiscono come collegato al sostegno ricevuto, durante il percorso universitario, dall'esterno da sé individuato generalmente nei feedback positivi o nelle critiche costruttive ricevute ma soprattutto nei risultati misurabili, come il conseguimento di buoni voti (Becker & Chapin, 2021).

Nonostante non sia facile codificare i fattori personali per la loro grande variabilità e perché non si possono delineare con un linguaggio standard e universale essi appaiono cruciali e significativi. Essi sono area privilegiata di indagine nel progetto I+D+i «Racconti di esperienze di successo universitario da parte di studenti con disabilità laureati: un'analisi ecologica dei fattori personali e contestuali», finanziato dal Ministero della Scienza e dell'Innovazione Spagnolo (PID2020-112761RB-I00).

2.1 Fattori personali come chiavi prioritarie del successo universitario

Per quanto concerne i fattori interni ossia le caratteristiche personali e caratteriali di ciascuno, vari sono gli studi che dimostrano la loro importanza nel conseguimento del successo universitario. Nell'articolo di Moriña e Biagiotti (2021) ci si discosta dai precedenti studi considerando che emerge l'unicità dell'esperienza universitaria vissuta da ciascuno senza possibili generalizzazioni per cui non tutti gli studenti hanno riconosciuto la stessa rilevanza ai fattori personali. Tra i fattori interni compaiono l'autostima, l'autocontrollo e le funzioni esecutive ma quelli maggiormente citati risultano essere: la capacità di auto-rappresentarsi, la conoscenza di sé e l'auto-determinazione. L'auto-rappresentanza è stata definita come la capacità di conoscere i propri punti di forza, di debolezza, di promuovere le proprie capacità e richiedere assistenza quando necessario (Vaccaro et al., 2015). Questa capacità influenza l'atteggiamento che una persona ha verso la propria vita e lo studente è capace di difendere i propri diritti e richiedere servizi necessari alle proprie esigenze (Kochhar-Bryant et al., 2009). L'altro fattore personale citato è la conoscenza di sé. Nell'autocoscienza l'individuo è consapevole della propria disabilità e diventa empowered. Tanto l'empowerment quanto l'autocoscienza consentono di raggiungere un maggior livello di indipendenza, di consapevolezza, di accettazione dei cambiamenti e di soddisfacimento delle proprie esigenze (Suhail & Majdoleen, 2017). Similmente il pedagogista Paulo Freire descrive il processo di conoscenza di sé come



graduale e continuo che sviluppa abilità come l'autocoscienza, l'autorappresentanza e permette la scoperta interiore attraverso la riflessione. Di fatto è ciò che accade allo studente con disabilità nel momento in cui arriva all'università e si trova a dover gestire e superare sfide in autonomia. Appare necessario, come riporta Favorini (2007), sapersi organizzare e ri-organizzare di fronte alle innumerevoli difficoltà che si presentano. Analogamente Canevaro (2008) segnala che nella vita è richiesto un vivere con resilienza che definisce come una possibilità di riprendere quota e saper "rimbalzare" ritrovando in sé le forze per superare gli ostacoli. Ricerche recenti confermano che la mancanza di autodeterminazione limita il riconoscimento delle strategie che potrebbero condurre gli individui al successo nell'apprendimento (Bellacicco, 2017). Anche lo studio di Anctil et al. (2008) mostra che una profonda conoscenza della propria disabilità insieme all'autoconsapevolezza e alla capacità di problem solving siano caratteristiche presenti in coloro che richiedono misure di supporto all'università. L'autostima, altro fattore interno che favorisce il successo, appare direttamente connessa al senso di appartenenza ad un gruppo. È stato osservato che il lavoro condiviso tra pari attraverso strategie di lavoro di tipo cooperativo, ha avuto una positiva ricaduta sia sulla dimensione personale che relazionale. La cooperazione influenza l'autoconsapevolezza, permette di vedere riconosciuti i propri sforzi e motiva lo studente a partecipare alla comunità universitaria (Gowgan & Daniels, 2020). L'ultimo fattore personale emerso dall'analisi di Moriña e Biagiotti (2021) riguarda le funzioni esecutive, ovvero una serie di processi cognitivi che interagiscono tra loro per avviare pensieri e organizzare azioni funzionali al raggiungimento di uno scopo (Benso, 2010), abilità necessarie per gestire il comportamento. Di fatto gli studenti con disabilità indicano, quali aspetti significativi: la gestione del tempo, la pianificazione degli studi, la persistenza orientata agli obiettivi, la flessibilità cognitiva e l'auto-regolazione (Accardo et al., 2019). Ai vari fattori personali sopra elencati che influenzano il rendimento accademico degli studenti con disabilità, si aggiungono quelli esterni. Gli alunni con disabilità hanno riconosciuto che il sostegno da parte della famiglia, dei pari, dei docenti e del personale accademico è stato fondamentale per raggiungere il successo.

2.2 L'importanza del contesto familiare

Il ruolo della famiglia, ampiamente studiato in riferimento alla disabilità in altri filoni di ricerca, è stato indagato ancora da pochi studi in relazione al conseguimento degli studi universitari. Dalle ricerche disponibili sembrano emergere alcune costanti riferite perlopiù a due aspetti: alla tipologia di supporto morale, finanziario e sociale offerto dalle famiglie ai propri figli con disabilità ed ai compiti genitoriali basati sul sostenere e promuovere l'adulthood (Madaus, 2005). Per quanto riguarda il sostegno morale, gli studenti che hanno partecipato alle ricerche di Fullarton e Duquette (2016) hanno riferito che le loro aspirazioni a frequentare l'università derivavano da ciò che avevano assimilato nell'ambiente familiare, cioè dalle convinzioni che i genitori avevano sulle loro conoscenze, competenze e abilità. Dunque, il successo universitario appare strettamente interconnesso al benessere multidimensionale della famiglia e alla considerazione che il genitore ha del figlio (Biggeri et al., 2017). L'influenza del genitore si può analizzare anche nei processi di orientamento (Ebersold, 2008), nella selezione dei corsi di studio in cui si immatricolano i figli e nella richiesta dei servizi. Oltre all'appoggio morale che lo studente riceve, risulta che la famiglia spesso fornisca anche forme di finanziamento: pagamento delle tasse universitarie, spese per garantire autonomia negli spostamenti fisici, tecnologie di assistenza alla didattica (Francis et al., 2019). Un'altra tipologia di supporto riscontrato da parte di genitori, sorelle e fratelli è quello di tipo sociale (Bailey et al., 2019). La letteratura dimostra che l'ambiente familiare ha una forte influenza sul processo di inclusione della persona con disabilità all'interno della società. Quando le famiglie non sono in grado di offrire supporto si riscontra che le persone con disabilità abbiano maggiore difficoltà a sviluppare l'autonomia, l'autostima e la fiducia nella comunità (Biggeri et al., 2011).



2.3 Le componenti di un ambiente universitario inclusivo

Le azioni svolte dai Servizi e dal personale docente hanno un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo universitario. I Servizi per gli Studenti con Disabilità hanno il precipuo compito di coordinare l'intero processo di insegnamento e apprendimento. Gli atenei devono poter rispondere alle esigenze espresse dagli studenti garantendo così l'adattamento delle proprie pratiche alle richieste degli alunni nonché il superamento delle logiche assistenzialistiche (Murgioni, 2009). Nell'articolo di Lightner et al. (2012) si vede come un alto tasso di studenti che utilizza i Servizi, dichiara di avere maggiori possibilità di ottenere buone performance nell'apprendimento e nel raggiungimento del successo universitario. Canevaro (2008) invero sostiene che il compito del Servizio non sia quello di fornire supporti per compensare tutte le esigenze espresse dagli individui bensì quello di sostenere la persona nella costruzione della sua identità accompagnandola verso l'autodeterminazione, l'indipendenza e l'empowerment. Lo studente va reso protagonista attivo e partecipe nel processo decisionale in relazione alle scelte da adottare (Lechtenberger et al., 2012) e dunque deve poter partecipare all'iter formativo così da evitare che diventi solo un fruitore delle prestazioni erogate (Bellacicco, 2017). Tra i supporti universitari più significativi Fullarton et al. (2016) riconoscono: la possibilità di avere programmi di transizione, tempi aggiuntivi per sostenere esami, pause tra lezioni, registrazione delle lezioni, studente-tutor, materiale didattico disponibile online, disponibilità di pc, modalità di esame alternativa, software di lettura e scrittura. Per rendere l'offerta ancora più efficace e produttiva così da rispondere in toto alle esigenze dello studente, il Servizio Disabilità deve facilitare le relazioni con docenti, personale amministrativo e altri uffici dell'ateneo (Whitt et al., 2008). Gli studenti con disabilità esplicitano il ruolo chiave ricoperto dai docenti e dal personale amministrativo in relazione al conseguimento del successo manifestato nell'incoraggiamento, nella motivazione e nei feedback positivi ricevuti durante il loro percorso (Berry & Domene, 2015). In riferimento alla variabile docenti, è risultato estremamente proficuo stabilire un legame emotivo con loro, che fossero disponibili e sapessero sostenere i loro sforzi (Thawabieh & Al-roud, 2011). L'articolo di Moriña e Biagiotti (2021) mette in evidenza l'importanza della sensibilità, dello stile di insegnamento e dell'atteggiamento del docente in aula. Pianificare le attività di insegnamento in maniera innovativa e creativa, adattare il materiale affinché risulti rispondente alle esigenze di ciascuno e tutti possano così partecipare alla lezione sono aspetti fondamentali che rendono significativa l'azione didattica ed il processo di apprendimento. La letteratura internazionale non a caso sottolinea l'importanza della formazione docente in campo di disabilità e progettazione universale con il fine di garantire un ambiente di apprendimento inclusivo (Fleming et al., 2018).

2.4 Gruppo dei pari: una grande fonte di supporto esterno

Un aspetto significativo per il successo universitario delle persone con disabilità risulta l'appoggio ricevuto da parte dei compagni di corso e delle amicizie esterne all'ambiente universitario. Nello studio di Spassiani et al. (2017) si sostiene come la socializzazione abbia favorito la partecipazione degli studenti con disabilità e la loro inclusione nel contesto accademico. Emerge dunque da più ricerche come gli atenei debbano impegnarsi per garantire ambienti inclusivi prestando attenzione a vari fronti ed in particolare a quello sociale visto che le possibilità di successo sono maggiori quando si instaurano relazioni con coetanei e si partecipa alle attività socio-ricreative proposte dall'università. Infatti, nell'articolo di Bailey et al. (2019) gli studenti con disabilità hanno segnalato che ciò che ha permesso loro di sviluppare amicizie significative è stato soprattutto far parte di organizzazioni studentesche, attività organizzate dall'università e squadre sportive. La letteratura nazionale e internazionale raccomanda che gli atenei organizzino programmazioni ed eventi sia culturali che ricreativi volti a potenziare le opportunità di incontro e frequentazione tra studenti con e senza disabilità.

Una ricerca di Gowgan e Daniels (2020) ha rilevato i benefici apportati dall'organizzazione della settimana di benvenuto finalizzata all'accoglienza, a fornire informazioni, ad orientare nella scelta delle opportunità presenti ma anche per far conoscere i Servizi per gli Studenti con Disabilità. Un'altra esperienza risultata vantaggiosa ai fini dell'inclusione è il programma estivo che permette agli studenti con disabilità di conoscere



i colleghi di corso prima dell'inizio dell'anno e potrebbe anche essere utilizzato per anticipare alcuni compiti o attività così da agevolare gli studenti che potrebbero riscontrare difficoltà nella gestione del tempo. Ciò eviterebbe di vedere penalizzata la frequenza dei corsi con una inevitabile ricaduta negativa sugli studi.

3. Accompagnare le transizioni: il Progetto Individuale come custode possibile

La molteplicità di fattori che co-partecipano all'accesso e al successo universitario aprono delle riflessioni importanti sulla capacità dei contesti di mettere in campo azioni in grado di abilitare e al tempo stesso ampliare il ventaglio di possibilità di scelta e di realizzazione personale.

Se il contesto universitario è in grado di garantire un diritto autentico allo studio e al tempo stesso un'apertura sociale alla diversità e alle differenze individuali, la scelta di investire un tempo in un percorso di studi dopo la scuola diviene per questi/e giovani un primo passo importante per la realizzazione di un più esteso progetto di vita. Scrive Lepri: "Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti" (2011, p.88). Per questo motivo le riflessioni sul progetto di vita devono partire dall'infanzia e necessitano fin da subito di un lavoro di rete tra tutti gli attori, per individuare un orizzonte reale, sostenibile che sappia meticcicare possibilità, capacità di aspirare e azioni formative e sociali necessarie per realizzare quanto ipotizzato e desiderato (Appadurai, 2004). La capacità di immaginarsi nel futuro è culturalmente costruita ed è influenzata dalla società o dal gruppo di appartenenza con cui ci si identifica: è necessario quindi alimentare anche visioni, fuori e dentro i circuiti scolastici e universitari, meno legate all'identità di categoria, spesso connessa esclusivamente al deficit e allo svantaggio e più vicine alla dimensione narrativa di chi si ha la fortuna di accompagnare.

Tornando alla transizione con il mondo universitario, il compimento della maggiore età nel nostro Paese genera una serie di nuove geografie di attori con un rischio molto forte di discontinuità e di frammentazione. I servizi per l'età evolutiva sono sostituiti da quelli degli adulti, non sempre formati adeguatamente fuori dai circuiti della salute mentale. Diventa difficile aggiornare i profili di funzionamento e intrecciare le progettazioni tra sociale e sanitario, con il rischio che le dimensioni maggiormente educative finiscano per accontentarsi di essere di assistenza e vigilanza. A questo si aggiunge l'assenza di una memoria di ciò che è stato fatto dai diversi interlocutori istituzionali e informali, che ogni volta impongono di ricostruire, ricucire, rispiegare, a volte ricominciare.

Se queste sono spesso le prassi e i cortocircuiti che si trovano descritti in letteratura (Mura, 2018; Friso & Caldin, 2022), la coordinazione e la sinergia di questi interventi potrebbero avere una sede progettuale nel Piano Individuale (Lascioli & Pasqualotto, 2021). Nel D.Lgs 96/2019 si legge che il Piano Individuale è redatto dall'Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria sulla base del Profilo di funzionamento; va prodotto su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità; definisce le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata. Il Progetto individuale comprende il Profilo di Funzionamento, gli interventi di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, il Piano educativo individualizzato a cura delle scuole, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale; le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare. In base a queste considerazioni, si richiama un legame molto forte con il Piano Educativo Individualizzato definito univocamente come "facente parte del progetto individuale" (D.Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D.Lgs 66/2017), sancendo definitivamente lo statuto del progetto individuale come sintesi onnicomprensiva degli interventi predisposti per il progetto di vita della persona con disabilità.



Nel nuovo PEI, promosso con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182 e riadottato dal Consiglio di Stato nell'aprile scorso, sono esplicitate indicazioni relative al raccordo tra quest'ultimo e il Progetto Individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, al fine di realizzare una progettazione inclusiva che recepisca anche azioni esterne al contesto scolastico, coordinate dall'Ente locale, rivolte allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita sociale.

L'uso del condizionale rispetto al riferimento al Progetto Individuale è di fatto obbligato vista la difficoltà di avviare percorsi progettuali significativi in questa direzione. In molte situazioni diventa una scrittura burocratica, poco generativa e non di responsabilità psico-educativa, da attivare come sostituto del PEI dopo il ciclo scolastico, in maniera emergenziale e non progettuale: un documento tampone che ripara le ferite del vuoto dopo la scuola. In realtà, come espressione del progetto di vita, va sostenuto e valorizzato fin dai primi anni di vita, tentando di intrecciare e tenere memoria di tutte le progettazioni individualizzate attivate fuori e dentro la scuola nel passato e nel presente. In questa direzione regalare maggiore sostanza al Piano individuale potrebbe permettere ad alcune pratiche di diventare più significative e rispettose: l'orientamento nei cicli scolastici e all'università, la progettazione nei centri diurni e residenziali dopo la scuola, la ricerca di un lavoro non come tempo da occupare ma come occasione per continuare a divenire. Come spazio di memoria può diventare una progettazione di garanzia che richiama e sollecita tutte le volte che ad avere la meglio sono scelte protettive e stereotipate piuttosto che l'effettività e le possibilità delle persone. Una condivisione con i diretti interessati può in questo senso potenziare l'autoefficacia, l'ottimismo, la speranza, il coraggio e il career adaptability (Savickas & Porfeli, 2012). Tra gli altri limiti che questo documento sperimenta c'è quello oggi di essere orfano: non esiste un professionista che ha il compito della stesura, della regia e della valutazione. Manca un custode che se ne assuma la responsabilità e la cura. Questo tema oggi apre, a nostro avviso, anche una riflessione sui professionisti educativi di secondo livello che proprio grazie allo sguardo pedagogico e narrativo di cui si nutrono, potrebbero rendere questo piano realmente un portfolio esistenziale, capace di tenere documentazione delle tracce personali ed evolutive in riferimento ai contesti e alle mediazioni attivate durante il ciclo di vita (Iori, 2018; Riva, 2021).

4. Brevi conclusioni

La dimensione inclusiva dei contesti universitari oggi rappresenta un'importante cartina al tornasole dei costrutti di accessibilità e sostenibilità, da attenzionare per costruire comunità realmente inclusive.

Joël Zaffran nel suo testo "Accessibilité et handicap" (2015) apre possibili scenari di significazione per le riflessioni riportate in questo contributo: accessibilità è occasione privilegiata per entrare in un luogo, ma anche per avvicinarsi, accostarsi, aderire, acconsentire, diventarne parte. Parlare di accesso non ha a che vedere solo con un piano di diritti che riconosce la concessione di un inserimento, di una partecipazione, ma anche con una possibilità che quello stare sia rispettoso della propria persona, tanto da riconoscerne il valore e promuoverne la crescita. La questione dell'accessibilità diventa occasione per mettere in moto riflessioni e pratiche che consentano non solo di esserci, ma anche di poter essere riconosciuto nella propria diversità e nelle proprie differenze, in ottica di progetto di vita. Avere diritto di accesso significa allora confrontarsi con spazi e opportunità che sappiano accogliere e valorizzare anche il costrutto della sostenibilità come orizzonte comunitario importante. Implica così "la cura della partecipazione come bene sociale e relazionale comune" (Riva, 2018, p. 48), "la capacità di utilizzare/forme di istruzione/orientate a favorire un processo di autoformazione continua che metta il soggetto in grado di partecipare responsabilmente ed attivamente alla trasformazione radicale del mondo in cui vive" (Bertin, 1987, pp. 125-127). Ripensare le forme di transizione dopo la scuola fino e oltre l'università, accompagnandole dalla regia competente del Piano Individuale, esige in termini etici di mettere al centro delle politiche sociali in senso diacronico e sincronico, la dimensione comunitaria dei processi formativi, con la volontà di "fondere e con-fondere saperi ed esperienze formali, informali e non formali, conoscenze esplicite e conoscenze tacite, risorse personali e collettive, "bene individuale" e bene comune" (Loiodice, 2012). Dentro



questo progetto di responsabilità civile è necessario contare su professionisti che non abbiano paura di spendersi nell'accogliere e attivare il possibile in termini di funzionamento umano: in sintesi consegnare in questo senso a chi cresce compiti crescenti che permettano la scelta e non l'imposizione, il progetto sostenibile all'azzardo e all'emergenza (Canevaro, 2018, p. 122).

Riferimenti bibliografici

- Accardo A.L., Bean K., Cook B., Gillies A., Edgington R., Kuder S.J., & Bomgardner E.M. (2019). College Access, Success and Equity for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12).
- Anctil T.M., Ishikawa M.E., & Tao Scott A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 164-174.
- ANVUR (2022). Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare. (<http://anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-univers-ita-%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>).
- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bailey K.M., Frost K.M., Casagrande K., & Ingersoll B. (2019). The relationship between social experience and subjective well-being in autistic college students: a mixed methods study. *Autism*, 3(1).
- Becker C., & Chapin M. H. (2021). Contributing Factors to Academic Performance for Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(1), 65-75.
- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 7(2), 25-41.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Benso F. (2010). *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla dislessia*. Il leone verde: Torino.
- Berry S.J., & Domene J.F. (2015). Supporting Postsecondary Students with Sensory or Mobility Impairments in Reaching Their Career Aspirations. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2).
- Bertin G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biggeri M., Arciprete C., Barbuto R., Ciani F., & Griffo G. (2017). The role of the family in structuring the opportunities for exercising Active Citizenship among persons with disabilities. In Halvorsen, R., Hvinden, B., Beadle-Brown, J., Biggeri, M., Tøssebro, J. & Waldschmidt, A. (Eds.) *Understanding the Lived Experiences of Persons with Disabilities in Nine Countries* (pp. 137-155). Routledge.
- Biggeri M., Ballet J., & Comim F. (2011). *Children and the capability approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canevaro A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa. *Handicap & Scuola*, 23(138), 19-22.
- Canevaro A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- CENSIS (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Disponibile al link: https://www2.cruis.it/cruis/cnudd/PRESENTAZIONE%20CENSIS_Catania.pdf
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66".
- Decreto legislativo 7 agosto 2019 n. 96 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Decreto Ministeriale n. 752 del 30-6-2021, disponibile al link: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-752-del-30-6-2021>.
- Ebersold S. (2008). Adapting Higher Education To The Needs Of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. In OECD, *Higher Education to 2030*, 1, 221-240. Paris: OECD Publishing.
- Favorini A.M. (2007). Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita. In Canevaro A. (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., & Fernández-Cerero J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 11918.
- Fleming A.R., Coduti W., & Herbert J.T. (2018). Development of a first year success seminar for college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(4), 309-320.



- Francis G.L., & Chun-Yu C. (2019). The way to ultimate wisdom: an exploratory qualitative study on Taiwanese students with disabilities attending college. *International Journal of Developmental Disabilities*.
- Friso V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 48-56.
- Fullarton S., & Duquette C. (2016). Experiences of students with learning disabilities in Ontario universities: a case study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.
- Gowgan L.D., & Daniels L.M. (2020). Students with LD at Postsecondary: Supporting Success and the Role of Student Characteristics and Integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1).
- Hewett R., Douglas G., McLinden M., & Keil S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, 32, 89-109.
- Kochhar-Bryant C., Bassett D., & Webb K. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. California: Corwin Press.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lechtenberger D., Brak L. B., Sokolosky S., & McCrary D. (2012). Using wraparound to support students with developmental disabilities in higher education. *College Student Journal*, 46(4), 856-866.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lightner K.L., Kipps-Vaughan D., Schulte T., & Trice A.D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi «schiacciare» dal cambiamento. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 1 (6).
- Madaus J.W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- Melero N., Domenech A. & Cabeza-Ruiz R. (2020). Beliefs and Actions of University Lecturers of Sports Sciences and Physical Activity regarding Students' Learning Motivation. *Pedagogika*, 137(1), 45-60.
- Moriña A., & Biagiotti G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*.
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita, Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Murgioni N. (2009). *Integrazione, Disabilità, Università. Il tutor didattico: reciprocità tra servizi per gli studenti e ricerca*. Roma: Aracne.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Press. Springer
- Pace, S., Pavone, M. & Petrini, D. (eds.). (2018). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 93- 114.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Russak S., & Hellwing A.D. (2019). University Graduates with Learning Disabilities Define Success and the Factors that Promote It. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409-423.
- Savickas M.L. & Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- SNLG, Sistema Nazionale Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- Suhail Mahmoud AL-Z., & Majdoleen Sultan B.A.R. (2017). Social Empowerment of Individuals with Intellectual Disabilities. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 177-193.
- Thawabieh A.M., & Al-roud A.A. (2011). The degree of the faculties' practice towards students' academic counseling at Jordanian universities. *International Education Studies*, 4(1), 68-72.
- Vaccaro A., Daly-Cano M., & Newman B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686.
- Valenti A., Montesano L. & Straniero A. M. (2021). How to imagine an inclusive post-Covid university education. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 133-149.
- Whitt E.J., Kellogg A. H., Nesheim B.E., McDonald W.M., Goentzel M.J., & Wells C.A. (2008). Principles of Good Practice for Academic and Student Affairs Partnership Programs. *Journal of College Student Development*, 49(3), 235-249.
- Zaffran J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble: PUG.



Emanuela Zappalà

Ricercatrice di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Diana Carmela Di Gennaro

Professore Associato di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Paola Aiello

Professore Ordinario di “Didattica e pedagogia speciale” presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

Progettare contesti di apprendimento per l’inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un’indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno

Designing learning contexts to include students with Autism Spectrum Disorder. An exploratory survey about the opinions of future support teachers

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Agenda for Sustainable Development 2030 underlines the need of taking essential measures to avoid all forms of exclusion, inequality, eliminating all kind of disparities in education and ensuring equal access to all levels of education. Hence, it is crucial to reflect on how to design contexts which are sensitive to individual differences and able to guarantee equal access assuming an ecosystemic and sustainable perspective, since accessibility is configured as a complex conceptual construction. It results from the interaction between different dimensions of analysis: the individual, his potential and possibilities but also the environment; so, it seems relevant to reflect on the design of inclusive context not only considering the environmental factors that may support students’ participation, but also the subjective dimension of teachers, their opinions, perceptions and values on inclusion. Thus, this contribution aims to present preliminary results of a study aimed at investigating the opinions of future support teachers on how the context may affect the degree of participation of the student with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: teachers’ opinions; Autism Spectrum disorder; inclusive design; accessibility

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zappalà E., et al. (2022). Designing learning contexts to include students with Autism Spectrum Disorder. An exploratory survey about the opinions of future support teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 111-121. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-10>

Corresponding Author: Emanuela Zappalà | ezappala@unisa.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 14/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-10

* Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, l’attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi “3. Metodologia”, “4. Risultati e discussione”; Diana Carmela Di Gennaro è autrice dei paragrafi “1. Introduzione”, “2. Progettare contesti inclusivi in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico”, “5. Conclusioni”, Paola Aiello è il coordinatore scientifico.



1. Introduzione

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sottolinea la necessità di garantire un'educazione equa e sostenibile contrastando tutte le possibili forme di esclusione e garantendo l'accessibilità dei percorsi educativi e di istruzione (ONU, 2015).

In linea con questo orientamento, negli ultimi anni, il paradigma inclusivo, permeando le riflessioni e le pratiche connesse al tema della progettazione didattica, ha reso necessaria una rilettura del concetto di accessibilità al fine di indagarne le implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento. In questo ambito, infatti, l'accessibilità si configura come costruzione concettuale complessa derivante dall'interazione tra diverse dimensioni di analisi, in particolare tra l'individuo, le sue potenzialità e le barriere (istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali, soggettive, fisiche, etc.) che possono ostacolare l'accesso alla conoscenza (Aquario, Pais & Ghedin, 2017).

Declinare la progettazione didattica in direzione inclusiva significa, dunque, costruire contesti scolastici sensibili alle differenze individuali e in grado di garantire un accesso equo a risorse, strumenti, attività, servizi, opportunità di apprendimento individuando gli elementi di facilitazione per promuovere la reale partecipazione di tutti gli studenti e, in modo particolare, degli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali (Cottini, 2019; McAllister, & Sloan, 2016; Meyer, Rose & Gordon, 2014; Zappaterra, 2022).

Tale scenario implica, per gli insegnanti, lo sviluppo di un *habitus* professionale sostanziato da specifiche competenze ma anche da una dimensione valoriale orientata ai principi dell'inclusione (EADSNE, 2012) affinché i docenti interpretino l'atto progettuale come atto riflessivo, intenzionale, flessibile, consapevole e partecipato (Colazzo, 2009; Rossi, Pentucci, 2021; Sibilio & Aiello, 2015; Seitz al., 2020).

Ciò appare possibile solo in ragione di un processo di sensibilizzazione e di rinnovamento culturale che possa partire dalla dimensione soggettiva dei docenti, dalle loro opinioni/percezioni dell'inclusione, dall'esplorazione delle risorse e dei bisogni formativi individuali, dalle loro esperienze personali e professionali, fornendo loro non soltanto gli strumenti prassici ma soprattutto quelli concettuali e valoriali necessari a declinare didatticamente i principi dell'inclusione (Aiello et al., 2018; Amatori et al., 2021; Cajola, Ciraci, 2018; Mura, Zurru, 2019; Perla, 2011; Sibilio, Aiello, 2019; WHO, 2011).

Partendo da tali premesse, il contributo intende presentare i risultati preliminari di uno studio volto a indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno sull'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) con un'attenzione specifica ai contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento.

2. Progettare contesti inclusivi in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico

Agire l'inclusione, sul piano didattico-educativo, significa intercettare i bisogni individuali e attivare risposte efficaci all'interno di sistemi scolastici capaci di accogliere tutti e di articolarsi in relazione alle esigenze di ciascuno. I contesti di apprendimento, in tal senso, assumono un ruolo di primo piano nei processi inclusivi finalizzati alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento per favorire la partecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica (UNESCO, 2008; 2005; ONU, 2015). Ciò si rivela ancora più importante quando in classe sono presenti alunni con Disturbi dello Spettro Autistico (Cottini, 2022; Gousot, 2012; Iavarone, Aiello, Militerni & Sibilio, 2017; Schopler, Lansing, & Waters, 1995).

I bisogni educativi che gli studenti autistici possono manifestare sono, infatti, molteplici e spesso complessi da fronteggiare, spaziando dall'apprendimento di regole semplici, che consentono lo sviluppo delle relazioni sociali e le attività basate sulla collaborazione, allo sviluppo della capacità di interpretare il comportamento sociale degli altri o all'acquisizione di abilità di *problem solving* (Aiello & Di Gennaro, 2016; Vivanti & Cornoldi, 2021).

In generale, i Disturbi dello Spettro Autistico, le cui manifestazioni non costituiscono categorie differenti ma rientrano nello stesso *continuum*, possono esprimersi secondo livelli di gravità differenti, oltre che essere determinati in modo eterogeneo da una diversa modalità di percepire e di elaborare le informazioni



e dunque interagire con l'ambiente circostante (APA, 2013). Pertanto, le difficoltà che gli studenti con ASD incontrano a scuola richiedono adattamenti educativo-didattici costanti e un'adeguata consapevolezza circa le peculiarità e gli interessi individuali al fine di aiutare ciascun alunno a decodificare la situazione in cui si trova e a conferire senso a quanto accade intorno (Cottini, 2022).

Conseguentemente, la strutturazione del contesto diventa *conditio sine qua non* del processo di insegnamento-apprendimento e ogni adattamento si configura come facilitatore nelle dinamiche di interazione tra soggetti e ambienti, incrementando esponenzialmente le possibilità di funzionamento individuali, così come evidenziato dall'ICF.

Naturalmente, strutturare il contesto non significa renderlo rigido e immutabile, al contrario vuol dire costruirlo in maniera flessibile e facilmente rimodulabile sulla base delle specifiche esigenze e dei differenti livelli di sviluppo degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico.

Partendo da tali considerazioni, la letteratura scientifica su questi temi individua alcuni elementi indispensabili ad una strutturazione del contesto (non soltanto fisico, ma anche relazionale e comunicativo) che possa definirsi efficace, ovvero:

- la strutturazione degli spazi destinati alle attività didattiche e a quelle ludico-ricreative, predisponendo ambienti semplici e prevedibili che abbassino i livelli di ansia degli studenti con ASD e contrastino il caos interno derivante da una peculiare percezione ed elaborazione degli stimoli;
- la strutturazione dei tempi attraverso una organizzazione della giornata scolastica scandita da routine chiare e proposte privilegiando la tipologia di sensorialità e lo stile cognitivo prevalente nel soggetto;
- la presentazione degli stimoli e delle attività individuando le modalità più idonee per entrare in contatto con gli studenti, per favorire la comprensione delle richieste e per promuovere gli apprendimenti;
- la costruzione del sistema di relazioni del singolo studente con i docenti, con i compagni, con altre eventuali figure di supporto nel rispetto dei suoi tempi, dei suoi bisogni, delle sue inclinazioni (Cottini, 2022).

Poiché gli insegnanti sono le figure chiave di questo processo di strutturazione e di adattamento dei contesti in cui sono presenti studenti con Disturbo dello Spettro Autistico, appare lecito indagare le loro opinioni e il loro livello di consapevolezza circa tale aspetto essenziale dell'inclusione scolastica.

3. Metodologia

Lo studio si propone di indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno rispetto all'inclusione scolastica degli studenti con ASD. Nello specifico, i risultati preliminari presentati in questa sede si riferiscono alle opinioni dei futuri docenti di sostegno relativamente al modo in cui il contesto può incidere sul grado di partecipazione di questi studenti.

3.1 Campione e Procedura

La ricerca è stata condotta durante il Percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (VI ciclo) svoltosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2020/2021. La procedura ha previsto la somministrazione di un questionario alla fine del percorso a un campione di convenienza (n=120) composto da corsisti iscritti al percorso formativo per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Secondaria di I grado e che hanno frequentato tutte le attività didattiche (tirocinio diretto e indiretto, insegnamenti, laboratori, TIC). La compilazione del questionario è stata volontaria e anonima.



3.2 Strumento

Per raccogliere i dati è stato predisposto attraverso Google Forms un questionario semi-strutturato che si compone di due parti:

- la prima, volta all'acquisizione di informazioni sulle caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti (età, titolo di studio, posizione professionale ricoperta nel periodo in cui è stato compilato il questionario, esperienze lavorative pregresse come docente) e, infine, eventuale conoscenza di persone con Disturbo dello Spettro Autistico;
- la seconda parte si compone di sei domande a risposta aperta che mirano a esplorare le opinioni e le rappresentazioni dei partecipanti circa l'inclusione degli studenti con questo disturbo. In questa sede, saranno presentati soltanto gli esiti connessi alla domanda relativa all'incidenza che il contesto può avere sul grado di partecipazione alle attività.

3.3 Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti con Google Forms sono stati esaminati con un'analisi di tipo statistica descrittiva e un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012, 2019). La prima ha permesso di elaborare le informazioni socio-anagrafiche e di quantificare le frequenze dei segmenti¹ individuati nell'intero *corpus* testuale. La seconda è stata condotta per «identificare pattern di significato (o "temi")» (Clarke & Braun, 2016, p. 84) nell'intero *corpus* testuale, ricavati dalle risposte dei partecipanti alla domanda relativa all'incidenza che il contesto può avere sul grado di partecipazione alle attività. A differenza del pragmatismo, l'analisi tematica si configura come un metodo flessibile (Clarke & Braun, 2016) che non dipende da una specifica posizione epistemologica, anzi «corrisponde a ciò che il ricercatore vuole sapere» (Braun e Clarke, 2006, p.80). Ciò non significa che si tratta di un metodo ateoretico, poiché i dati sono costruiti su modelli teorici di riferimento. Tale indagine, in particolare, è stata condotta facendo riferimento al framework riflessivo proposto da Braun e Clarke (2006, 2019; Braun et al., 2019). Quest'ultimo ben si allinea a un approccio epistemologico di tipo costruttivista, in quanto la codifica dei dati è frutto di un incontro tra gli stessi e il ricercatore, ma anche del modo in cui quest'ultimo interagisce attivamente con il set di dati, in modo deduttivo, induttivo o semantico (Braun & Clarke, 2012, 2019; Pagani, 2020).

Nell'ambito di questo studio il processo di codifica è stato prettamente induttivo e semantico; si è scelto, infatti, di catturare i significati espliciti, rimanendo aderenti alle parole e al punto di vista dei partecipanti (Terry, Gareth; Hayfield, Nikki, 2018; Clarke, Victoria; Braun, 2018). Pertanto, non è stato utilizzato in modo rigido alcun *code book*, predefinito apriori dai ricercatori coinvolti prima di condurre l'analisi; il framework di codifica è stato sviluppato gradualmente a partire dagli stessi dati (Pagani, 2020).

Tali approcci hanno consentito di «identificare, organizzare e offrire, in modo sistematico, informazioni sui modelli di significato (temi) in un insieme di dati [trad. autori]» (Braun & Clarke, 2012, p.57) e di dare senso a questi significati e alle esperienze comuni al campione in modo condiviso (Braun & Clarke, 2012; Clarke, Victoria; Braun, 2013; Clarke & Braun, 2017; Terry, Gareth; Hayfield, Nikki; Clarke, Victoria; Braun, 2018).

L'analisi tematica riflessiva è stata articolata in sei fasi ricorsive e necessarie per familiarizzare con i dati, codificarli, ricercare, revisionare, definire e denominare dei temi, e, infine, scrivere un report (Clarke, Victoria; Braun, 2013). Ogni fase è stata supportata dall'utilizzo di un software per l'analisi qualitativa e quantitativa denominato MAXQDA (VERBI®). Si tratta di un programma utilizzato per l'analisi di contenuti di tipo interpretativo ed è adatto per l'elaborazione, la gestione del processo di analisi dei dati e la sua memorizzazione (De Gregorio & Lattanzi, 2012). Nell'ambito di questo studio, si è rivelato appropriato

1 Nel lessico utilizzato da MAXQDA i "segmenti" sono definiti come righe di testo che il ricercatore valuta come rilevanti rispetto agli obiettivi dell'indagine e ai quali verranno assegnati i codici (De Gregorio & Lattanzi, 2012, p. 54).



per esaminare qualitativamente e quantitativamente il ricco *corpus* testuale contenente le opinioni del campione. La copiosità di tali dati ha richiesto, durante le prime fasi di analisi, un raggruppamento su due livelli (codici e sub-codici) per consentire l'approfondimento e il confronto tra significati afferenti a una stessa categoria² (Semeraro, 2011, p.104; De Gregorio & Lattanzi, 2012).

Nel corso della prima fase di analisi, i dati sono stati letti in modo disgiunto dai ricercatori, i quali hanno, successivamente, identificato e creato alcuni sub-codici che, in modo conciso ed esplicativo, potevano etichettare considerazioni rilevanti emergenti dai segmenti dei dati analizzati. Durante questa seconda fase, la codifica è stata realizzata secondo un approccio induttivo e *semantico* (Terry, Gareth; Hayfield, Nikki, 2018; Clarke, Victoria; Braun, 2018) al fine di poter cogliere i significati espliciti e adottarli per la definizione di ciascun codice. In aggiunta, è stata impiegata la funzionalità del software denominata "codifica in-vivo" per etichettare alcuni segmenti estratti dalle risposte servendosi delle stesse parole utilizzate dai partecipanti (De Gregorio & Lattanzi, 2012).

In seguito, durante la terza fase, tutti i segmenti codificati sono stati raccolti sulla base degli aspetti comuni entro alcuni temi definiti dai ricercatori. Ciò è fondamentale in quanto, come sostengono gli autori:

«Se i codici sono i mattoni e le tegole in una casa di mattoni con le tegole, allora i temi sono i muri e i pannelli del tetto. La ricerca di temi è un po' come codificare i codici per identificare la somiglianza nei dati. Questa "ricerca" è un processo attivo; i temi non sono nascosti tra i dati in attesa di essere scoperti dal ricercatore intrepido, piuttosto è il ricercatore a costruirli [trad. degli autori]» (Braun & Clarke, 2006, p. 2).

Ogni tema e i relativi codici sono stati poi riesaminati e rinominati, se ritenuto opportuno, e, infine, tutti i dati sono poi stati contestualizzati in relazione alla letteratura esistente per l'elaborazione di un report finale.

4. Risultati e discussione

Dall'analisi dei dati socio-anagrafici (Tab. 1) è stato rilevato che il 68,30% del totale dei partecipanti ha avuto esperienza di insegnamento e che il 28,30% ha ricoperto la funzione di docente di sostegno. Inoltre, è emerso che il 38,45% del campione conosce o ha conosciuto persone con Disturbo dello Spettro Autistico sia in modo diretto sia indiretto: perché parte della rete amicale o delle classi in cui hanno insegnato (20,37%), o perché membri del nucleo familiare (2,90 %), o persone conosciute in contesti lavorativi o formativi (2,18%).

Caratteristiche		Frequenza	Percentuale, n=120
Genere	Maschile	22	18,33%
	Femminile	98	81,70%
Età	Fino a 25 anni	1	0,83%
	Da 26 a 30 anni	32	26,70%
	Da 31 a 35 anni	32	26,70%
	Da 36 a 40 anni	31	26%
	Da 41 a 45 anni	15	12,50%
	Da 46 a 50 anni	5	4,17%
	Da 51 a 55 anni	3	2,50%
	Oltre i 56 anni	1	0,83%

2 De Gregorio e Lattanzi (2016) definiscono i codici come delle "categorie" che sintetizzano l'informazione presente nei *corpus* testuali ed estrapolate attraverso la delimitazione dei segmenti.



Titolo di studio conseguito	Diploma di Laurea (Vecchio Ordinamento)	16	13,33%
	Laurea Magistrale/Specialistica (2 anni)	72	60%
	Laurea Magistrale Quinquennale (5 anni)	32	26,70%
Ulteriori titoli posseduti	Master I livello	50	41,67%
	Master II livello	17	14,17%
	Corsi di Perfezionamento e di aggiornamento professionale universitario	32	26,66%
	Formazione in servizio presso l'Istituzione scolastica	17	14,16%
	Corsi di Specializzazione sulle attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità	2	1,70%
	Dottorato di ricerca	4	3,30%
	Master I livello	50	41,67%
Posizione professionale attualmente ricoperta	Insegnante di ruolo con contratto a tempo indeterminato	4	3,30%
	Insegnante con contratto a tempo determinato	78	65%
Tipologia di servizio	Docente curricolare	49	40,80%
	Docente di sostegno	34	28,30%
Anni di servizio come docente curricolare	Da 1 a 5 anni	44	36,67%
	Da 6 a 10 anni	4	3,33%
	Oltre i 15 anni	1	0,37%
Anni di servizio come docente di sostegno	Da 1 a 5 anni	38	31,67%
	Da 6 a 10 anni	5	4,17%
Tipo di conoscenza persone con ASD			
Attraverso la visione di serie TV, la lettura di libri o descrizioni altrui di persone nello spettro			29,17%
Conoscenza di amici o studenti nello spettro			46,66%
Familiare (ad es. madre/padre, fratello/sorella, figlio/figlia, ...)			6,66%
Conoscenza di un collega di lavoro, un compagno di scuola, un collega di università nello spettro			5%

Tab. 1: Caratteristiche del campione

In un secondo momento, per mezzo dell'analisi tematica, sono stati identificati 185 segmenti suddivisi in due temi: "Miglioramento del clima della classe" e "Ostacoli alla partecipazione". In particolare, sono stati individuati 158 segmenti (85,40%) pertinenti al tema del "Miglioramento del clima della classe" (Tab. 2). I segmenti sono stati codificati adottando tre etichette: incoraggiare le relazioni e le interazioni sociali (27,55%), facilitare il processo di apprendimento (11,89%) e gestire la classe (45,96%).



Tema	Codici superiori	Sub-codici	N. segmenti	Percentuale
Miglioramento del clima della classe (85,40 %)	Incoraggiare le relazioni e le interazioni sociali (27,55%)	Promuovere un clima positivo	15	8,11%
		Migliorare il senso di appartenenza	9	4,86%
		Avere un atteggiamento cortese	8	4,32%
		Sentirsi accolto	4	2,16%
		Valorizzare le differenze	7	3,78%
		Sensibilizzare e conoscere le peculiarità	8	4,32%
	Facilitare il processo di apprendimento (11,89%)	Favorire la cooperazione con i pari	13	7,03%
		Collaborare in team	9	4,86%
	Gestire la classe (45,96%)	Rendere il contesto fisico accogliente	10	5,41%
		Migliorare l'accessibilità	13	7,03%
		Stabilire routine	14	7,57%
		Strutturare e organizzare (spazi, materiali, tempi)	32	17,30%
Promuovere la comunicazione e l'interazione didattica		16	8,65%	

Tab. 2: N. segmenti e percentuali dei codici e sub-codici associati al tema "Miglioramento del clima della classe"

Per ciò che concerne il primo codice, si evidenzia che, secondo il campione, per incoraggiare le relazioni sociali si ritiene opportuno migliorare il senso di appartenenza (8,11%), promuovere un clima positivo (8,11%), adottare atteggiamenti cortesi nei confronti dei pari con Disturbo dello Spettro Autistico (4,32%) e sensibilizzare i pari sulle specificità e le peculiarità dei propri compagni con questo disturbo (4,32%).

Di seguito, si riportano alcuni frammenti significativi:

«Il gruppo classe deve essere incoraggiato nello sviluppo di rapporti di aiuto e nell'acquisizione di abilità prosociali per consentire una partecipazione alle attività scolastiche».

«La condizione imprescindibile per la partecipazione dell'allievo con ASD è che si senta "accolto" nella classe. Non ha senso, infatti, parlare di adeguamento di obiettivi e di materiali ai suoi bisogni se non si è creato un clima di accettazione reciproca nel rispetto delle differenze individuali».

«Un clima positivo e tranquillo in classe può favorire la partecipazione dell'alunno, una classe che rispetti i tempi diversi del compagno ed eviti cambiamenti repentini, ma soprattutto una classe inclusiva che faccia sentire l'alunno parte di un gruppo».

A tal fine, molti docenti hanno messo in evidenza l'importanza di gestire la classe per facilitare l'apprendimento di tipo cooperativo (7,03%). Nello specifico, come si evince da alcuni frammenti significativi, ciò è possibile attraverso metodologie come *«il peer tutoring o il cooperative learning per aiutare lo studente a interagire con gli altri e a partecipare attivamente alle attività didattiche»*, ma anche per *«comprendere e mettere in pratica alcune regole sociali, ad esempio la turnazione»*, *«consolidare un clima positivo e cooperante»* all'interno di *«un ambiente sano, non competitivo e che valorizzi tutti e ciascuno grazie anche allo sviluppo di abilità prosociali»*.

In aggiunta, dai segmenti si deduce che la valorizzazione delle differenze e delle peculiarità di ciascuno (3,78%) e, in particolare, degli studenti con ASD è fondamentale e richiede di collaborare in team e coinvolgere *«tutti gli attori del processo di apprendimento e educativo»* e tutto il consiglio di classe per sostenere l'inclusione dello studente (4,86%). Oltre a ciò, dalle risposte emerge che occorre progettare e adattare gli spazi fisici dell'aula (5,41%) perché anche il contesto fisico dovrebbe essere, come afferma uno dei docenti, *«non troppo stimolante, semplice, intuitivo nell'utilizzo, flessibile in base alle necessità»*. Appare opportuno attenzionare anche la distribuzione di materiali al suo interno per favorire la determinazione e la stabilizzazione di alcune routine (7,57%) e l'accessibilità (7,03%). Tali misure possono preve-



dere l'utilizzo di alcune strategie comunicative (8,652%) calibrate sulla base delle peculiarità, delle preferenze o dei livelli di gravità dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico. Si riportano di seguito alcuni segmenti significativi in cui il campione afferma che:

«si potrebbero utilizzare indizi visivi, per esempio un'agenda visiva con l'articolazione delle attività giornaliere per aiutarlo a comprendere come è strutturata la giornata».

[È necessario] *«modificare i propri modelli di interazione per adattarli il più possibile alle caratteristiche dello studente/della studentessa»* [prevedendo anche la possibilità di adattare il proprio registro comunicativo in quanto] *«anche l'uso delle parole deve essere appropriato in relazione allo stile cognitivo dell'allievo e cercando di evitare, se necessario, di utilizzare termini troppo astratti che lo porterebbero in uno stato di confusione e di difficile interpretazione».*

In ragione degli argomenti affrontati durante il percorso formativo, emerge una buona conoscenza circa le metodologie (agende visive, mappe di contingenza, TEACCH, CAA, *video modeling*) che in questo caso potrebbero essere efficaci per consentire allo studente con Disturbo dello Spettro Autistico di:

- anticipare e prevedere le modalità di svolgimento di un compito o la successione degli eventi nel corso di una giornata (*«un ambiente organizzato in modo tale che tutto sia chiaro e funzionale alle attività da svolgere»*),
- chiarire o anticipare nuovi eventi che potrebbero destabilizzarlo,
- supportare la stabilizzazione di nuove routine.

Per quanto riguarda il tema "Ostacoli alla partecipazione", invece, sono stati individuati 27 segmenti (14,6%), in cui è stato possibile identificare alcuni elementi che potrebbero incidere negativamente sul grado di partecipazione dello studente con ASD. Sulla base delle affermazioni del campione e della letteratura di riferimento sono stati definiti i seguenti codici: ambiente fisico, ambiente sociale e fattori personali (Tab. 3).

Tema	Codici superiori	Sub-codici	N. frammenti	Percentuale
Ostacoli alla partecipazione (14,60%)	Ambiente fisico (8,67%)	Difficoltà sociali	6	3,24%
		Difficoltà cognitive	5	2,70%
		Implicazioni comportamentali	3	1,65%
		Problemi di tipo emotivo	2	1,08%
	Ambiente sociale (4,32%)	Difficoltà sociali	8	4,32%
	Fattori personali (1,62%)	Atteggiamenti negativi	1	0,54%
		Implicazioni comportamentali	1	0,54%
Difficoltà sociali		1	0,54%	

Tab. 3: N. frammenti e percentuali dei codici e sub-codici associati al tema "Ostacoli alla partecipazione"

Per ciò che concerne le caratteristiche dell'ambiente fisico (8,67%), si rileva un focus sui peculiari stili sensoriali di alcuni studenti con Disturbo dello Spettro Autistico e su come alcuni stimoli possano incidere negativamente sui processi di apprendimento e sulla partecipazione. A tal proposito, si riportano due frammenti significativi:

«[...] in una classe molto rumorosa sarà, nella maggior parte dei casi, difficoltosa la partecipazione dell'allievo con ASD, in quanto alla maggior parte degli studenti con ASD infastidiscono gli ambienti eccessivamente rumorosi»



«[...] se [l'ambiente è] troppo ricco di stimoli può essere controproducente perché può costituire un vero e proprio bombardamento sensoriale, d'altra se privo di stimoli non aiuta nella socializzazione e nell'apprendimento».

In aggiunta, vi è anche una consapevolezza circa le conseguenze sociali (4,32%) che una stimolazione poco appropriata potrebbe produrre, tra cui la tendenza ad isolarsi, a manifestare frustrazione, ansia o senso di inadeguatezza:

«se il contesto non è stimolante l'allievo tende ad isolarsi ancora di più»
«generare senso di frustrazione o ulteriori difficoltà di interazione e socializzazione nell'alunno con ASD»
«se non è un ambiente accogliente e sereno, il quale potrebbe far maturare nell'allievo un senso di inadeguatezza e frustrazione».

In sintesi, si evidenzia una visione complessa e articolata del contesto che, in ragione della presenza di specifiche condizioni sociali e fisiche, può influenzare il grado di partecipazione alle attività e il processo di apprendimento dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico (Fig. 1). Ciò è stato ampiamente corroborato da numerose ricerche condotte a livello nazionale e internazionale (Al Jaffal, 2022; Cottini, 2022; Martin, 2016; McDougal, Eet al., 2020; Munaro, & Cervellin, 2016; Russell, Scriney, & Smyth, 2022; Tynan, & Davy, 2021; Vivanti & Cornoldi, 2021; Zappaterra, 2014) le quali, in linea con i principi del modello bio-psicosociale, evidenziano come il peculiare funzionamento di questi studenti può essere influenzato negativamente da livelli di accessibilità ridotta del setting, ma anche dall'assenza di adattamenti nelle modalità di interazione sociale adottate da chi si relaziona con loro.

Tale consapevolezza sottolinea la necessità di realizzare degli accomodamenti ragionevoli (G.U, 2019, art. 7; Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2006) valorizzando le loro peculiarità attraverso una specifica gestione degli spazi o l'adozione di strategie didattiche comunicative personalizzate, ma anche attivando la risorsa compagni e la collaborazione con tutti coloro i quali interagiscono con questi studenti nei diversi contesti educativi. In questo senso, si evidenzia l'importanza di promuovere una cultura collaborativa e non competitiva, che incoraggi le relazioni sociali e che offra, allo studente con ASD, la possibilità di sviluppare le sue potenzialità in ogni contesto di vita. Tali suggestioni potrebbero essere capitalizzate, in modo sostenibile, per la progettazione di tutti i contesti educativi frequentati dallo studente con Disturbo dello Spettro Autistico affinché si rivelino realmente accessibili e inclusivi al fine di migliorare la Qualità della vita in un'ottica ecosistemica e *lifespan*.

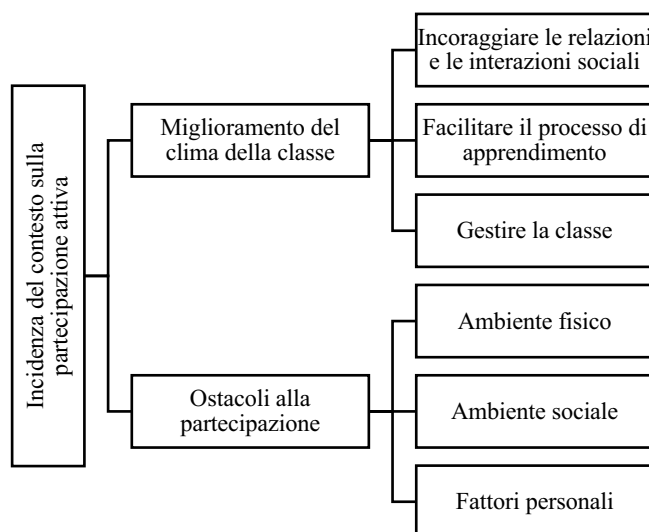


Fig. 1. Sintesi analisi tematica



5. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dall'analisi tematica, è possibile affermare che i docenti coinvolti nella ricerca dimostrano di avere consapevolezza circa i principali elementi di strutturazione dei contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con Disturbo dello Spettro Autistico; ciò si riscontra, peraltro, nella letteratura scientifica internazionale che analizza le opinioni degli insegnanti rispetto al ruolo ostacolante o facilitante che assume il contesto nel successo scolastico di tali studenti (Al Jaffal, 2022; McDougal, Eet al., 2020; Tynan, & Davy, 2021).

D'altra parte, questo dato, probabilmente, è legato alle conoscenze maturate dal campione durante il Percorso di Specializzazione e, dunque, evidenzia l'importanza che riveste la formazione nella costruzione dell'*habitus* professionale degli insegnanti. Un *habitus* che non si basa soltanto su conoscenze e competenze, ma che si sostanzia di una dimensione valoriale imprescindibile in cui le biografie individuali, intrecciandosi con le esperienze formative e professionali, costituiscono fattori determinanti all'interno dei processi inclusivi (Aiello et al., 2018).

Per tale ragione, documenti internazionali come il *Profile of inclusive teachers*, elaborato dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* nel 2012, focalizzano l'attenzione, prima ancora che sulle competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di interrogare le opinioni personali degli insegnanti sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e della propria posizione rispetto alle dinamiche inclusive.

Naturalmente, i risultati preliminari presentati in questa sede necessiteranno di una rilettura nel quadro più ampio dei dati relativi alle altre sezioni del questionario; inoltre, la numerosità del campione non consente una generalizzazione dei dati raccolti. Ciononostante, questi sembrano costituire un buon punto di partenza per un lavoro che, muovendo dall'esplorazione delle opinioni e delle rappresentazioni dei docenti in formazione, possa offrire un contributo al dibattito relativo all'importanza della strutturazione di contesti *autism-friendly* (McAllister & Sloane, 2017) in grado di promuovere l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico e di garantire l'accessibilità in tutte le sue forme e declinazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Di Gennaro D. C., Girelli L., & Olley J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 16(1), 175-188.
- Aiello P., Di Gennaro D.C. (2016). *Autismo e Digital Storytelling: le storie digitali come dispositivo didattico-educativo*. In F. Corona (ed.), *Autismo. Un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.
- Al Jaffal M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Amatori G., Bianco N. D., Capellini S. A., & Giaconi C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21(1).
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun V., & Clarke V. (2012). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (Vol. 2, pp. 57-71). <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brau, V., & Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Braun V., Clarke V., Hayfield N., Frith H., Malson H., Moller N., & Shah-Beckley I. (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 136-155.
- Braun V., V. Clarke & P. Weate (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *International handbook on qualitative research in sport and exercise*, ed. B. Smith and A. Sparkes, 191-205. London: Routledge
- Cajola L. C., & Ciraci A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292-329.



- Clarke V., & Braun V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 26(2). <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n451>
- Clarke V., & Braun V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Colazzo S. (2009). Progettazione partecipata. *Progettazione partecipata*, pp. 1000-1036.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini L. (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- De Gregorio E., & Lattanzi P. F. (2012). Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA. FrancoAngeli.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE; 2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Gazzetta Ufficiale n.201 del 28-08-2019. Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. "Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»".
- Goussot A. (2012). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale: epistemologia, metodi e approcci educativi*. Fano: Aras.
- Iavarone M. L., Aiello P., Militerni R., & Sibilio M. (2017). I «sensi» dell'autismo. Verso un nuovo paradigma in didattica. *Form@re*, 17(2).
- Martin C. S. (2016). Exploring the impact of the design of the physical classroom environment on young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 280-298.
- McAllister K., & Sloan S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, 43(4), 330-357.
- McDougal E., Riby D. M., & Hanley M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2006). "La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità".
- Munaro C., & Cervellin I. (2016). *Peer teaching e inclusione: Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Trento: Erickson.
- Mura A., & Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *Integrazione scolastica e sociale*, 18 (1), pp. 43-57.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Perla L. (2011). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought". In G. Elia (ed.), *Percorsi e scenari della formazione*(pp. 157-180). Bari: Progedit.
- Rossi P. G., & Pentucci M. (2021). Progettazione come azione simulata. *Didattica dei processi e degli eco-sistemi*, Milano: FrancoAngeli.
- Russell A., Scriney A., & Smyth S. (2022). Educator Attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-15.
- Schopler E., Lansing M., & Waters L. (1995). *Attività didattiche per autistici: valutazione e trattamento a livello individuale per autistici*. Masson.
- Sibilio M., & Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., & Aiello P. (2019). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Terry G., Hayfield N., Clarke V., & Braun V. (2018). Thematic analysis. *Ambient Media in Advertising: Importance of Design in Ambient Media Creation*, 66–78. https://doi.org/10.7441/978-80-7454-682-2_4
- Tynan F., & Davy K. (2021). An Exploration of Teachers' Perceptions of how the Classroom Environment Can Support Pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Mainstream Primary School. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 34(1).
- Vivanti G., & Cornoldi C. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. Firenze: Hogrefe
- Zappaterra T. (2014). Autismo e Sindrome di Asperger a scuola: ricerca educativa e formazione degli insegnanti. *Educational Reflective Practices* (1), 47-63.
- Zappaterra T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.



Ilaria Viola

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno, Ricercatore TD (A), iviola@unisa.it

Flavia Capodanno

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno, Ph-d student, fcapodanno@unisa.it

La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva

The motivation of future support teachers. The role of values for quality, equitable and inclusive education

Sezione Monografica

ABSTRACT

The Index for Inclusion and the Profile of the Inclusive Teachers (Booth & Ainscow, 2014; EASDNE, 2012) highlight the pivotal role of the value dimension in guiding the teacher's action towards an equitable and sustainable society, especially in light of the increase in cases of exclusion of pupils with disabilities in the pandemic and post-pandemic period (ISTAT, 2020). Many longitudinal and cross-sectional studies have shown that altruistic and intrinsic values underpin the motivation to enter the profession and are crucial for inclusive action. In light of this, this article aims to present the results of a survey of a sample of future learning support teachers in order to investigate the role of values among the factors affecting motivation to become a teacher. The results show high averages in the area of altruistic and intrinsic values, with a significant difference tending towards extrinsic motivation for the sample enrolled in the specialisation course for secondary schools.

Keywords: Values; motivation; equity and sustainability; inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Viola I., Capodanno F. (2022). The motivation of future support teachers. The role of values for quality, equitable and inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 122-130. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-11>

Corresponding Author: Ilaria Viola | iviola@unisa.it

Received: 11/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-11

* Il contributo, pur se realizzato in modo concertato dagli autori, è da attribuire a Flavia Capodanno per il primo paragrafo e a Ilaria Viola per il secondo e il terzo paragrafo.



1. La relazione tra valori e motivazione del futuro docente di sostegno per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva

La società attuale è sempre più caratterizzata da elementi perturbatori del sereno fluire del tempo e delle azioni: eventi quali la pandemia da Covid-19 hanno messo in crisi alcuni dei diritti umani ampiamente riconosciuti, tra cui proprio quello di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. A conferma di ciò, il Rapporto ISTAT (2020) registra quanto sia stata penalizzata la progettazione educativa inclusiva degli alunni e studenti con disabilità, visto che oltre il 23% di questi (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, anche a causa delle difficoltà dei docenti di adattare il piano educativo alle peculiarità della didattica a distanza (6%). In tal senso, dunque, si è percepita l'urgenza, già sottolineata da vari documenti internazionali (ONU, 2006; Booth & Ainscow, 2014), di impegnarsi nella co-costruzione di una società più attenta ai diritti umani, nel rispetto dell'ecosistema, delle generazioni future e delle fasce di popolazione più deboli, in un'ottica di sostenibilità e di inclusività declinate nella prospettiva dell'equità. La scuola, quindi, "come parte costitutiva del sistema integrato di educazione e formazione, è chiamata a rispondere alle sfide della complessità contemporanee con l'obiettivo di creare contesti educativi sostenibili e accessibili" (Ianes, 2020, p.125). Già il programma ONU aveva sollecitato i paesi firmatari dell'Agenda 2030 a mettere in atto politiche e pratiche educativo-didattiche per affermare i diritti fondamentali, come quello di ricevere un'istruzione adeguata e calibrata secondo i bisogni di *tutti e di ciascuno* (ONU, 2015). Nello specifico, infatti, l'obiettivo 4 "Istruzione e qualità", l'obiettivo 10 "Ridurre le disuguaglianze" e l'obiettivo 16 "Pace, Giustizia, Istituzioni solide" riguardano le politiche formative e i processi di inclusione. Viene richiesto, quindi, di agire affinché l'inclusione faccia da sfondo alle scelte politiche ed economiche di tutti i Paesi.

Per far sì che tali obiettivi trovino concretezza, appare necessario puntare sull'educazione come unica strada possibile per favorire una cultura dell'inclusione (Sibilio, 2020; Morin, 2020; Ferraris, 2021), e sul ruolo pivotale del docente nel mettere in atto pratiche volte a favorire un'istruzione equa per tutti (EA-SDNE, 2012; Cottini, 2014; Aiello, Corona, & Sibilio, 2014; Canevaro & Ianes, 2019; Aiello & Pace, 2020). A conferma di ciò, in letteratura si evidenzia una relazione tra motivazione a diventare docente ed efficacia dell'insegnamento (Vianello & Moalli, 2011; Chiner & Cardona, 2013; Watt, Richardson, & Smith, 2017; Bier, 2018). Tuttavia si evidenzia una carenza di studi che indagano come tale correlazione possa influenzare l'agire inclusivo (Viola, Zappalà, & Aiello, 2021).

Come evidenziano Watt & Richardson (2007), il costrutto della motivazione è multidimensionale e complesso, infatti vi sono diverse teorie che hanno cercato di disambiguarne i vari aspetti: la teoria dell'aspettativa-valore (Atkinson, 1957), la teoria dell'autoefficacia di Bandura (1982), il goal setting theory (Locke & Latham, 1990; Latham et alii, 1997). Nello specifico, nella teoria dell'aspettativa-valore la motivazione è alla base di un comportamento ed "è funzione del valore atteso di un obiettivo o incentivo da ottenere mediante l'efficace implementazione del comportamento e l'aspettativa (probabilità attesa) che quei comportamenti possano ottenere il valore o la soddisfazione attesa" (McKeachie, 1997: p. 20, trad. nostra). Quindi il connubio tra le due dimensioni, valoriale (i.e. obiettivi, incentivi, soddisfazione) e di attesa di successo (i.e. aspettativa, probabilità attesa), influenza la motivazione a compiere una determinata azione, ad assumere un dato incarico. Watt & Richardson (2007), riprendendo la teoria aspettativa-valore e la teoria socio-cognitiva di carriera (Lent, Lopez, & Bieschke, 1993), suddividono i valori che incidono sulla scelta di diventare docente in: valore intrinseco di carriera; valore di utilità personale, ovvero di scegliere l'insegnamento per fattori estrinseci come la sicurezza lavorativa, per avere maggior tempo per la famiglia e avere una giornata lavorativa breve; valore di utilità sociale, che corrisponde a motivazioni altruistiche come scegliere l'insegnamento per contribuire a formare le future generazioni, a creare una società equa e a lavorare con bambini e adolescenti.

Alla luce di ciò, mettendo in evidenza che i valori sono "guide fondamentali e un impulso per l'azione" (Booth & Ainscow, 2014, p.49) e che "l'inclusione si configura come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi", si rileva una circolarità tra valori e azioni inclusive, dando un ruolo centrale "al desiderio" del docente "di superare l'esclusione e promuovere la partecipazione" (Booth & Ainscow, 2014, p. 49).

Inoltre, nel *Profilo del docente inclusivo*, l'orientamento valoriale (valutare la diversità degli alunni, so-



stenere gli alunni, lavorare con gli altri e l'aggiornamento professionale personale continuo) costituisce proprio un punto di partenza per l'acquisizione di abilità e conoscenze da parte del futuro docente, che poi ne deve essere portatore acquisendo uno specifico *habitus* (Bourdieu, 1972). Quindi, riprendendo la teoria aspettativa-valore di Atkinson, e declinandola nell'ambito dei fattori che incidono sulla scelta ad intraprendere il percorso da docente, la qualità e l'entità del valore incidono sulla motivazione ad agire (Dörnyei & Ushioda, 2011) e l'azione si traduce come una realizzazione dell'entità dei valori stessi. In altre parole, intraprendere la professione perché si è guidati dal valore di utilità sociale può far ipotizzare che il docente sia motivato ad agire in favore dell'inclusione, a tal proposito, come già evidenziato, si rileva una carenza di materiale al riguardo (Viola, Pace & Aiello, 2020).

D'altro canto la maggior parte degli studi, che hanno indagato la relazione tra i fattori che influenzano la scelta ad intraprendere la carriera docente e l'azione del docente, hanno adottato il framework sotteso alla scala *Factors Influencing the choice of becoming Teacher-Choice (FIT-CHOICE)* (Watt & Richardson, 2007). L'articolo si propone, dunque di presentare i risultati ottenuti dalla somministrazione della scala *FIT-CHOICE* (Watt & Richardson, 2007) volta a rilevare quali sono i fattori alla base della motivazione a scegliere la professione, e nello specifico quale ruolo assumono i "valori" nell'intraprendere la carriera di docente di sostegno. Tali risultati potranno offrire spunti di riflessione e ulteriori traiettorie per ricerche future finalizzate a reindirizzare i percorsi di formazione dei docenti per un'istruzione equa e inclusiva (obiettivo n. 4), come sancito nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (UN, 2015).

2. Indagine sui fattori che incidono sulla motivazione a diventare docente di sostegno

2.1 Obiettivo

Partendo dal *framework* del *FIT-CHOICE*, sviluppato da Watt & Richardson (2012), l'obiettivo del contributo è quello di analizzare quali sono i fattori che incidono sulla motivazione a diventare docente specializzato sul sostegno, e nello specifico quale ruolo assumono i "valori" nell'intraprendere la carriera da docente di sostegno.

2.2 Strumento e Metodi

Campione e Procedura

La scala è stata somministrata tramite un *Google moduli* ai corsisti iscritti al VI ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Salerno nell'a.a. 2020/2021. Il questionario è stato compilato da 843 corsisti iscritti ai seguenti ordini: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di II grado.

Strumento

Il questionario è stato strutturato in due sezioni.

Una prima parte è relativa ai dati anagrafici e di contesto, nella sezione viene chiesto al corsista: l'età, il sesso, se ha già occupato un ruolo da docente (con tre opzioni di risposta: no, sì, sì e attualmente lavoro come docente), quale ordine di scuola è iscritto (con quattro opzioni di risposta: infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado) e qual è il titolo accademico più alto che possiede (con otto opzioni di risposta: diploma, laurea specialistica vecchio ordinamento, laurea triennale, laurea magistrale, dottorato, abilitazione, altro).

La seconda parte è la versione italiana validata della scala *FIT-CHOICE* (Viola, Zappalà, & Aiello, 2021; Watt & Richardson, 2012). La scala si sviluppa in più sezioni. La prima sezione indaga le motivazioni relative alla scelta della carriera docente, ogni *item* è raggruppato per fattori che sono nell'area della motivazione: «abilità» (scegliere la professione perché la persona crede di avere le abilità per insegnare), «valore in-



trinseco di carriera» (scegliere l'insegnamento perché è interessato all'attività da insegnante), «ripiego lavorativo» (scegliere la professione come ultima opzione professionale), «esperienze di insegnamento e apprendimento» (scegliere la docenza perché durante il percorso di studi la persona ha avuto esperienze positive di apprendimento e ha incontrato modelli positivi di insegnamento), «influenze sociali» (scegliere l'insegnamento perché gli amici, la famiglia e colleghi di lavoro pensano che la persona dovrebbe diventare un docente), «valore di utilità personale» (ovvero scegliere l'insegnamento perché si è interessati alla sicurezza lavorativa, ad avere maggior tempo per la famiglia e ad avere una giornata lavorativa breve), «valore di utilità sociale» (scegliere l'insegnamento per contribuire a formare le future generazioni e a creare una società equa). Per quanto riguarda l'area che indaga le credenze e le percezioni circa l'insegnamento rientrano i fattori: «richiesta del compito» (la persona pensa che l'insegnamento richieda alti livelli di competenza e che gli insegnanti abbiano un carico di lavoro pesante), «riconoscimento lavorativo» (la persona pensa che l'insegnamento sia percepito come un'occupazione di alto status sociale e che i docenti abbiano principi morali elevati e siano ben pagati). Infine il questionario indaga i fattori relativi alla decisione a diventare docente: «dissuasione sociale» (se la persona è stata incoraggiata a perseguire altre carriere diverse dall'insegnamento) e «soddisfazione della scelta» (quanto è soddisfatto e felice di diventare docente).

Ogni *item* è costruito con una risposta su una scala Likert a 7 punti.

2.3 Analisi dei dati

Sono stati analizzati, in *primis*, i dati anagrafici e di contesto e i punteggi della scala *FIT-CHOICE* tramite un'analisi descrittiva per rilevare la media, la deviazione standard e le caratteristiche della distribuzione (asimmetria e curtosi). Successivamente ai fini di indagare la consistenza interna della scala è stata calcolata l'alpha di *Cronbach*. Considerando l'obiettivo e le ipotesi dell'indagine è stata condotta un'analisi correlazionale e di varianza per rilevare la variabilità fra le medie di più di due gruppi; ai fini di esplorare le differenze tra i gruppi è stata adottato il test post hoc di *Tukey* con una differenza tra medie significativa al livello di 0,05. Le analisi sono state condotte con il *software* SPSS.

2.4 Risultati

Dall'analisi descrittiva del campione emerge che il 9,6% (N=81) dei partecipanti è iscritto al corso di infanzia, invece, il 43,7% (N=368) sono iscritti al corso di primaria e, infine, il 46,7% (N=394), invece, frequenta il corso di secondaria di II grado. L'età media dei partecipanti è di 39,85 (Dev. St.=8,27, minimo=23 e massimo=63), di cui la maggior parte è di sesso femminile, l'88,8% (N=749). Dei corsisti che hanno compilato il questionario: 249 (29,5%) non ha mai occupato un ruolo da docente, 369 (43,8%) futuri docenti di sostegno ha insegnato e, infine, 225 (26,7%) al momento della compilazione del questionario stava svolgendo il lavoro da docente.

Dei partecipanti il 13,8% ha come titolo accademico più alto il diploma delle scuole superiori, il 20,8% ha la laurea vecchio ordinamento (5 anni), il 6,3% ha la laurea triennale, il 33,3% ha la laurea magistrale, invece, il 0,6% ha come titolo accademico più alto il dottorato. Il 3,4% ha un master di I livello e il 2,1% ha un master di II livello, infine, il 19,3% dichiara di avere l'abilitazione per l'insegnamento.

L'affidabilità della scala è stata calcolata tramite l'alpha di *Cronbach* che corrisponde a 0,885, quindi si rileva una buona affidabilità di quest'ultima. Come riportato nella tabella 1 e 2 si registra una buona consistenza interna per ogni scala, tranne per il valore di utilità sociale (Alpha= ,343). Per quanto concerne le medie, nell'area motivazione si evincono punteggi di scala medi alti per i valori rientranti nei fattori intrinseci ed estrinseci, e per quanto concerne l'autopercezione delle abilità di insegnamento. Si riportano, invece, valori più bassi per i fattori relativi al valore di utilità sociale, ripiego lavorativo e influenze sociali.

Nell'area della percezione si evidenzia un trend positivo per la soddisfazione della scelta e le richieste



del compito, un trend medio per la scala che indaga la percezione dello status sociale del docente, e un trend medio-basso nell'area relativa alla percezione dello stipendio e al fattore dissuasione sociale.

Fattore	Motivazione	Media	Alpha	Dev. St.
Ripiego lavorativo	Ripiego lavorativo	1,45	0,69	2,39
Influenze sociali	Influenze sociali	1,95	0,79	3,77
Valore di utilità personale	Tempo per la famiglia/ <i>bludging</i>	2,45	0,86	6,33
Valore di utilità personale	Sicurezza lavorativa	3,20	0,88	4,96
Esperienze di insegnamento e apprendimento	Esperienze di apprendimento precedenti all'insegnamento	4,90	0,85	4,74
Autopercezione	Abilità	5,28	0,81	3,53
Valore di utilità sociale	Contribuire all'equità sociale	5,52	0,77	2,79
Valore di utilità sociale	Formare future generazioni	5,75	0,34	2,16
Valore di utilità sociale	Dare un contributo sociale	6,01	0,79	3,01
Valore di utilità sociale	Lavorare con bambini e adolescenti	6,28	0,81	2,78
Valore intrinseco	Valore intrinseco	6,32	0,673	2,50

Tab. 1 Misure: media, dev. St e consistenza interna della scala per la dimensione motivazione

Fattore	Percezione – 6 Fattori	Media	Alpha	Dev.St
Ricompensa lavorativa	Stipendio	3,01	0,90	2,96
Influenze sociali	Dissuasione sociale	3,09	0,79	4,97
Ricompensa lavorativa	Status sociale e morale del docente	4,15	0,82	6,74
Richiesta del compito	Difficoltà	5,919	0,562	2,462
Richiesta del compito	<i>Expert career</i>	6,09	0,49	1,58
Soddisfazione della scelta	Soddisfazione della scelta	6,53	0,78	2,05

Tab. 2 Misure media e deviazione standard dei fattori. Valori della consistenza interna dei fattori della dimensione percezione

2.4.1 Analisi della varianza e post hoc

È stata condotta un'analisi correlazionale tra i fattori e i dati anagrafici e di contesto. Dai risultati emerge una correlazione significativa debole tra l'«ordine del corso» a cui i docenti sono iscritti e il fattore «abilità» ($r=,095$, $p<0,01$), dall'ANOVA a una via è emersa una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=3,99$, $p<0,05$. Il test Post hoc di *Tukey* ha rivelato che i futuri docenti iscritti al corso di secondaria di secondo grado si percepiscono con maggiori abilità di insegnamento ($M=16,20$; Dev. St.= 3,31) rispetto ai corsisti iscritti all'ordine primaria ($M=15,58$; Dev. St.=3,70). Invece, si registra una correlazione significativa negativa debole tra l'«ordine del corso» a cui i docenti sono iscritti e il fattore «valore intrinseco» ($r=-,170$; $p<0,01$); dall'ANOVA a una via si rileva una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=8,4$, $p<0,01$. Il test Post hoc di *Tukey* evidenzia che i futuri docenti di sostegno iscritti all'ordine di secondaria di secondo grado hanno una ridotta «motivazione intrinseca» ($M=18,64$, Dev. St.= 2,62) nello scegliere la carriera da docente rispetto ai corsisti iscritti al corso di infanzia ($M=19,75$; Dev. St.=1,87) e primaria ($M=19,15$, Dev. St.=2,43). Al contrario, si registra una correlazione significativa positiva debole ($r=,170$; $p<0,01$) tra «ordine di scuola» e il fattore «ripiego lavorativo», infatti, dall'ANOVA a una via emerge una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=12,07$, $p<0,01$. Il test di *Tukey* rileva che i corsisti frequentanti il percorso per la scuola secondaria di secondo grado hanno punteggi significativi più alti nella scala «ri-



piego lavorativo» ($M=4,79$, Dev. St.= $2,57$) rispetto al gruppo infanzia ($M=3,68$, Dev. St.= $1,52$) e primaria ($M=4,05$, Dev. St.= $2,26$). Tale dato, che è ascrivibile ai fattori estrinseci per la scelta della professione, è in linea con le correlazioni tra l'«ordine» e i fattori relativi al «valore di utilità personale». Nello specifico vi è una correlazione significativa debole tra «sicurezza lavorativa» ($r=,205$, $p<0,01$) e «ordine» e quest'ultimo con «tempo per la famiglia/bludging» ($r=,227$, $p<0,01$). Infatti dall'ANOVA a una via (1×3) emerge una differenza significativa tra l'«ordine» e le variabili «sicurezza lavorativa»: $F(2,2)=18,603$; $p<0,01$ e «tempo per la famiglia/bludging»: $F(2,2)=25,80$, $p<0,01$. Il test HSD di *Tukey* evidenzia una significatività per la variabile «sicurezza lavorativa» tra il gruppo dei futuri docenti iscritti al percorso di sostegno della secondaria di secondo grado ($M=10,65$, Dev. St.= $5,039$) rispetto a chi è iscritto al percorso per l'infanzia ($M=7,73$, Dev. St.= $4,48$) e primaria ($M=8,9$, Dev. St.= $4,75$), per quanto riguarda le differenze significative tra i gruppi «tempo per la famiglia/bludging» e «ordine» il post hoc rileva una differenza significativa positiva tra secondaria di secondo grado ($M=13,89$, Dev. St.= $6,75$) e il gruppo di infanzia ($M=10,36$, Dev. St.= $4,87$) e primaria ($M=10,96$, Dev. St.= $5,72$).

Invece per quanto concerne la variabile dipendente «soddisfazione della scelta» di diventare futuro docente di sostegno rispetto all'«ordine» emerge una correlazione significativa debole negativa ($r=-,112$, $p<0,05$), dall'ANOVA a una via emerge una differenza significativa tra i gruppi: $F(2,2)=5,39$. Il test di *Tukey* evidenzia una significatività tra i corsisti della secondaria di secondo grado che sono meno soddisfatti della scelta ($M=19,39$, Dev. St.= $2,26$) rispetto a chi frequenta un corso per l'infanzia ($M=20,14$, Dev. St.= $1,38$).

Considerando le correlazioni significative relative ai punteggi medi di scala e la variabile indipendente «occupazione» (se ha già occupato un ruolo da docente), è stata condotta un'analisi della varianza sui dati più salienti. L'ANOVA a una via (1×3) tra la variabile «abilità» e «occupazione» ha rilevato una differenza significativa: $F(2,2)=5,78$ $p<0,05$; nello specifico, il test di *Tukey* evidenzia che chi non ha mai insegnato si percepisce con maggiori abilità nella docenza ($M=16,48$, Dev. St.= $3,03$) rispetto a chi ha avuto esperienze di insegnamento ($M=15,61$; Dev. St.= $3,79$) e chi occupa il ruolo da insegnante ($M=15,53$; Dev. St.= $3,54$). Inoltre, si registra una differenza significativa tra «occupazione» e «valore intrinseco» con $F(2,2)=7,60$, $p<0,001$, infatti, il test di *Tukey* registra che chi, al momento della compilazione del test, lavorava come docente ha punteggi significativamente più bassi nell'area che indaga il «valore intrinseco» ($M=18,42$; Dev. St.= $2,50$) rispetto a chi non ha mai insegnato ($M=19,20$; Dev. St.= $2,36$) e chi ha avuto esperienze di insegnamento ($M=19,15$; Dev. St.= $2,54$). Per quanto concerne la percezione che il docente abbia uno «stipendio» soddisfacente emerge una differenza significativa rispetto alla variabile indipendente «occupazione» con $F(2,2)=13,40$, $p<0,01$; dal post hoc si registra che chi al momento del test stava insegnando aveva una percezione positiva del salario ($M=6,82$; Dev. St.= $2,66$) rispetto ai docenti che non hanno mai insegnato ($M=6,06$; Dev. St.= $3,07$) e che hanno avuto esperienze di insegnamento ($M=5,54$; Dev. St.= $2,96$).

3. Conclusioni

Alla luce dei risultati dell'indagine sui fattori che incidono sulla scelta di diventare docente di sostegno, emerge il ruolo centrale dei valori altruistici e del valore intrinseco; si registra, inoltre, che i futuri docenti di sostegno sono altamente soddisfatti della scelta. Tale dato è da considerare un fattore predisponente per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, infatti, il valore di utilità sociale e il valore intrinseco sono correlati positivamente alla responsabilità e alle pratiche positive del docente di gestire la classe, e, quindi, ad avere uno sguardo attento alla rilevazione delle barriere e dei facilitatori ai fini di rendere l'ambiente di apprendimento un contesto accogliente (Cottini, 2017, Berger & Girardet, 2020). In aggiunta, da vari studi si registra come la motivazione intrinseca ad insegnare sia associata positivamente all'entusiasmo che si prova durante l'attività professionale e ad un'azione del docente centrata sullo studente e quindi volta all'autonomia dello stesso (Kunter et al, 2008; Hein, et al, 2012). La media generale non si conferma per i futuri docenti di sostegno che frequentano il percorso di specializzazione per la scuola secondaria



di secondo grado, poiché si evidenzia dai dati un'inferiore motivazione intrinseca a scegliere la professione e maggiori motivi ascrivibili a fattori estrinseci come: il valore di utilità personale (sicurezza lavorativa e tempo per la famiglia) e il ripiego lavorativo. Infatti, in linea con quanto rilevato si descrive un quadro coerente: i futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado mostrano un'inferiore soddisfazione della scelta ad intraprendere il percorso.

Per quanto i dati riscontrati sono significativi rispetto al tema indagato, è da considerare che lo studio essendo di natura quantitativa non permette di spiegare in modo esaustivo il fenomeno nella sua complessità, per tal motivo si procederà ad un'ulteriore indagine che prevedrà l'adozione di strumenti di natura qualitativa nell'ottica di un approccio *mixed method* (Trincherò, 2014; Cottini & Morganti, 2015).

Risulta importante evidenziare che intraprendere percorsi da docente come ultima scelta lavorativa, favorisce l'adozione di pratiche inefficaci in didattica (Richardson & Watt, 2014; Berger, 2020) con una ricaduta sul successo formativo degli studenti. In linea con quanto detto, si registrano dati allarmanti per lo specchio in uscita degli studenti della scuola secondaria di secondo grado (Invalsi, 2021; ASviS, 2021; Save the Children, 2022); infatti, si rileva una percentuale alta di abbandono scolastico soprattutto nell'area centro-Sud e un altro dato preoccupante emerge nell'ambito dell'indagine PISA 2018 in cui l'Italia è agli ultimi posti tra i Paesi OCSE per quanto concerne l'interesse degli studenti della scuola secondaria di secondo grado verso il rispetto di alcuni diritti umani e universali.

Riprendendo Morin (2022), i dati di realtà sono molto distanti dal *goal* dell'Agenda 2030, infatti il filosofo e sociologo francese parla di un'attuale regressione associata ad una crisi che colpisce la totalità dell'esperienza umana, tale riscontro è corroborato dall'indagine con gli indicatori del Benessere equo e sostenibile che evidenziano «un chiaro arretramento dei livelli di benessere» rispetto al periodo pre-pandemia (ISTAT, 2022). Considerando il *goal* 4 e i risultati della ricerca, l'orientamento valoriale diventa cruciale nella motivazione ad agire che è fondamentale per un'istruzione di qualità (Kunter et al. 2013; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), per tal motivo, risulta importante esplorare con ulteriori indagini la relazione tra valori, motivazione ad intraprendere la carriera da docente e l'azione del docente in ottica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Corona F., & Sibilio M. (2014). Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 21-34.
- Aiello P., & Pace E. M. (2020). *Inclusive educational principles, policies, and practices in Italy*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- ASviS (2021). L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile – Rapporto ASviS 2021. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. https://asvis.it/public/asvis2/files/Un_Goal_al_giorno__estratti_rapporto/situazione_attuale_-_Goal_4_1_.pdf
- Atkinson J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Berger J. L., & Girardet C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216.
- Bier A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Ca' Foscari.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz
- Canevaro A., Ianes D. (eds.) (2019). Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 10-20.
- Chiner E., & Cardona M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541



- Ciraci A. M. & Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207–234.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Carocci Editore, Roma.
- Dörnyei Z., & Ushioda E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf (ver. 15.04.2021).
- Ferraris M. (2021). *Post Colonial Studies*. Giulio Einaudi Editore: Torino.
- Hein V., Ries F., Vega F. P., Caune A., Ekler J. H. et al. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 123– 30.
- Ianes D. (2020). *L'acquerello dell'inclusione:sortirne insieme è la politica* in Besio, S., & Caldin, R. (Eds.). (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. goWare & Guerini Associati.
- ISTAT. Istituto nazionale di statistica (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019. Statistiche report. <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Istituto Nazionale di Statistica- ISTAT (2022), BES 2022 Il benessere equo e sostenibile in Italia, [online: https://www.istat.it/it/files//2022/10/NOTA-STAMPA-_BES_TERRITORI_2022.pdf
- Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S. et al. (eds). (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. New York: Springer. doi: 10.1007/ 978- 1-4614- 5149-5
- Lent R.W., Lopez F.G., & Bieschke K.J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223–236.
- Latham G.P., Daghighi S., & Locke E.A. (1997), Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation. In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 125-142). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Locke E.A., & Latham G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McKeachie W.J. (1997). Wanting to Be a Good Teacher: What Have we Learned to Date?. In BESS, J.L. (A cura di), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 19-36). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2022), *Svegliamoci!* Mimesis Edizioni: Sesto San Giovanni
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale dell'ONU, 13.
- Pace E. M., Sharma U., & Aiello P. (2020). Includere nonostante la/a distanza: si può? *Nuova Secondaria*, 2, 435–453.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il, 25.
- Richardson P. W., Karabenick S. A. & Watt H. M. G. (eds.) (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge. doi: 10.4324/ 9780203119273
- Save the Children (2022). "Alla ricerca del tempo perduto - Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana" <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2020). Linee di indirizzo per una scuola inclusiva e sul rientro a scuola nel prossimo anno scolastico 2020-2021 degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado. https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wpcontent/uploads/2020/08/-Documento_SIPES_LINEE_DI_INDIRIZZO_PER_UN_A_SCUOLA_INCLUSIVA.pdf (ver. 15.04.2021).
- Trincherò R. (2014). Five research principles to overcome the dualism quantitative-qualitative. *Education Sciences & Society*, 5(1).
- Vianello R., & Moalli E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Viola I., Pace E. M., & Aiello P. (2020). Perché decidere di intraprendere la carriera di docente? Una revisione della letteratura. *Nuova Secondaria*, 4, 17-39.



- Viola I., Zappalà E., & Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@ re*, 21(1).
- Watt H. M. G., & Richardson P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Watt H. M. G., Richardson P. W., & Smith K. (Eds.). (2017). *Global Perspectives on Teacher Motivation* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1): 1-12.



Emiliano De Mutiis

Dipartimento di Scienze Umane, Università Europea di Roma
emiliano.demutiis@unier.it

La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato

The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher

Sezione Monografica

ABSTRACT

The teacher's self-perception regarding his role and his professional training can act positively or negatively on his ability to design school and extracurricular educational contexts based on an inclusive perspective. While waiting for this ability to be the prerogative of all teachers capable of pursuing the educational success of all students in the near future, inclusion is something that still and primarily concerns teachers specialized in support activities. Retracing the various phases that characterized the definition of this professional figure, it will be shown how the initial imprinting provided to it by the historical-social contingencies has generated an ideal plan, outlined by the legislation and addressed to a "specialized" teacher with his / her skills of novelty, competence and systemic importance, and a plan, so to speak, real, materialized in daily educational practice, aimed at a "support" teacher as a figure delegated to tackle the "problem" of disability in a personal, improvised and free of pedagogical perspective.

Through a brief examination of international documents or more recent supranational agencies, the contribution will illustrate how the value dimension, if placed at the center of initial training, can act in terms of identity on the self-perception of the specialized teacher, ensuring that a renewed "knowing how to be", cut out on the aforementioned ideal level, it becomes the foundation of every practice, of every declination of "know-how". A teacher of this type will be able more easily to manage the multidimensional processes generated by the rapid socio-cultural and regulatory changes that have affected the school in recent times, such as those of accessibility and sustainability, becoming a system figure with a profound specialization and an enlarged vision from an ecosystem perspective in space and time.

Keywords: inclusive competencies; specialized teachers; initial teacher education; inclusive values; teachers' values.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Mutiis E. (2022). The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 131-139. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-12>

Corresponding Author: Emiliano De Mutiis | emiliano.demutiis@unier.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 21/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-12



Introduzione

Come afferma Canevaro (2006), le parole fanno la differenza e l'attenzione verso di esse è importante, non tanto per aspetti estetici o formali, quanto più perché nelle parole risiede il *modello operativo* cui si fa riferimento, l'*orizzonte di senso* che orienta l'agire; nel nostro caso, pedagogico e didattico.

Ed è proprio attorno ad alcune parole – o meglio *dentro* di esse – che cercheremo di rintracciare i riflessi semantici di alcuni retaggi culturali, di alcune prassi professionali ed educative che hanno alimentato e alimentano ancora oggi il quotidiano lavoro degli insegnanti nelle classi italiane, influenzando e, spesso, inficiando la loro capacità di progettare contesti educativi scolastici ed extrascolastici attraverso una prospettiva inclusiva.

In un futuro prossimo, tale capacità sarà sicuramente appannaggio di *tutti* i docenti, in grado di realizzare percorsi personalizzati e individualizzati per la promozione del successo formativo di *tutti* gli studenti. Eppure, ad oggi, a fungere da garanti del processo inclusivo sono ancora primariamente i docenti specializzati per le attività di sostegno, i quali, nella migliore versione di se stessi, diventano figura di sistema (Cottini, 2017), volano di tutti i processi inclusivi, innescati all'interno dell'istituzione scolastica e orientati verso il territorio e il Progetto di Vita.

Trattando di teoria e prassi della progettazione inclusiva, è quindi al docente specializzato che ci rivolgiamo primariamente in questo contributo, analizzandone il percorso formativo e la capacità di produrre un agire in chiave sistemica come sopra indicato. Solo a fronte di tale analisi potremo approdare, in un secondo momento, agli assi multidimensionali dell'accessibilità e della sostenibilità, potenziali generatori di innovazione in seno ai diversi contesti socio-educativi.

Docente «specializzato» o «di sostegno»?

Nell'accezione comune, «sostegno» è qualcosa che serve a sostenere, a sorreggere un alcunché di instabile, di precario, senza il quale si potrebbe perdere l'equilibrio o crollare: non conferisce sicuramente una accezione positiva all'entità sostenuta, sia essa una persona o un oggetto. «Specializzato» indica invece chi è dotato di particolare competenza e abilità in un determinato settore; suoi sinonimi sono, infatti, preparato, qualificato, scelto, capace, competente, esperto.

È chiaro quindi che i due termini non sono neutralmente intercambiabili accanto a quello di «docente» senza un pegno rilevante da pagare in termini di denotazione e connotazione; conferiscono a tale figura un'aura di competenza o, al contrario, di contingenza in un orizzonte emergenziale e provvisorio. Ma come nascono queste due espressioni? In quali contesti applicativi hanno avuto origine e quali sfumature semantiche caratterizzano l'una o l'altra?

La legge 118/71, seppur nell'indubbio merito di aver riconosciuto agli studenti con disabilità “non grave” il diritto di essere inseriti nelle classi comuni della scuola dell'obbligo, non fa alcun cenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L'alunno con disabilità fa il suo ingresso nelle classi comuni dovendosi però adeguare ad esse. La dimensione che non viene adeguatamente tenuta in considerazione è quella della *presa in carico*. La legge si limita infatti ad una concezione “ottimistica”, per cui la *socializzazione* viene concepita quale fine primario e l'inserimento fisico dell'allievo con disabilità nella classe comune diventa garanzia unica di benefici e vantaggi. Gli insegnanti, impreparati ad affrontare tale delicato processo, non hanno alcuna indicazione circa una *strategia* da poter adottare sia sul piano didattico, legato agli apprendimenti, sia organizzativo, connesso alla gestione della classe (Amatori, 2019).

È in questo momento che, con tutta evidenza, iniziano a crearsi le condizioni per la nascita dello stereotipo di un insegnante che, in presenza di un problema “inedito”, deve occuparsi di esso senza avere cognizione del *come* e del *cosa* fare: la sua autopercezione – riflessa e allo stesso tempo generata nello sguardo degli altri – è quella di una figura schiacciata nella marginalità di chi deve svolgere un lavoro non avendo la minima idea di come farlo.



La parola «sostegno» non è presente nella legge, così come la figura stessa di un insegnante ad hoc per l'alunno con disabilità. Il termine «specializzato» è usato solo 3 volte in riferimento al mondo della scuola, e, nello specifico, negli articoli 4 e 5 riguardo all'istituzione di «scuole per la formazione di assistenti educatori, di assistenti sociali *specializzati* e di personale paramedico» presso le Università e presso enti pubblici e privati.

Qualche anno dopo, il documento scaturito dal lavoro di indagine sui «problemi degli alunni handicappati» presieduto dalla senatrice Franca Falcucci (allegato alla Circolare Ministeriale n.227 del 8 agosto 1975) inaugura un «nuovo modo di concepire e attuare la scuola», volto allo sviluppo personale di «ogni bambino ed ogni adolescente» e legato alla «preparazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti» riguardo «i nuovi mezzi operativi [...] introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale». Le carenze formative degli insegnanti riguardo la disabilità vengono riconosciute e istituzionalizzate, ravvedendo nella preparazione e nell'aggiornamento gli ambiti privilegiati per l'approfondimento di metodologie idonee ad affrontare la novità del problema: la complessità di realizzare una «vita scolastica perfettamente articolata, nella quale le attività integrative e di recupero non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica» è dovuta essenzialmente «alle difficoltà legate alla preparazione degli insegnanti e alle concrete possibilità organizzative» della scuola del tempo.

Il termine «sostegno» fa la sua comparsa nel documento, ma sempre in riferimento alle attività «di recupero» e non alla persona: differenza non di poco conto, che distingue tra una tipologia di azione e l'identificazione di una figura professionale con la stessa. L'insegnante preposto a svolgere azioni di recupero per soggetti gravi e medio-gravi è un «insegnante *specializzato*», che promuove la «maturazione e la socializzazione degli alunni», prevenendo le difficoltà e affrontandole in misura adeguata ove manifestate. È chiaro l'intento del documento di tratteggiare il profilo professionale emergente in senso positivo, associandolo a termini come «nuovo», «preparazione», «aggiornamento», «specializzazione».

Per dotare il docente del bagaglio formativo auspicato dal documento della Commissione Falcucci, il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 abolisce i precedenti percorsi e istituisce «un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione» per il conseguimento della *specializzazione* (art. 8); gli artt. 9 e 10 precisano che per l'immissione in ruolo degli insegnanti specializzati sarebbero stati previsti concorsi speciali. Il termine «sostegno» non compare mai nel decreto; «specializzazione» viene usato in riferimento al titolo e al personale docente, il quale, in linea con il «nuovo modo di concepire e attuare la scuola» tratteggiato dal documento Falcucci, deve attuare «interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento» (art. 9).

Grazie alla successiva legge 517/77 la *presa in carico* degli alunni con disabilità assume finalmente pieno valore: vengono chiuse le classi differenziali, viene stabilito «il diritto-dovere per ogni bambino in età di obbligo scolastico di frequentare la scuola comune, [...] indipendentemente dalla gravità e dalla tipologia di disabilità certificata» (Lascioli, 2011, p.369) e vengono fissati «i principi fondamentali di carattere organizzativo e didattico per la scolarizzazione di tutti gli alunni con disabilità» (Nocera, 2001, p. 64); si istituisce, infine, la nuova figura professionale dell'«insegnante *specializzato*». La legge è molto chiara sul fatto che sia «la scuola» ad attuare «forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps», attraverso la «prestazione» (art. 2) e l'«utilizzazione» (art.7) e di tali docenti. Come in precedenza, il termine «sostegno» viene sempre rivolto all'azione e non alla figura, in relazione alle «iniziative» e alle «forme» di «integrazione» (artt. 7 e 8).

Il titolo di specializzazione con il suo corredo formativo, caratterizzante questa nuova figura di insegnante, rimane però ancora un intento progettuale, dal momento che i corsi biennali previsti dal D.P.R. n.970/1975 dovevano ancora trovare realizzazione. I programmi, così come l'organizzazione e il funzionamento di tali corsi per il personale direttivo, docente ed educativo, vengono infatti approvati solo 2 anni dopo, con il D.M. 3 giugno 1977 e l'O.M. n. 303 del 16 novembre 1977. A sei anni di distanza dall'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi «normali», il personale docente risulta ancora non adeguatamente formato, incapace di rispondere alle ormai non più nuove sfide educative della scuola pubblica.



In questa situazione, fa la sua comparsa la Circolare ministeriale del 28 luglio 1979 n. 199, che, in chiara controtendenza con la normativa precedente, istituzionalizza la dicitura «invalsa nell'uso comune» di «insegnante di sostegno», «coniata» dagli operatori della scuola immediatamente dopo l'emanazione della legge 517 e usata spesso accanto all'altra variante (meno felice) di «insegnante di appoggio» (Magni, 2018). Questo cambio radicale di impostazione terminologica – «insegnante di sostegno» è usato 11 volte contro le 3 di «specializzato» – è legato al fatto che il documento va a fotografare l'esistenza di due piani semantici paralleli, coesistenti con tutta evidenza sin dalla fase dall'inserimento del '71: un piano *ideale*, tratteggiato dalla normativa, che guarda ad un insegnante «specializzato», con il suo portato di novità, competenza e importanza sistemica; e un piano, per così dire, *reale*, concretizzatosi nella prassi educativa quotidiana, in cui un insegnante «di sostegno» – o «di appoggio» – si percepisce come figura delegata ad affrontare il «problema» disabilità, addossandosene personalmente la gestione e improvvisando soluzioni «facili» e immediate, prive di prospettiva pedagogica¹.

Questa autopercezione della nuova figura di docente è molto chiara dal passaggio seguente:

Se a tal proposito è giusto chiedere alcuni indirizzi di carattere *generale*, pare eccessivo il *pretendere* di avere addirittura *definiti* i modi di intervento: orari, sequenze programmatiche, alternanze. Il processo di integrazione va rapportato alla peculiarità del singolo soggetto e non consente generalizzazioni.

Naturalmente, l'attività di sostegno non è un'azione meramente «creativa» da lasciare all'intuizione ed all'inventiva dei singoli operatori, e quindi alcuni criteri *di fondo* che costituiscano il presupposto di una valida metodologia di intervento possono essere proposti.

Una forte richiesta di supporto da parte docenti «di sostegno» riguardo la prassi didattica quotidiana, il *cosa* e *come* fare, è molto evidente; così come è altrettanto evidente che, in mancanza di indicazioni, ci si rivolgeva ad attività di tipo «creativo», demandate all'intuizione e all'inventiva dei singoli. «Indirizzi di carattere generale» e «criteri di fondo» di natura metodologica erano sicuramente parte dei programmi dei neonati corsi di specializzazione: ma evidentemente, al contatto con la realtà delle classi italiane, erano ritenuti non sufficienti dai docenti, che «pretendevano» qualcosa di più «definito» e operativo. La percezione di questo *gap* formativo, da parte del singolo insegnante ma ancor più dei suoi colleghi, diventa quindi la base ideologica per una interpretazione «riduttiva» dei suoi compiti, letti come «in sottordine [rispetto] all'insegnante di classe»: come a voler ristabilire il regime di una uguaglianza disattesa, la circolare afferma il diritto dell'insegnante di sostegno di «essere *pienamente* coinvolto nella programmazione educativa e partecipare *a pari titolo* all'elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti».

Di fronte ad una evidente presa di coscienza di una disparità di ruoli, il documento adotta un atteggiamento debole ed ambiguo: se la locuzione insegnanti di sostegno si era imposta «nell'uso comune» era proprio perché andava evidentemente a certificare qualcosa di esistente sul piano *reale* che andava rettificato in base a quanto indicato dalle norme precedenti sul piano *ideale*: invece di riaffermare quanto queste avevano cercato di delineare, esso accetta «ufficialmente» la nuova espressione, approvando quindi sul piano linguistico qualcosa che al contempo andava a negare sul piano dei principi.

Quarant'anni di specializzazione: la dimensione valoriale nel rapporto tra piano ideale e piano reale.

Nonostante le contraddizioni evidenziate, dalla fine degli anni Settanta inizia quindi una fase in cui il docente interessato alle attività di sostegno agli alunni con disabilità può conseguire la sua specializzazione grazie ai corsi da poco istituiti.

1 Questa personalizzazione del problema si esplica a livello linguistico in alcune espressioni simbolo della funzione di delega, che ancora oggi permangono: «il mio alunno»; «ci penso io»; «lo porto fuori».



In quegli stessi anni, iniziano a fare la loro comparsa una serie di documenti internazionali e di agenzie sovranazionali che inquadrano il concetto di disabilità in modo più complesso e sistemico, inaugurando una nuova cultura dell'inclusione: il rapporto Warnock del 1978; le Regole standard delle Nazioni Unite per l'eguaglianza di opportunità delle persone handicappate del 1993 (ONU); la dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO); l'*International classification of functioning, disability and health* del 2001 (OMS); la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (ONU); le *Policy guidelines on Inclusion in Education* del 2009 (UNESCO); il Rapporto mondiale sulla disabilità del 2011 (OMS); il Profilo di docente inclusive dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* del 2012; l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile del 2015 (ONU).

Senza parlare di studi come quello sull'*Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002) o le due versioni dell'*Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2008 e 2014).

Il nostro Paese, all'avanguardia nella prima fase del processo avviato con l'inserimento, si trova in questa seconda fase ad affiancare – e a volte inseguire – gli orientamenti internazionali, facendoli via via propri. Anche grazie a tali apporti, l'espressione "insegnante specializzato" torna ad essere maggioritaria rispetto a quella "di sostegno". Eppure, senza ripercorre i percorsi e i sotto-percorsi di questa macro direzione di sviluppo, non è possibile negare come, a più di quarant'anni di distanza, in molti docenti permanga ancora quella sensazione di marginalità e di "delega personale" che proprio nel periodo iniziale si era andata formando. Con tutta evidenza, la formazione erogata nel tempo dai Corsi di specializzazione non è riuscita, se non parzialmente, a riportare l'identità di tale figura professionale sul piano *ideale*, cancellando la memoria di quanto accaduto sul piano della *realtà*. Nonostante gli aggiornamenti dei programmi e della struttura intervenuti nei vari cicli, le abilità, le conoscenze e le competenze che i docenti in formazione hanno ricevuto non sono state in grado di modificare in modo sostanziale la loro autopercezione come di un "sostegno", di un "appoggio".

La questione centrale diventa quindi capire quali aspetti siano stati tralasciati, cosa sia rimasto fuori dall'impianto formativo, mancando l'obiettivo iniziale – chiaro sin dagli anni Settanta – di conferire all'insegnante specializzato la sicurezza della sua formazione, professionalità, e, in ultima analisi, identità. Difficilmente una nuova conoscenza, abilità, o competenza da aggiungere potranno agire positivamente su questa autopercezione, sedimentata in decenni: ciò che manca è qualcosa che risiede *prima* di essi, in una dimensione più profonda dell'agire e del sapere, dove nascono la motivazione e la prospettiva di lungo periodo attraverso cui dare senso ai propri comportamenti.

Come la letteratura più recente ci indica, uno di questi aspetti è senz'altro la dimensione valoriale.

Valore è «tutto ciò a cui l'uomo è disposto a conferire un'importanza tanto grande da costituire una forza *ordinativa* del suo comportamento»; in quanto tali, i valori «trascendono oggetti e situazioni particolari», andando incontro «alla necessità dell'uomo di poter fare riferimento, nelle sue decisioni, a entità mentali o reali in base alle quali dare *ordine* e *giustificazione* alle proprie scelte» (Chiosso 2018, p. 165).

In modo analogo, diversi dei documenti internazionali o di agenzie sovranazionali sopra citati ne fanno cenno. L'*International classification of functioning, disability and health* dell'OMS, nel capitolo sugli atteggiamenti, riporta che «i valori e le convinzioni non vengono codificati separatamente dagli atteggiamenti poiché sono ritenuti le forze stesse che li guidano» (ICF, 2004, p. 168). Le *Policy guidelines on Inclusion in Education* dell'UNESCO, collegando il concetto di inclusione con la dimensione valoriale affermano che «*inclusion often requires a shift in people's attitudes and values*» (UNESCO, 2009, p. 18). Ancora in merito a questa relazione nonchè in riferimento al topic *Professional Development for Inclusive Education*, nella sezione riguardante il *Reviewing the structures of teacher education*, nell'*Open file on inclusive education Support Materials for Managers and Administrators* dell'UNESCO si legge che «*inclusive approaches are based on sets of attitudes and values as well as on pedagogical knowledge and skills. Both initial and in-service training, therefore, have to provide opportunity for reflection and debate on these matters*» (UNESCO, 2003, p. 42). Sulla stessa linea, il Rapporto mondiale sulla disabilità dell'OMS asserisce che «*the appropriate training of mainstream teachers is crucial if they are to be confident and competent in teaching children with diverse educational needs. The principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about attitudes and values not just knowledge and skills*» (OMS, 2011, p. 222).



La dimensione valoriale, poiché in grado di orientare l'agire, diventa il fondamento di ogni prassi pedagogica e didattica; in quanto forza capace di guidare i comportamenti e gli atteggiamenti, dei docenti *in primis*, essa può generare barriere o facilitatori attorno alla persona con disabilità, motivando pratiche positive, onorifiche anziché negative e discriminanti (ad es. stigmatizzazione, stereotipizzazione e marginalizzazione o abbandono della persona) (OMS, 2001; Pugnaghi, 2020). Elemento centrale in ogni approccio che voglia dirsi inclusivo, essa è per lo più assente dai percorsi formativi dei docenti, basati soprattutto su conoscenze e abilità (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019).

Tornando alla questione iniziale, appare inutile parlare di "buone prassi" inclusive se non si costruisce un fondamento in termini identitari in grado di sostenerle. Se queste sono proposte, ad esempio, a un docente che si autopercepisce come "sostegno/appoggio" nel senso descritto sopra, la loro potenzialità viene irrimediabilmente disinnescata, filtrate da uno sguardo che le interpreta come descrizioni di azioni "utopistiche", non calate nella realtà della scuola italiana e quindi irrealizzabili. L'inclusione deriva dal «mettere in atto, in maniera formale e consapevole, specifici valori inclusivi, che vanno a configurarsi quali guide ad agire: senza un riferimento ai valori si correrebbe il rischio di rispondere in maniera passiva ad istanze provenienti dall'alto oppure di conformarsi alle situazioni contingenti». (Zollo, 2019, p. 324). Lavorare sulla dimensione valoriale in quanto generatrice di un *saper essere* – in termini di percezione della propria preparazione, competenze, abilità – diventa quindi la condizione essenziale per poter costruire un *saper fare*: la prassi, senza un fondamento valoriale diventa contingente, poco motivata, instabile, incompleta, non realizzata nella sua piena potenzialità, privata del volano principale del suo funzionamento.

Nel 2012, l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, indagando in merito ad un "profilo di docente inclusivo", ha individuato *valori* e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi ponendo l'attenzione alla necessità di lavorare con gli altri e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale. In riferimento a quest'ultimo aspetto, viene sottolineata l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva. Nella prima dimensione del profilo suddetto si pone l'accento, prima ancora che su competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali – orientate come abbiamo visto in base allo sfondo valoriale – sull'integrazione scolastica, sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione (Sannipoli & Gaggioli, 2021). Nello studio dell'European Agency viene chiaramente affermato che «oggi [...] il necessario *punto di partenza* per l'esplorazione delle competenze degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la sfera *valoriale*»; i quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento individuati nell'ambito del progetto "La formazione docente per l'inclusione" – valorizzare la diversità della platea degli alunni, sostenere gli studenti, lavorare con gli altri e il personale sviluppo ed aggiornamento professionale – sono «*alla base* dell'acquisizione di nuove conoscenze, capacità ed abilità ad applicare le competenze necessarie attraverso una didattica inclusiva» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2012, p. 27). Anche nel documento *Migliorare la Qualità del Corpo Docente: l'Agenda Politica dell'Unione Europea*, elaborato da Paolo Holdsworth nel 2021 per conto della Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura – viene riportata tra le priorità per migliorare la formazione degli insegnanti quella di promuovere *valori* e comportamenti professionali.

Un analogo richiamo alla dimensione valoriale come via privilegiata per la costruzione di contesti inclusivi è presente anche nel *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), che identifica i valori come la rotta entro cui si insediano le scelte dell'individuo, orientandone le azioni e i comportamenti. Una scuola che aspiri ad essere inclusiva non può prescindere dall'adesione a una matrice valoriale (culture) che, a sua volta, necessita di essere tradotta in scelte organizzative (politiche) e metodologie didattiche (pratiche) tra loro coerenti (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

Sia nel *Profilo del docente inclusivo*, sia nell'*Index per l'inclusione* è chiaro come l'adesione a una serie di valori basilari sia da porre come fondamento di ogni altro aspetto formativo.

Passando dall'ambito internazionale a quello nazionale, vediamo invece come nel recente documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che sintetizza studi e ricerche



compiute nell'ambito del *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (PNFD) al fine di individuare linee operative per migliorare la professionalità docente, si presenti una prospettiva differente, in cui il concetto di valore non va a indicare l'adesione personale del singolo insegnante a una serie di principi di riferimento bensì alcuni aspetti generali connessi alla sfera professionale. La questione legata alla dimensione valoriale non viene cioè trattata direttamente dagli estensori del documento.

Se a livello internazionale possiamo riscontrare una modalità di intendere lo sviluppo professionale come un processo finalizzato a formare un docente inclusivo sulla base dell'adesione a un sistema di valori codificato (rivolto in prospettiva a *tutti* i docenti per il successo scolastico di *tutti* gli allievi), a livello nazionale si prospetta tale adesione in termini di scelta professionale; da una parte, quindi, una prospettiva per cui dal valore discende l'impianto formativo, dall'altra una in cui questo sussiste di per sé anche senza l'apporto della dimensione valoriale (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021). L'adesione all'uno o all'altro modello non può essere intesa come neutrale, in quanto determinante ricadute precise sulle pratiche didattiche, con il pericolo di ratificare i meccanismi di marginalità e di delega dell'insegnante "di sostegno" (Bocci, 2015; Canevaro, 2006) nonché i fenomeni di *push/pull out* (Ianes, Demo & Zambotti, 2010).

Anche nell'ottica del Progetto di Vita, la dimensione valoriale permette un dispiegamento di maggiore intenzionalità progettuale ed educativa, sia sulla dimensione spaziale sia su quella temporale. Essa, infatti, accomunando potenzialmente tutti i diversi agenti operanti fuori e dentro la scuola nel processo inclusivo – docenti, educatori, famiglia, collaboratori scolastici, dirigente scolastico, enti, associazioni aziende, ecc. – può agire come tessuto connettivo, come dimensione *sovra-identitaria* e *sovra-professionale* in grado di orientare le singole finalità verso un obiettivo condiviso. Riprendendo Bowker e Star (1999), i valori possono, dunque, essere considerati come oggetti di confine che, valorizzando le caratteristiche e le specificità di ciascuno, rendono possibile la collaborazione tra attori e ruoli diversi (Zollo, 2019). Similmente, essi permettono al docente di sostenere e proiettare la visione progettuale riguardo l'alunno con disabilità oltre la dimensione temporale del suo incarico professionale, garantendo inoltre una base motivazionale per lo sviluppo *diacronico* delle sue competenze, alla ricerca di nuovi riferimenti teorici e dispositivi applicativi in ottica di formazione permanente (Pugnaghi, 2020; Giacconi, 2014) oltre a rappresentare un elemento determinante in relazione alla *teacher agency* (Sibilio & Aiello, 2018; Lascioli, 2018).

Porre la dimensione valoriale, infine, come fondamento dell'impianto formativo del docente specializzato – e, in prospettiva, del docente *tout court* – significa anche approfondire la dimensione oggettiva del valore non solo riguardo l'inclusione ma anche in riferimento ad altri aspetti legati alla relazione e alla socialità, come la cittadinanza attiva, l'accessibilità e la sostenibilità, trattati anch'essi nei contributi di organizzazioni internazionali quali l'UNESCO, l'Unione Europea, l'ONU a partire dagli anni Settanta (Chiosso, 2018). Anche in *Nuovo Index per l'Inclusione* vi fa riferimento, annoverando tra i valori fondamentali quelli della comunità e della sostenibilità, intesa come ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata, che non suscitano dei benefici solamente a livello di scuola, ma nell'ambiente (fisico e naturale) considerato nella sua accezione più generale (Booth & Ainscow, 2014).

A fronte dei rapidi cambiamenti socioculturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, agli insegnanti è dunque richiesto di saper gestire processi *multidimensionali* che necessitano della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019): se queste non sono legate da una comune matrice *valoriale* e sostenute attraverso di essa da una autopercezione del docente come figura di sistema dotata di una profonda *specializzazione* e di una visione allargata in ottica ecosistemica nello spazio e nel tempo, esse rischiano di rimanere solo aspetti "di superficie", in grado di costruire solo "sostegni" e "appoggi" provvisori in vista di emergenze contingenziali.

Conclusioni

Alla luce di quanto detto, rimane la questione di come promuovere la dimensione valoriale nei docenti in formazione. A parte una riformulazione significativa della struttura formativa dei corsi di specializza-



zione, pensabile nel lungo periodo solo a partire da una nuova legge di riforma, una strada percorribile da subito nel breve periodo è quella della “personalizzazione” da parte dei Direttori dei corsi di tutti gli aspetti in cui il dettato normativo attuale lascia un margine di discrezionalità.

Caratterizzando maggiormente tali aspetti in ottica progettuale, essi possono incidere ridefinendo, ad esempio, l’ambito dei contenuti attesi nelle varie sezioni del *format* di relazione dell’esperienza professionale di tirocinio o di quello di approfondimento teorico; oppure, sollecitando nei *syllabi* dei vari *laboratori* o delle lezioni di *tirocinio indiretto* azioni quali la trattazione teorica del tema, l’applicazione in studi di caso, il dibattito come confronto-discussione (Byker, 2016), le *counter narratives* (Batini et al., 2020), le attività di *collaborative project-based learning* (Spires et al., 2019), i compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019), la pratica della discussione su «dilemmi etici» (cfr. Kohlberg, 1981).

Nel panorama nazionale, la tendenza recente verso «il superamento di una formazione [docenti] tecnicistica, [in favore di] un percorso in cui si valorizzino le *non technical skills* nell’ambito educativo-didattico (Aiello, 2019, p. 60) va proprio in questa direzione, in cui la pratica riflessiva (Schön, 1993) permetta, attraverso momenti di confronto e di dialogo, l’emersione (nonché la critica) delle conoscenze tacite (Polanyi, 1979), rendendo i docenti professionisti consapevoli dei propri *valori* e della propria morale, incarnati nel loro agire didattico (Zollo, 2019).

Sempre riguardo il legame tra competenze riflessiva e valori, una recente ricerca sulla formazione degli insegnanti a partire dagli atteggiamenti (Sannipoli & Gaggioli, 2021) indica tale competenza come centrale nel lavoro sugli impliciti e sulle conoscenze sociali che riguardano il mondo della disabilità; anche qui, la valorizzazione delle esperienze *laboratoriali* e di *tirocinio indiretto* nel percorso di formazione iniziale viene vista come strategica al fine di promuovere autoconsapevolezza nel docente, essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.

Anche l’*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, guarda con favore alle opportunità di apprendimento fornite «durante i corsi di formazione, i periodi di *tirocinio* e di abilitazione all’insegnamento» per far sì che valori non rimangano sullo sfondo come concetti teorici ma debbano essere «comprovati nella didattica quotidiana» diventando “i valori in azione”, «teoria arricchita dalla conoscenza pratica»

In definitiva, porre al centro della formazione iniziale del docente specializzato la dimensione valoriale, agendo sulle aree formative in cui è possibile attuare una personalizzazione tematica, significa ribadire l’importanza di tale dimensione nella scuola nel senso più ampio del termine, dal momento che l’essenza stessa dell’educazione risiede proprio nella condivisione dei valori, ben lontana dall’ottica trasmissiva che purtroppo contraddistingue ancora troppo spesso gli attuali percorsi di specializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2019). *Teacher Education e Induction Period*. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Amatori G. (2019), *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell’insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, 47-58.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 139–153.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021), Le competenze dell’insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8-23.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L’Index per l’inclusione* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l’inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bowker, G., & Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Byker E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, 264-275.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.



- Cappa F., Orsenigo J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti, in *Pedagogia oggi*, 18(1), 41-54.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2019) (eds.). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Roma: Aracne.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *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, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Giacconi, C. (2014). *Co-progettare l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Kohlberg L. (1981). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: Franco Angeli.
- Lascioli A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 183-192.
- Magni F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Roma: Studium.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 15.04.2021).
- Nocera S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazioni di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- OMS (2011). *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*. Ginevra: Svizzera.
- Polanyi L. (1979). So what's the point? *Semiotica*, 25(3-4), 207-242.
- Pugnaghi A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81-108.
- Sannipoli M., Gaggioli C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 38-52.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Spires H. A., Himes M. P., Paul C. M., Kerkhoff S. N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 51-64.
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (2003). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Zollo I. (2019), "Affermare valori inclusivi": la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 322-339.
- Zorzi E., Camedda D., & Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.

**Ilaria D'Angelo**

University of Macerata, i.dangelo@unimc.it

Noemi Del Bianco

University of Macerata, n.delbianco@unimc.it

Alessandra Marfoggia

University of Macerata, alessandra.marfoggia@unimc.it

Simone Aparecida Capellini

Universidade Estadual Paulista, sacap@uol.com.br

Catia Giaconi

University of Macerata, catia.giaconi@unimc.it

Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time

Progettazione e Quality of Life nella presa in carico di persone con disabilità intellettive: l'agricoltura sociale come nuovo spazio e tempo generativo

Sezione Monografica

ABSTRACT

Starting from the theoretical framework of Quality of Life (Giaconi, 2015b; Schalock, Verdugo Alonso, 2006, 2002), the paper explores the continuity between the results of two assessment scales (POS and SIS) in a case study. The case concerns the initial condition of a young person with intellectual disabilities involved in a social agriculture project, called "Tuttincampo". The project involves the synergistic collaboration of an inter-institutional network composed of public and private entities, and is aimed at testing a new format of social and labour integration, with the goal of offering a viable alternative to classic rehabilitation day centres. In detail, we want to explore the first useful data to support the project pathway aimed at deepening the practices and methodologies to support the social and labour inclusion of people with intellectual disabilities.

Keywords: Quality of Life, Intellectual Disabilities, Personal Outcome Scale, Supports Intensity Scale, Case Study

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: D'Angelo I., et al. (2022). Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 140-151. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-13>

Corresponding Author: Ilaria D'Angelo | i.dangelo@unimc.it

Received: 10/10/2022 | **Accepted:** 06/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-13



1. Introduction

The framework of Quality of Life (QoL) (Giaconi, 2015b; Schalock, Verdugo Alonso, 2006, 2002) is the theoretical reference for constructing actions and policies of social and labour inclusion. This generates a synergistic planning space that enables the creation of new tools for addressing and assessing the management of people with disabilities.

Starting from these considerations, as we are going to see in this paper, QoL represents a construct for longitudinal perspective of young people with disabilities who are faced with their own challenges of adulthood. On the basis of these premises, a project has been developed, which we will present below, aimed at introducing a new form of social and labour inclusion able to offer young people with intellectual disabilities the “direct recognition of their adulthood” (Lepri, 2016, p. 19).

In the first paragraph of this paper we will review the proposals for theoretical systematization of Quality of Life¹ (Cottini *et al.*, 2016; Giaconi, 2015b; Schalock, Verdugo Alonso, 2006, 2002; Felce and Perry, 1995) and in the second paragraph, we move on to outlining a case-study of a young person with disability who took part in the project. The data for analysis were collected during the first planning phase, and identified the needs of young people who showed an interest in taking part in the project and their caregivers. For the purposes of making up the group, therefore, data were collected which might provide a photograph of the level of satisfaction of Quality of Life perceived both by the individual young people and by their caregivers, through the “Personal Outcomes Scale” (POS) assessment (van Loon *et al.*, 2008) and the assessment of supports needed by each young person, by means of the “Supports Intensity Scale” (SIS) (Thompson *et al.*, 2004). The analysis of the data from both the scales will highlight the continuities and discontinuities of the results, confirming the urgency of carrying out actions and strategies aimed at supporting the adulthood of young people with intellectual disabilities.

2. Conceptual framework

As mentioned previously, the construct of Quality of Life (QoL) represents a reference point for implementing educational interventions, policies and practices directed at constructing Life Projects for people with disabilities as well as others (Friso, Caldin, 2022; Cottini, 2016; Schalock, Verdugo Alonso, 2006, 2002). It is a complex construct, for which the literature has supplied, and continues to supply, various models of interpretation (Schalock *et al.*, 2016)².

Based on these models (Brown *et al.*, 2013; Chiu *et al.* 2013; Zuna *et al.* 2010; Petry *et al.*, 2009, 2005; Cummins, 2005; Gardner, Carran, 2005; Renwick *et al.* 2000; Felce, Perry, 1995), which have given rise to countless definitions and procedures for application, it is possible to clarify themes of general consensus. Researches agree on the recognition of Quality of Life as a complex construct that involves significant areas, both subjective and objective (Giaconi, 2015b; Schalock, Verdugo Alonso, 2006; 2002, Felce, 1997). These areas are sensitive to space-time dimensions, since they change in reference to the space and the lifetime of each individual (Giaconi, 2015b; Schalock *et al.*, 2010).

Over the past thirty years the reference model which has received the widest recognition internationally is the one proposed by Schalock and Verdugo Alonso (2002). This is a multi-dimensional model

- 1 For an indicative review of the literature dealing with the relationship between employment and QoL in people with intellectual disabilities, refer to Schalock, Verdugo Alonso (2006).
- 2 The theories proposed by Schalock and Verdugo Alonso for Individual QoL go back, in fact, to 2016 and define it as follows: “We define Individual Quality Of Life as a multidimensional phenomenon composed of core domains that constitute personal well-being. These domains are influenced by personal characteristics and environmental factors. One’s quality of life is the product of these factors and can be impacted positively through quality enhancement strategies that encompass developing personal talents, maximizing personal involvement, providing individualized supports, and facilitating personal growth opportunities” (Ivi, p. 4).



divided into eight Domains (“Social inclusion”, “Interpersonal relationships”, “Physical well-being”, “Material well-being”, “Emotional well-being”, “Personal development”, “Self-determination”, “Rights”) which may be grouped into three transverse macro-areas (“Well-being”, “Independence”, “Social participation”) (Schalock *et al.*, 2016, p. 2), as illustrated in Table 1:

Factors	Domains
Well-being	Material well-being
	Physical well-being
	Emotional well-being
Independence	Self-determination
	Personal development
Social Participation	Interpersonal relationships
	Social inclusion
	Rights

Table 1. QoL. Factors and Domains of the multi-dimensional model of Schalock and colleagues

This multi-dimensional model, and the QoL construct in general, has now been established as a tool of reference for identifying actions aimed at the promotion of well-being of the person during their whole life cycle, therefore also towards adulthood (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2006). In this regard, the literature has highlighted how the planning of existential paths oriented towards QoL may contribute to reducing “obstacles for access to an adult life” (Cottini *et al.*, 2016, p. 43) seen particularly in “a certain existential homogeneity marked by facts that are always the same and by the impossibility of change” (Medeghini, 2006, p. 16).

In line with the studies of the Special Education scientific community on the theme of planning and Quality of Life (Giaconi 2015; Cottini *et al.*, 2016; Pavone, 2009; d’Alonzo, 2009), the analysis of processes of transition to adult life and, consequently, of processes of construction of the Life Project, imposes new educational challenges. It is a matter of setting up projects that include existential trajectories of the person with disabilities, which are not always taken into consideration, and studies of these trajectories put the accent on employment (Giaconi *et al.*, 2021; Giaconi, 2015ab; Caldin, Friso, 2012; Canevaro, 2002). The central role of this dimension is determined by the fact that it passes through all the transverse areas of the QoL model, and has a bearing on more than one domain, such as: “Material well-being”, “Self-determination”, “Personal development”, “Interpersonal relationships” and “Social inclusion”.

With reference to the “Material Well-being” domain, the evidence shows how financial condition and employment are among the indicators that most affect the increase in levels of Quality of Life of people with disabilities (Giaconi, 2015b).

Expressing preferences and personal control, associated with independence, decisional autonomy and self-sufficiency, are the indicators highlighted in the research in the “Self-determination” domain (Wehmeyer & Schalock, 2001; Maggio *et al.*, 2021).

The literature relating to “Personal development” (Boffo, 2012; Lepri & Montobbio, 2003) focuses on the indicators attributable to activities, realising potential, and to the status of the person with disabilities, linked to indicators regarding personal skills (cognitive, social and practical) and performance (realising potential, productivity, personal improvement, personal expression, empowerment).

Training for work and working practice are also characterised by socialisation processes, and contribute to implementing the domains of “Interpersonal relationships” and “Social inclusion” (Giaconi *et al.*, 2020; Giaconi, 2015b; Goussot, 2009; Lepri & Montobbio, 2003; Canevaro, 2002).

These considerations show how the QoL model allows the working dimension to be analysed from several different aspects, suggesting actions of rethinking the perspectives of services for people with disabilities (Cottini *et al.*, 2016).



3. Practical framework: the “Tuttincampo” project

The links outlined in the previous paragraph constitute the theoretical scientific premises underlying the project which we are now going to present.

The “Tuttincampo”³ project starts off from the synergistic collaboration of an inter-institutional network composed of the University of Macerata, the Anffas Macerata association for social promotion/non-profit organization, a farm, and the Regione Marche. Its aim is to include in the work context people who do not find suitable answers to their employment needs. Through their involvement in farming, with the possibility to take part in all stages of agricultural production (sowing, harvesting, transformation, sales), this experimental project sets out to test a new format of social integration using the tools of social farming, thus offering a valid alternative to the classic rehabilitation day-centres for those with disabilities.

In line with the studies (Di Lauro & Strambi, 2020; Zampetti *et al.*, 2011; Di Iacovo, 2008) describing the formative value of educational activities carried out in the context of social farming “It is the training-social farming combination that stands out, since the former has as its strong points the variability and the flexibility of the farming context and the tasks that can be performed within it and inserts them as tools in a well-planned training project. At the same time social farming becomes, thanks to training, an occasion for growth even for those who do not want to work in the countryside but who draw from this particular training context useful resources for their daily lives” (Zampetti *et al.*, 2011, p. 35). Social farming is a new way of collaboration, where the person is called upon to deal with others and with practical problems that bring into play their own processes of personal empowerment (Macrì, 2011). For these reasons, the “Tuttincampo” project, conscious of the formative value of social farming experiments, has activated pathways of welcome and social and labour inclusion. A team comprising a psychologist, a social worker, a teacher, a farmer, a manager of a social cooperative and experts in Special Education has also been formed to support the project.

The project is divided into stages that envisage the following: a first identification of the needs, expectations and interests of a group of young adults with intellectual disabilities; selection of the work group comprising 5 young people with disabilities and 5 without disabilities aged between 18 and 30; activities of training and introduction to work on the farm; employment in the production chain lasting for three years (78 weeks); final identification of QoL levels reached after a three-year period of performing the activities.

To save long explanations, we will now present a significant case-study relating to “Tuttincampo” project.

3.1 Case-study

We will consider the case of G, who is a 22-year-old girl with intellectual disability who regularly attends a day-centre on a semi-residential basis and was enrolled in the “Tuttincampo” project as a member of the group.

As defined in the steps of the implementing protocol, the start of the project for G was preceded by identification of the QoL levels she experienced. For this purpose, as anticipated, the Personal Outcomes Scale (POS) (van Loon *et al.*, 2008) was applied, to investigate the level of personal satisfaction of the person with disabilities, and also the Supports Intensity Scale (SIS) (Thompson *et al.*, 2004) to focus attention on the practical “supports” the person needs.

The data obtained from both scales were subsequently cross-referenced to allow a systematic reading between expectations, desires and needs of G and her caregivers, and to give a view of G’s profile in re-

3 <https://sfbct.unimc.it/it/site-news/incontro-per-il-progetto-tutti-in-campo> President Marco Scarponi and psychologist Francesca Accorsi took an active part in the project for Anffas Macerata; Martina Buccolini coordinated the project for the farm.



lation to the requirements of the context. This data will be the subject of analysis by the team in order to proceed to the start of the work pathway and for comparison with data collected during the ongoing monitoring carried out and the final survey which will take place at the end of the three-year period.

3.2 Methodology

As previously anticipated, in order to achieve a thorough analysis of the QoL of our subject of study, we applied two tools for assessment: the POS (van Loon *et al.*, 2008)⁴, and the SIS (Thompson *et al.*, 2004)⁵. The POS is an assessment scale that aims at assessing the QoL of people with intellectual disabilities on the basis of the domains proposed in the model of Schalock and colleagues (2002; 2006; 2010). The same questionnaire is applied at the same time both to the person with disability, and to one of their caregivers. The first of these is referred to as “self-assessment” (subjective assessment) and the second is “hetero-assessment” (objective assessment).

A further tool adopted for assessment is the SIS (Thompson *et al.*, 2004). This assessment scale moves the focus of the analysis onto the practical needs of the person, evaluating the real supports they need, in order to be able to have an exhaustive picture for planning activities related to precise assessment areas.

With regard to the case-study we are presenting, the POS and SIS scales were applied by a multi-disciplinary team comprising special education experts and psychologists from Anffas Macerata who gave a systematic view of them. In detail, the self-assessment POS was given to the girl by the education experts, allowing her to take the time she needed. G spent 30 minutes in total to respond to the interview. The hetero-assessment POS was given to the mother by education experts in an interview lasting 45 minutes. The SIS was completed by the psychologists on the project team.

As this was a qualitative analysis, in the case of both the POS and the SIS, the raw data were examined, since these allow a detailed investigation into the individual dimensions of life on the two scales⁶.

3.3 Collection and analysis of data

The perception of G’s QoL emerging from the application of the self-assessment POS falls within a range extending from 11 points (minimum value) in the “Material well-being” domain to 18 points (maximum value) in the “Self-determination” and “Physical well-being” domains. In general the QoL profile that

- 4 The POS examines eight domains through six questions (items) that are assessed on the following scale: 3=always, 2=sometimes, 1=rarely or never. The value for each domain is obtained from the total number of points for the items. It is always between 6 and 18, with an average value of 12, and lower points indicate greater levels of criticality. The questionnaire provides for the insertion of notes commenting on the replies, meaning that the numerical data is a reference value susceptible to interpretation.
- 5 The SIS is divided into three sections subdivided into subscales or items. Section 1 examines 19 medical conditions and 13 behavioural problems. The 6 subscales of Section 2 examine 49 activities that are assessed according to 3 parameters: frequency, duration and type of support needed for carrying out the activity. Finally, Section 3 examines the need for support for carrying out “Protection and Advocacy” activities. In Section 1 the need for support is assessed on a scale from 0 to 2 (none=0, partial=1, extensive=2). The assessment of supports in Sections 2 and 3 is measured for each parameter on a scale of 0 to 4, where the greater the value the greater the need for support (Frequency: none, or less than once a month=0, at least once a month, but less than once a week=1, at least once a week, but less than once a day=2, at least once a day, but less than once an hour=3, every hour or more frequently=4; Daily support time: none=0, less than 30 minutes=1, from 30 minutes to less than 2 hours=2, from 2 hours to less than 4=3, 4 hours or more=4; Type of support: none=0, monitored=1, verbal/gestural signs=2, partial physical assistance=3, total physical assistance=4).
- 6 As regards the SIS in surveys of a quantitative nature, referring to the total raw scores of each subscale or item – and on the basis of a scale with predefined average value and standard deviation – the following can be calculated: the standard points, the percentile ranges referring to each subscale and the overall total standard points for the six subscales (Cottini *et al.* 2008).



emerges shows a satisfactory picture. In detail, the “Personal development” and “Social inclusion” domains obtain 13 points, the “Rights” domain 15 points, and the “Emotional well-being” and “Interpersonal relationships are given 17 points.

In the figure below (Fig. 1) we show a histogram with the scores obtained by applying the self-assessment POS scale for G.

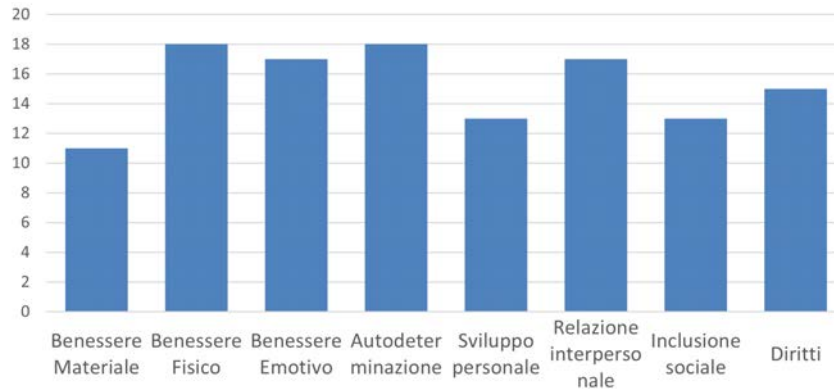


Figure 1. Histogram. Self-assessment POS. 13/10/2021

The profile emerging from the hetero-assessment POS scale does not differ greatly. Nevertheless, we would draw attention to some domains that may be significant. Unlike in the self-assessment scale, there are no domains in the hetero-assessment scale with values lower than the average 12, all having a value over 12, being between 13 and 18. Specifically, “Social inclusion” (13); “Material well-being”, “Physical well-being”, “Emotional well-being”, “Personal development” and “Rights” (15); “Self-determination” (16); “Interpersonal relationships” (18). As we see in the figure below (Fig. 2) there are fewer peaks present in this scale, which is characterised by a greater uniformity than G’s QoL profile.

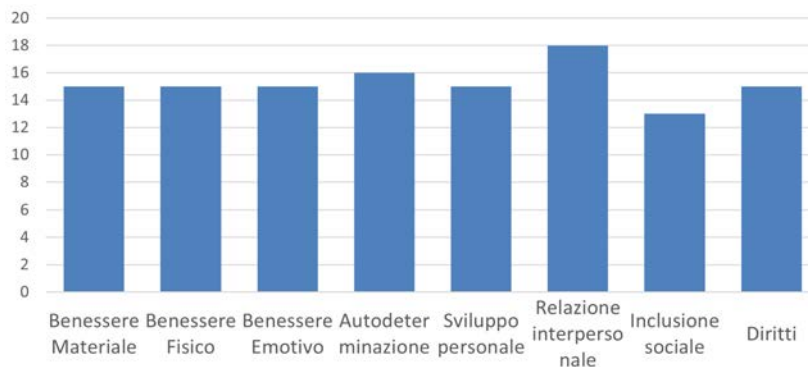


Figure 2. Histogram. Hetero-assessment POS. 13/10/2021

The distance between the scores obtained in the two assessments relating to the “Material well-being” domain is therefore considerable. In the self-assessment scale this domain is the only one with a below-average value (11), while in the hetero-assessment it obtains a value well above the average (15). The difference is due to the fact that, of the 6 questions asked, the person and the caregiver give the same response in only 2 cases. In the case of the question relating to the possession of objects and of work, both replied “Rarely”, while in the 3 questions relating to economic availability, in all 3 cases the girl replied “More or less/sometimes”, while the caregiver replied “Always”. A similar divergence is shown in the replies to the question relating to the availability of one’s own space; while the girl replies “No”, the caregiver replies “It depends”.



The two findings also diverge in the point relating to the domains of “Physical well-being” (self-assessment: 18, hetero-assessment: 15), “Emotional well-being” (self-assessment: 17, hetero-assessment: 15), “Self-determination” (self-assessment: 18, hetero-assessment: 16), “Personal development” (self-assessment: 13, hetero-assessment: 15), “Interpersonal relationships” (self-assessment: 17, hetero-assessment: 18), while the scores in the two scales correspond in the domains of “Social inclusion” (where 13 points were obtained in both scales) and “Rights” (15 points obtained in both scales).

In view of the differences recorded, the Quality of Life profiles that emerge from cross-referencing the data from the self-assessment and the hetero-assessment POS scales are generally similar, as illustrated in the figure below (Fig. 3).

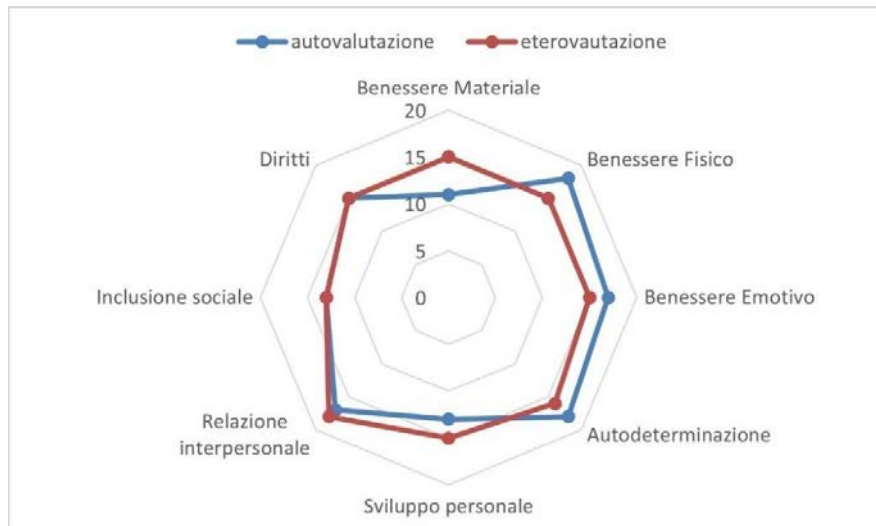


Figure 3. Radar chart. POS self-assessment and hetero-assessment. 13/10/2021

Regarding the application of the SIS scale, it emerges from Sections 1A and 1B – “Exceptional medical support needs” and “Behavioural support needs” – that G does not need exceptional medical or behavioural supports. From the survey relating to Section 2, seen in the figure below (Fig. 4), it emerges that the activities needing most support are those relating to Subscales C and D. Section C examines “Lifelong learning activities” and Section D, “Activities relating to employment”:

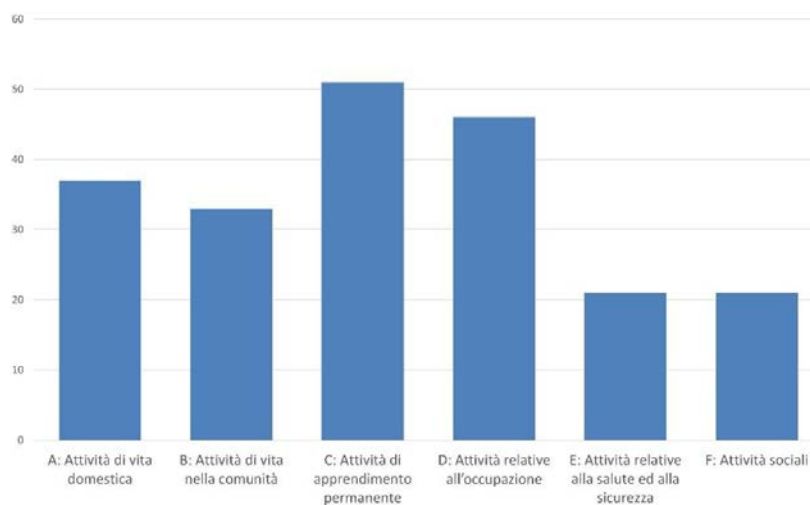


Figure 4. Histogram. SIS - Section 2



For all of the activities in the two Subscales⁷ the condition of greatest criticality refers to frequency. In fact, G needs support in these activities with a frequency that ranges from “at least once a week, but less than once a day” (value 2 on the scale), to “at least once a day, but less than once an hour” (value 3 on the scale).

If we examine these two subscales in detail, we see that the activities needing the most supports for all three parameters investigated (frequency, duration and type) are some activities referred to in Subscales C and D. For Subscale C, these are “Learning and using problem-solving strategies” and “Learning functional skills”, and for Subscale D, they are: “Changing job assignments”, followed by “Learning and using specific job skills” and “Completing work-related tasks with acceptable quality”. These, therefore, are activities that refer directly to training and performance of a job of work.

Of the three SIS Sections, however, it is Section 3, “Protection and advocacy”, that shows the greatest criticalities. For all of the eight items⁸ the same values were recorded for each parameter: frequency, daily duration and type of support. In all of the eight activities examined on the Scale, in fact, support is necessary with a frequency of at least once a month, but less than once a week (value 1 on the scale); for a daily duration of 4 hours or more (value 4 on the scale); and in type of total physical assistance (value 4 on the scale).

3.4 Comparison of results

Comparing the data from each of the POS scales with those from the SIS scale we can trace points of convergence and divergence, which allow us to obtain an overall picture of the critical or satisfactory dimensions in relation to G’s QoL.

The data emerging from the self-assessment POS and the hetero-assessment POS comparison show visible differences between the perceptions of the girl with disability and her caregiver with regard to certain domains. The literature has already highlighted how, in surveys, interviews with people with intellectual disabilities can produce distorting phenomena (Penne *et al.*, 2012; Hogg & Langa, 2005; Carver, 2000). This might be the tendency of the person with disability to express a degree of satisfaction that is reduced by low expectations of QoL, or the differences between the perceptions of the person with disability and those of the caregivers (Sines, Hogard & Ellis, 2012). The SIS scale offers us a third element that might contribute to adding more detail to the study.

Of the main links that emerge from a comparison between the scales, we would highlight the data relating to those sections in the two scales that inquire into economic availability and autonomy, and the acquisition of new skills. We would underline the presence of a correspondence between the POS “Material well-being” and “Personal development domains, with Sections 2C and 2D, and the “Lifelong learning activities” and “Employment activities” in the SIS. With regard to these domains, from the POS self-assessment data we see that these were perceived negatively by G, and this was borne out in the SIS scale results, in which the activities relating to Sections 2C and 2D are among those recording greater support needs. In this connection, we should remember that the reference literature (Romaniuk, Miltenberger, 2001; Stafford *et al.*, 2002) states how surveys addressed to people with intellectual disabilities

- 7 The nine activities of Subscale C are: “Learning and using problem-solving strategies”; “Learning functional skills” (e.g. reading signs, counting change, etc.); “Learning health and physical education skills”; “Learning self-determination skills”; “Learning self-management strategies”; “Participating in training/educational decisions”; “Accessing training/educational settings”; “Interacting with others in learning activities”; “Using technology for learning”. The Subscale D activities are: “Learning and using specific job skills”; “Accessing/receiving job/task accommodations”; “Interacting with co-workers”; “Interacting with supervisors/coaches”; “Completing work-related tasks with acceptable speed”; “Completing work-related tasks with acceptable quality”; “Changing job assignments”; “Seeking information and assistance from an employer”.
- 8 “Advocating for self”; “Making choices and decisions”; “Protecting self from exploitation”; “Exercising legal responsibilities”; “Belonging to and participating in self-advocacy/support organisations”; “Obtaining legal services”; “Managing money and personal finances”; “Advocating for others”.



may lead to a series of limitations and procedural problems, precisely because it is these very subjects with intellectual disabilities who are involved (Zappella, 2019). For example, as Wehmeyer and Kelchner (1995) remind us “When considering the assessment of self-determination, there is a need to be cognizant not only of the possible contributions of such an effort, but the potential limitations of the exercise as well. These issues are compounded when the assessment in question is a self-report measure.” (Wehmeyer, & Kelchner, 1995, p. 2).

In the attempt to align the POS domains with the SIS Sections⁹, we can record that the need for supports for performing an activity, in G’s case, does not imply a negative perception of the corresponding domain. In fact, even though the activities for which G needs greater supports are those examined in Section 3 “Protection and advocacy”, the POS “Rights” domain is nevertheless satisfactory both in the self-assessment and in the hetero-assessment.

In summary, from an analysis of the data resulting from the POS and SIS scales, a QoL profile emerges which gives us a satisfactory picture, in which G needs supports only partially. It seems necessary to reiterate how the identification of QoL and the assessment of supports to be implemented, being multi-dimensional phenomena, provide a general photograph of the satisfaction perceived by the subject with disability and their caregivers and not potentialities and limits of the person. Therefore, cross-referencing the data from the scales allows us to highlight areas of criticality (in particular referring to “Material well-being” and “Personal development” in the POS self-assessment and to Sections 2C, 2D and 3 of the SIS) to which planning and support actions can be directed, and also areas considered as satisfactory (Self-determination” and “Interpersonal relationships” in the POS), these can be kept in mind so that perceived QoL levels remain high and the supports already considered as satisfactory are maintained.

4. Conclusions

Based on the Quality of Life prerequisite (Cottini, 2016; Giaconi, 2015b; Schalock & Verdugo Alonso, 2002; 2006), our study has highlighted how this comprises an essential framework of reference in directing policies and services. The possibility of operationalizing the construct on both a diachronic and a synchronic axis enables educational management professionals to position their planning according to criteria of continuity and longitudinality. As highlighted by the reference literature (Cottini, 2016; Capellini, 2015; Giaconi, 2015b; Buntix & Schalock, 2010; Claes *et al.*, 2010; Schalock *et al.*, 2008) these criteria represent fundamental parameters for the construction of Life Projects filled with trajectories of sense and meaning.

In particular, the systemisation of Quality of Life proposed by Schalock and Verdugo Alonso (2006; 2002) allows us to direct the planning towards significant dimensions in constructing adult life pathways. In detail, we have highlighted how the QoL domains link up with the employment dimension, becoming a necessary indicator for determining occasions for exercising tasks of adult life.

Identifying the QoL of the person with intellectual disability and with an analysis of supports, proposed with the case-study, we have examined in detail the perceptions of each member of the group, along with their caregivers, in order to structure activities and actions that are strictly anchored to the planning context of reference.

9 Regarding the domains “Interpersonal relationships”, “Social inclusion” and “Rights”, a link can be traced with the SIS in reference to Sections 2B, 2F and 3, since there are points of contact concerning the life dimensions examined in the two scales. For example, in the POS; referring to the “Interpersonal relationships” domain, the subject of the survey is the social participation of the person, from both a qualitative and a quantitative point of view (presence or otherwise of friends, participation in extra- and inter-family activities). Similarly, Sections 2B and 2F of the SIS, “Community living” and “Social Activities”, aim at identifying possible supports for the creation and performance of activities intended for social interaction (also extra- and intro-family activities here). We find the same correspondence in the POS “Rights” domain and in the SIS Section 3 “Protection and Advocacy”, both of which examine the person’s level of decisional autonomy; the POS gives us information on the level perceived by the person, and the second highlights the supports the person needs for exercising it.



In line with the scientific literature of reference relating to social farming (Di Lauro & Strambi, 2020; Moretti, 2020; Cirulli *et al.*, 2020; Giare *et al.*, 2018), the added value of the “Tuttincampo” project is located within the social-relational setting that people with disabilities and without disabilities find themselves sharing. The construction of social roles, which can be experimented directly, as well as the learning of specific procedures required by the “position” held, contributes to achieving significant and useful changes for adulthood (Caldin *et al.*, 2009).

As underlined by Caldin (2017), the mistaken dynamics of “taking care of” that are gradually substituting logical aims of “caring for”, must be abandoned, allowing room for the growth and personal development of the person with disability.

Indeed, we would like to stress that the accepted meaning, in terms of education, of the “facilitating” actions we must perform in relation to people with disabilities, is to construct life paths towards adulthood on the basis of anticipation and exercise of new tasks of responsibility, first of all, those linked to the world of work. Inclusive educational planning is always filled with dialogue with the other, where the intention is to understand in order to support, to assess in order to collaborate, and to plan for the freedom of the other (Caldin, 2017).

References

- Boffo V. (Ed.) (2012). *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*. Loreto: Simplicissimus Book Farm.
- Brown I., Hatton C., & Emerson E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 316-332. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.316
- Buntix W.H.E., & Schalock R.L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized supports: Implication for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 4, 283-294.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 187-197.
- Caldin R., & Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, XIX, 3, 37-57.
- Canevaro A. (2002). La valorizzazione dei disabili attraverso il lavoro. *Handicap e scuola*, 106, novembre-dicembre: 7-10.
- Capellini S.A. (2015). Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. *Education Sciences & Society*, 6, 1, 190-191.
- Carver C.S. (2000). On the continuous calibration of happiness. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 336-341.
- Chiu C., Kyzar K., Zuna N., Turnbull A., Summers J. A., & Gomez V. A. (2013). Family quality of life. In M. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 365-392). New York: Oxford University Press.
- Cirulli F., Berry A., Borgj M., Francia N., & Alleva E. (2020). *Rapporti ISTISAN 11/29. L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Claes C., Van Hove G., Vandeveldel S., van Loon J., & Schaloc R. L. (2010). Person-centered planning: analysis of research and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 6, 432-453.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli D., & Leoni M. (2008). La Supports Intensity Scale nel panorama riabilitativo italiano: Standardizzazione italiana e procedure psicometriche. Sito: <http://amicodi.org/>. *American Journal on Mental Retardation* (Ed. Italiana), 6, 21-39.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cummins R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 10: 699-706.
- d'Alonzo L. (2009). Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson, 79- 98.



- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive: studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N., & Accorsi F. (2019). Quality of Life and Intellectual Disabilities: Implementing the POS Scale in a case study. *Education Sciences & Society*, 1, 68-86.
- Di Lauro A, & Strambi G. (Eds.) (2020). *Le funzioni sociali dell'agricoltura*. Pisa: ETS.
- Di Iacovo F. (2008). *Agricoltura sociale: quando le campagne coltivano valori: un manuale per conoscere e progettare*. Agricoltura sociale. Milano: FrancoAngeli.
- Felce D. (1997). Defining and Applying the Concept of Quality of Life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 126-135.
- Felce D., & Perry J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 51-74.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 48-56.
- Gardner J. F., & Carran D. (2005). Attainment of personal outcomes by people with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 43, 157-174.
- Giaconi C. (2012). *Nella comunità di Capodarco di Fermo: Dalle pratiche all'assetto pedagogico condiviso*. Roma: Armando.
- Giaconi C. (2015a). Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta. In M. Cornacchia (Ed.), *Andare a tempo. Ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità* (pp. 75-92). Lecce: Pensa Multimedia.
- Giaconi C. (2015b). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Caldin R., D'Angelo I., Del Bianco N., & Capellini S.A. (2021). Le famiglie e le sfide nella crescita di figli con disabilità: il contributo della Pedagogia Speciale. In R. Caldin, C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori* (pp. 232-243). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N. (2017). Paths and Technologies in the Life Project of People with Disabilities: International Perspectives and Educational Potential. *Research on Education and Media*, 10, 2, 40-54.
- Giaconi C., Socci C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini S. (2020). Il Dopo di Noi: Nuove alleanze tra Pedagogia Speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 2, 274-291.
- Giarè F., De Vivo C., Ascani M., & Muscas F., (2018). L'agricoltura sociale: un modello di welfare generativo. *Italian Review of Agricultural Economics*, 73, 2, 125-146.
- Goussot A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Hogg J., & Langa A. (Eds.) (2005). *Approaches to the Assessment of Adult with Intellectual Disability: A service Provider's Guide*. London: Blackwell Publishing.
- Lepri C. (2016). La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. In C. Lepri (Ed.), *La persona al centro: Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 15-27). Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., & Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi di inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Jenaro C., Verdugo Alonso M.A., Caballo C., Balboni G., Lachapelle Y., Otrebski W., & Schallock R.L. (2005). Cross-cultural study of person-centred quality of life domains and indicators: a replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 734-739.
- Macrì M.C. (2011). Analisi di casi di studi. In F. Cirulli, A. Berry, M. Borgj, N. Francia & E. Alleva E. (2020). *Rapporti ISTISAN 11/29. L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale* (pp. 46-48). Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Maggio I. D., Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Nota L., & Sgaramella T.M. (2021). Career adaptability, self-determination, and life satisfaction: A mediational analysis with people with substance use disorder. *Journal of Career Development*, 48, 3, 213-228.
- Medeghini R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*. Brescia: Vannini.
- Montobbio E., & Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Moretti C. (2020). Agricoltura sociale: progettualità possibili nel welfare locale. *Sociologia urbana e rurale*, 123, 75-89.
- Pavone M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Penne A., Ten Brug A., Munde V., van der Putten A., Vlaskamp C., & Maes B. (2012). Staff Interactive style during



- multi-sensory storytelling with person with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 56, 2, 167-178.
- Petry K., Maes B., & Vlaskamp C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35-46.
- Petry K., Maes B., & Vlaskamp C. (2009). Psychometric evaluation of a questionnaire to measure the quality of life of people with profound multiple disabilities (QOL-PMD). *Research in Developmental Disabilities*, 30, 6, 1326-36.
- Renwick R., Brown I. (1996). Being, belonging, becoming: the centre for health promotion model of quality of life. In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Renwick R., Brown I., & Raphael D. (2000). Person-centered quality of life: contributions from Canada to an international understanding. In K.D. Keith, R.L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp. 5-21). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Romaniuk C., & Miltenberger R. (2001). The Influence of Preference and Choice of Activity on Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 152-159.
- Schalock R. L., Bonham G. S., & Verdugo Alonso M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Eval Program Plann*, 31(2): 181-190. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001
- Schalock R.L., Keith K.D., Verdugo Alonso M.A., & Gómez L.E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In: Kober R. (Ed.). *Enhancing quality of life for people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 17-32). New York: Springer.
- Schalock R.L., & Verdugo Alonso M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R.L., & Verdugo Alonso M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A., Gomez L.E., & Reinders H.S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *Am J Intellect Dev Disabil*, 121, 1: 1-12. doi: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Sines D., Hogard E., & Ellis R.B. (2012). Evaluating quality of life in adults with profound learning difficulties resettled from hospital to supported living in the community. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16, 247-263.
- Stafford A.M., Alberto P.A., Frederick L.D., Heflin L.J., & Heller K.W. (2002). Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 70-88.
- Thompson J. R., Bryant B. R., Campbell E. M., Craig E. M., Hughes C. M., & Rotholz D. A. et al. (2004). *Supports Intensity Scale: Users' manual*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Thompson J.R. (2009), *SIS. supports Intensity Scale. Sistema di valutazione dell'intensità dei sostegni necessari alle persone con disabilità*. Brescia: Vannini.
- van Loon J.H.M., Van Hove J., Schalock R.L., & Claes C. (2008). *Personal outcomes scale*. Gent, Stichting Arduin, Universiteit Gent.
- van Loon J.H.M., Van Hove J., Schalock R.L., & Claes C. (2017). *POS-Personal Outcomes Scale. Versione italiana. Protocollo* (Adattamento italiano di Coscarelli A., Balboni G.). Brescia: Vannini.
- Wang M., Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A., & Jenaro C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 115, 3, 218-233. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.3.218>
- Wehmeyer M.L., & Kelchner K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. The Arc National Headquarters: Arlington TX.
- Wehmeyer M.L., & Schalock R. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33, 8, 1-16.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Ginevra.
- Zampetti A., Leggio C., & Scalmati P. S. (2011). *Emancipazione in agricoltura sociale. L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*. Rapporti ISTISAN 11/29, pp. 34-36).
- Zappella E. (2019). Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia. *Form@re*, 18, 3, 207-219.
- Zuna N., Summers J.A., Turnbull A.P., Hu X. & Xu S. (2010). *Theorizing about family quality of life*. In Kober R. (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 241-278). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



Donatella Fantozzi

Researcher in Didactics and Special Education, University of Pisa, donatella.fantozzi@unipi.it

Città inclusive: un normale mondo diverso (*è possibile*)

Inclusive cities: a normal different world (*it is possible*)

Sezione Monografica

ABSTRACT

To foster the real development of a civic sense, human beings should be guided from childhood on to experience spaces and times such as geography and history, both personal and collective, as places and times where they live and thus should protect. Children should be involved in certain proposed projects – in the family, at school, in the neighborhood, or in the city – working on ethical principles of identity and recognition in one's community; furthermore, there must be dialogue between rights and duties, the desire for freedom and the need for responsibility.

The proposal's writer follows this sense, based on one of the oldest pedagogical foundations: a city that begins with the needs and desires of the children, which listens to them in order to offer answers, is a city that listens and responds to all its citizens. And a city that responds to children also responds to people with disabilities.

Making cities, neighborhoods, and school's sustainable environments that can be fully experienced by anyone, is the real gamble: it involves completely revolutionizing certain characteristics of our way of life, totally projected on an adult-centered vision, towards a more puerocentric vision.

Better, it is a question of reassessing environments, spaces and times, starting from the Special Needs of people with disabilities or vulnerabilities, adopting the clear and shared concept that if a situation is livable for them, it is livable for anyone.

Keywords: Sustainable Cities, School and City, Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fantozzi D. (2022). Inclusive cities: a normal different world (*it is possible*). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 152-159. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-14>

Corresponding Author: Donatella Fantozzi | donatella.fantozzi@unipi.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-14



1. Il decollo dell'apprendimento: spazio e movimento costruttori di tempo e storia

Mi sia consentito di avanzare il sospetto che gran parte delle forme intrusive non razionali esistenti in noi, da quelle disgregatrici a quelle più efficaci e potenti, quali la metafora in poesia, derivano dalle nostre operazioni iconiche e attive sull'esperienza.

Bruner, 1967, p. 39.

Sulla base degli studi psicopedagogici e neurologici è possibile affermare che il fare, l'azione, rappresentano le cornici all'interno delle quali si sviluppano i nostri schemi mentali; le immagini che si imprime nella nostra mente non sono altro che la fotografia di un'esperienza vissuta.

Durante i primi anni di vita è proprio l'esplorazione corporea dell'ambiente che contribuisce in maniera significativa a costruire le categorie fondamentali di spazio e tempo, mettendoci nella condizione di sviluppare la differenza e la distanza fra me e non me, fra mondo interno e mondo esterno, attraverso la percezione che via via si sviluppa grazie soprattutto alla capacità che la nostra pelle ha, come elemento di confine fra sé e non sé, capacità inizialmente sensoriale e poi anche mentale anticipatoria, di registrare tutto ciò che incontra.

Così si sviluppano, da azioni inizialmente spontanee e casuali, le reazioni circolari primarie, secondarie e terziarie (Piaget, 1967), le prassie, i gesti intenzionali, e da tutto ciò la relazione con l'altro, con gli altri, così come anche la costruzione della permanenza dell'oggetto.

Allo stesso sviluppo motorio è affidata l'analisi diagnostica di moltissime patologie e disturbi presenti fin dalla nascita o che si manifestano o sopraggiungono in epoche successive; a titolo di esempio, pensiamo all'importanza dei riflessi arcaici, anch'essi tutti di natura motoria: la loro presenza, la loro persistenza e la loro comparsa o scomparsa, a seconda di quale di essi prendiamo in esame, sono elementi determinanti per la diagnosi differenziale fra salute e patologia (De Ajuriaguerra, 1982; Sales, 2017).

Tutto lo sviluppo motorio rappresenta il nostro canovaccio di origine e di sviluppo, perfino del linguaggio verbale, riconosciuto come la più elevata e sofisticata manifestazione dello sviluppo motorio.

Ma accanto al linguaggio verbale sappiamo avere un ruolo preponderante quello non verbale e quello paraverbale; le nostre espressioni quindi, le nostre posture, la nostra prossemica, il modo di usare il nostro corpo insieme al ritmo, al tono, alla fluenza, alla capacità di scandire le parole e alla velocità del nostro parlare, caratterizzano la posizione all'interno di una relazione molto più del contenuto stesso determinando il nostro ruolo, la significatività dei nostri interventi, i feedback degli/le interlocutori/trici (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967).

In contrasto con tutto ciò incontriamo una scuola che insiste ostinatamente su una didattica basata sostanzialmente sul sistema trasmissivo che necessita quindi di bambini e bambine, ragazzi e ragazze che stanno compostamente seduti/e, organizzati/e rigidamente in file e righe, che possono parlare solo se l'intervento è ritenuto attinente a quanto espone il docente, su valutazione assoluta dello stesso.

Sostanzialmente potremmo asserire che ciò che spesso è carente nel processo di insegnamento apprendimento è il coinvolgimento attivo dei discenti; manca la capacità di 'tirarli dentro' l'argomento di studio in modo tale che se ne appassionino, che lo sentano di loro proprietà e percepiscano quindi il diritto di manipolarlo, smontarlo, indagarlo, per poi ricostruirlo partendo da loro stessi, dalle azioni e reazioni che durante il loro lavoro di analisi e conoscenza sono emerse e che permetteranno di sviluppare competenze, ovvero la capacità di trasferire quanto appreso in contesti diversi da quello originale.

In particolare, non è più sufficiente dichiarare che i docenti possono avvalersi anche di metodologie didattiche non annoverate fra quelle ritenute classicamente e tradizionalmente affidabili; è necessario sostenere che quella possibilità deve diventare un dovere, laddove si riconoscono a quelle metodologie, e di conseguenza alle discipline che vanno ad esplicitare e presentare – dandone una lettura alternativa,



più creativa e anche più opinabile se vogliamo – il diritto di essere ammesse a pieno titolo e non vissute come una sorta di surrogato della *lectio magistralis* o, peggio ancora, come qualcosa che ruba spazio alle discipline ritenute degne di tale definizione.

Occorre incrinare la tradizionale partizione disciplinare dei saperi anche tramite esperienze di confine e non consuete in ambito scolastico, attraversando i territori nei quali il corpo gioca un ruolo di primo piano: la musica, la danza, l'ambiente naturale e tutte le costruzioni culturali diverse dai libri, come il cinema, il teatro, o l'arte (Galanti 2020, p. 34).

I modi di vivere, fare esperienza, stabilire relazioni e mantenerle, perfino i modi di lavorare e studiare, rilassarsi, giocare e amare, si dipanano all'interno delle nostre cornici spazio-temporali partendo dal nostro corpo e tornando sempre indietro, in una sorta di feedback perpetuo che rinnova costantemente le nostre strutture mentali attraversando la percezione, rielaborando continuamente la nostra conoscenza dello schema corporeo per giungere alla sua coscienza, ovvero a quella capacità di immaginare il nostro corpo sia in posizione statica che dinamica.

Già gli studi di Piaget (1967) sulla necessità dell'esperienza sensoriale e motoria, di Bruner (1967) sull'importanza della costante costruzione della conoscenza attraverso l'indispensabile passaggio dalle fasi "attiva, iconica, simbolica", di Vygotskij (1980) circa il legame tra esperienza e immagini mentali, avevano anticipato quanto poi è stato confermato dalla scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006): l'intelligenza motoria gode di caratteristiche peculiari quali la preesistenza e la persistenza, necessita di vedere, imitare, fare, ed è alla base di ogni altra forma di intelligenza.

2. Le radici italiane dell'inclusione

Quando Franco Basaglia cominciò a mettere in evidenza le condizioni di vita dei pazienti ricoverati nei manicomi italiani (e non solo), probabilmente non era ancora conscio delle reazioni che avrebbe di lì a poco suscitato nel mondo politico, sanitario e intellettuale, nonché nell'opinione pubblica in generale.

Eppure, il suo instancabile impegno nel cercare di promuovere un atteggiamento diverso, addirittura opposto a quello tipico dell'epoca, sarà proprio una delle pietre miliari che costituiranno le fondamenta per quella che verrà rubricata come *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (1992) preceduta dall'emanazione, nel 1978, da quella che è riconosciuta come *Legge 180*¹ e che ha decretato, grazie all'immenso lavoro di Basaglia e della moglie Franca Ongaro, la chiusura degli ospedali psichiatrici sollevando un grande confronto di livello internazionale, mai accaduto prima, sul concetto di salute, di salute mentale e sul ruolo del contesto per garantire il benessere delle persone.

Grazie a tutta l'opera di Basaglia viene evidenziato quanto la medicina, in particolare la psichiatria, rappresentasse una sorta di dominio oppressivo sul malato, quanto fosse una disciplina basata su tecniche spesso repressive, fondata sui concetti di irrecuperabilità, di pericolosità e, purtroppo, di inutilità per il sistema produttivo e di vergogna per la famiglia.

Certamente lo scenario mondiale del periodo, manifestatosi attraverso il grido '*immaginazione al potere*' che i giovani universitari cominciarono ad urlare dai corridoi della Sorbona facendolo riecheggiare in tutto il mondo, dimostrò che il terreno era fertile, ma è altrettanto vero che servivano persone come Basaglia per coltivare quel terreno in maniera tale da ottenere risultati incontrovertibili, in grado di dimostrare quanto Pinel² avesse ragione a sostenere che il malato mentale non dovesse permanere in pri-

1 Legge 13 maggio 1978, n. 180 «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori». Dopo soli sei mesi tale legge fu inglobata nella Legge 23 dicembre 1978, n. 833 "Istituzione del servizio sanitario nazionale", resta però conosciuta e famosa come legge 180.

2 Philippe Pinel, medico psichiatra, è considerato uno dei fondatori della psichiatria moderna.



gione, ma anche quanto avesse torto nel trasferirlo da una prigione penale ad una sanitaria, confermando quell'*Uomo senza qualità* descritto da Robert Musil (1972) e rinnegando, nei fatti, quanto invece sosteneva Gramsci circa l'importanza di contrastare il pessimismo dell'intelligenza con l'ottimismo della volontà (1988) per costruire uno scenario politico e sociale migliore.

Vedemmo che, dal momento in cui davamo risposte alla povertà dell'internato, questi cambiava posizione totalmente, diventava non più un folle ma un uomo con il quale potevamo entrare in relazione. Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità (Basaglia, 2018, p. 10).

Il pensiero basagliano, che del resto si era nutrito delle esperienze statunitensi, francesi e inglesi (Foucault, 1963; Cooper, 1972), non si limita ad enunciare cambiamenti che riguardano l'approccio sanitario e il rapporto medico-paziente, va oltre e coinvolge l'esterno, ciò e chi sta fuori dalla struttura manicomiale, e punta decisamente e in maniera antesignana alla comunità, al quartiere, al Paese, fermamente convinto che solo la partecipazione di tutti avrebbe potuto modificare il punto di vista pregiudiziale sul malato. Allo stesso modo, con la sua equipe si adoperava affinché venga fondata la prima cooperativa (1972) in cui lavorano anche persone con disturbi mentali, precorrendo letteralmente i tempi della legge che istituirà le cooperative sociali (1991), dimostrando e sostenendo l'importanza di ritrovarsi e identificarsi nel lavoro, nella produttività, nel fare la propria parte all'interno di una comunità che può essere definita tale soltanto se tutti i membri sono riconosciuti e vi si riconoscono.

3. Nella prassi la migliore teoria

L'inclusione si basa essenzialmente sull'interdisciplinarietà e sul cooperative learning, processi metodologici che permettono di attivare ragionamenti pedagogici di confine e proprio per questo fondamentali: è soltanto attraverso la continua contaminazione delle discipline fra loro e con il lavoro di gruppo che si possono superare molte delle difficoltà cognitive e relazionali che ancora oggi possiamo incontrare nella scuola, tra i bambini/e.

Praticare realmente l'interdisciplinarietà significa, per esempio, progettare un parco pubblico dall'inizio alla fine, valutando la misurazione e la capienza dello spazio, le possibilità finanziarie disponibili, i costi degli arredi e dei giochi da installare, gli Enti pubblici e le aziende da contattare, i tempi di realizzazione, la consultazione della cittadinanza tramite un questionario per evidenziarne le esigenze.

Significa anche, sempre a titolo di esempio, decidere di caratterizzare il quartiere o la città con performances artistiche realizzate dai/lle bambini/e: murales, sculture, installazioni, performances musicali o teatrali, danno la possibilità ai giovani cittadini di identificarsi nella loro comunità, e alla comunità adulta di riconoscerli.

Nelle attività appena descritte, ancora troppo spesso vissute, perfino dai professionisti della scuola, come qualcosa di esterno che va a rallentare il canonico percorso istruttivo cui la scuola è chiamata, possiamo rintracciare moltissimi ambiti disciplinari espressi nelle Indicazioni ministeriali per i vari gradi di scuola (geografia, geometria, matematica, italiano, arte, immagine, storia, educazione civica...); la differenza, sostanziale e rivoluzionaria, consiste nell'affrontare l'istruzione e la formazione applicandole a reali esigenze, progettando soluzioni che ricadano effettivamente su tutta la comunità lasciando tracce significative e persistenti nel tempo. In tutto ciò troviamo il valore fondamentale di qualsiasi azione pedagogica:

Educare e formare i bambini al rispetto, sia esso rivolto a cose, animali o persone, nasce dalla possibilità di dare loro occasioni ed esperienze dalle quali ricevere quello stesso rispetto; si alimenta dell'opportunità di vivere esempi dai quali prendere spunto anche per andare oltre, per affrontare quell'indivi-



dualismo che ci appartiene quasi naturalmente e che può essere elaborato, quindi in un certo senso superato, soltanto attraverso un processo culturale che ci ponga davanti alla necessità umana e planetaria, individuale e collettiva, di avere sempre uno sguardo contemporaneamente proprio e altrui, privato e pubblico, sui fatti, sulle azioni che compiamo e che vediamo compiere, sui loro effetti per noi e per gli altri (Fantozzi, 2020, p. 29).

Contemporaneamente tali azioni devono, condicio sine qua non, essere affrontate insieme, nel gruppo, nessuno escluso. Esse danno la possibilità, proprio perché affrontate in cooperazione, di permettere a ciascun membro di agire secondo le proprie possibilità e competenze, poiché nel lavoro di squadra ciò che rappresenta lo scopo è il risultato finale e non il contributo parziale; in questo modo è possibile garantire l'inclusione delle persone con disabilità poiché verranno richieste loro soltanto le performances che saranno in grado di eseguire, senza tentativi assurdi di cercare di mimetizzarli in una pseudonormalità che di fatto cancella i loro diritti e la loro identità.

La scuola deve esercitare l'originale capacità squisitamente pedagogica di saper superare le applicazioni meramente tecniche per riuscire ad andare oltre, verso la capacità di saper sfruttare un'occasione reale trasformandola in un contesto di apprendimento vero e proprio.

Creare alleanze con il territorio, portare fuori dalle aule la scuola, miscelare il formale con il non formale come richiesto da tempo dalla Comunità Europea (2018), significa pretendere da noi stessi e dalle istituzioni che il lifelong e il lifewide learning diventino la matrice formativa dedicata alle nuove generazioni.

L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende a essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini [...] Tutte le riforme concepite fino a ora hanno girato intorno a questo buco nero nel quale si trova il bisogno profondo delle menti, della nostra società, del nostro tempo e anche del nostro insegnamento. Le riforme non hanno percepito l'esistenza di questo buco nero poiché derivano da quel tipo di intelligenza che dobbiamo riformare. La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento (Morin, 1999, pp. 11-13).

Operare attraverso metodologie didattiche realmente calate nell'esperienza, nel territorio di appartenenza e di vita, include in maniera naturale tutti, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali possono riappropriarsi di una loro identità troppo spesso elusa, vagheggiata ma quasi mai realmente riconosciuta. Far parte di gruppi di lavoro che intervengono sul territorio equivale a poter asserire: ci sono anch'io.

Costruire ponti intergenerazionali e interculturali quindi è la sfida da sostenere se vogliamo pensare ad una comunità educante che si riappropri delle responsabilità che le competono, se vogliamo puntare su un futuro inclusivo e universale fin da oggi guardandolo come un investimento anziché come un'ipoteca.

4. Scuola di quartiere e diritto alla cittadinanza

L'urgenza, sentita a livello internazionale sia da parte degli organismi di governo e di indirizzo nazionali e internazionali (E. C., 2018; Eurydice, 2017) sia degli ambienti scientifici che si occupano di educazione e formazione, di cercare modi e processi in grado di portare all'attenzione collettiva l'importanza di quella che viene definita educazione alla cittadinanza, ci mostra quanto questa debba essere posta a fondamento di qualsiasi obiettivo prefissato per le giovani generazioni.

Il senso civico corrisponde al sentirsi parte attiva e responsabile di quanto accade intorno a noi, al sentirsi parte effettiva di un pianeta che chiede a gran voce un riconoscimento e un rispetto che è andato perduto.

Per favorire lo sviluppo reale di una tale competenza è necessario far sì che sia vissuta come senti-



mento, intendendo con tale termine la fusione di sentire e pensare, di cuore e mente; è necessario, in altri termini, che fin da bambini/e gli esseri umani siano guidati a vivere gli spazi e i tempi come geografia e storia sia personale che collettiva al contempo, come luoghi e tempi da vivere e per questo da tutelare (Salmeri, 2015; Costa, 2016), poiché sono il sogno lanciato nel futuro che dovrà trovarli ad attenderlo e a realizzarlo.

A partire dagli eventi che hanno favorito la globalizzazione i nostri ambienti di vita si sono estesi, sono diventati anche virtuali; siamo in grado di essere contemporaneamente in più luoghi e perfino in più tempi; anche dal punto di vista lavorativo, per gli adulti si è ampliata la possibilità di tenere aperte più opzioni contemporaneamente; l'evento pandemico che ci ha coinvolto a livello mondiale a partire dalla primavera del 2020 ci ha addirittura catapultato in ambienti plurimi di smart working, mostrandoci la reale possibilità di stabilire connessioni in qualunque momento, da qualsiasi parte del mondo ci troviamo, su più piani e con più persone, paradossalmente restando fermi fisicamente.

Tutto ciò però ha ristretto anche il nostro spazio vitale, quello spazio personale, e anche intimo, che dovrebbe essere lasciato libero da incursioni esterne, che dovrebbe appartenere solo a noi e a chi scegliamo di coinvolgere. Per comprendere ciò basti pensare alla rivoluzione che hanno comportato le chat, i social network, la localizzazione della propria posizione; non solo; come umanità abbiamo sviluppato il desiderio (o il bisogno?) di mostrare e dimostrare tutto ciò che facciamo, tutto ciò che pensiamo, quali persone frequentiamo, in quali luoghi siamo o vogliamo andare.

Tali cambiamenti incidono fortemente anche sui/le bambini/e, sulle loro abitudini, sulla loro esperienza del mondo e delle possibilità di esplorare e costruire.

Lungi dal voler additare le competenze digitali e l'esperienza del cyberspazio, che anzi sono da tenere in grande considerazione e devono essere sviluppate adeguatamente fin dall'inizio in modo da rendere i bambini/e e poi i giovani e infine gli adulti capaci di destreggiarsi nella navigazione virtuale, ciò su cui invece è urgente richiamare l'attenzione è la riduzione di tutta l'esperienza reale, fisica, dell'esperienza legata al fare, al conoscere realmente spazi, luoghi, quartieri, persone, a incidere con le proprie azioni lasciando tracce che modificano l'ambiente di vita (Dewey, 1915).

Si tratta, in altri termini, di lavorare per mantenere tutte le esperienze possibili nella loro gravidanza, evitando che si creino situazioni pregiudiziali che tendono a farle vivere come antagoniste.

[...] Qui, in questo approccio salta ogni distinzione fenomenologica e ontologica tra ciò che si presume sia la realtà e ciò che si presume sia la virtualità; virtuale e reale sono tutt'uno, l'uno dando sostanza all'altro, esattamente come il sogno (appositamente scelgo un esempio estremo di virtualità) dà sostanza alla vita reale e da essa trae sostanza (Maragliano, 2019, p. 97).

Le azioni che spettano alla scuola riguardano prioritariamente la capacità, poiché è una possibilità reale e dovuta, di mettere in connessione il reale e il virtuale creando intrecci pedagogici che permettano di trarre linfa per l'apprendimento da entrambi gli ambienti, i quali devono necessariamente contaminarsi affinché non vada perduto né l'uno né l'altro, né tutto il repertorio competenziale che ne consegue.

Ed è soltanto accogliendo la possibilità e soprattutto la necessità della pacifica convivenza tra i due mondi - reale e virtuale - e dell'importanza di tenere viva e vivace la loro costante interrelazione in modo che entrambi riescano a trarre il maggior beneficio l'uno dall'altro, senza falsi dèmoni o posizioni integraliste di rifiuto, che possiamo recuperare la giusta posizione anche del reale, del quotidiano, di ciò che accade o che dovrebbe accadere nella sua fisicità.

Per favorire l'educazione alla cittadinanza negli esseri umani fin da bambini/e è necessario coinvolgerli effettivamente nelle azioni progettuali che si ipotizzano: in famiglia, a scuola, nel quartiere, nella città. Tutto ciò perché se vogliamo favorire lo sviluppo dell'educazione civica è necessario lavorare sui principi etici, di identità, di riconoscimento nella collettività cui si appartiene; ed è necessario far dialogare i diritti con i doveri, il desiderio di libertà con il bisogno di responsabilità.



5. Città inclusive: un normale mondo diverso (è possibile)

Nel 1991 Francesco Tonucci dava vita a Fano (Italia) al progetto 'La città dei bambini' (Tonucci, 2005), con l'intenzione di lavorare affinché si pensasse a realizzare veramente città sostenibili. La convinzione sulla quale tuttora si basa il progetto è costituita da uno dei fondamenti pedagogici più antichi: una città che parte dai bisogni e dai desideri dei/le bambini/e, che li ascolta per dare risposte, è una città che ascolta e risponde a tutti i/le suoi/sue cittadini/e, poiché un territorio a misura di bambino è naturalmente in grado di rispondere meglio anche alle esigenze delle persone adulte. E una città che risponde ai/le bambini/e, risponde anche alle persone con disabilità.

In questo senso si muove la proposta di chi scrive. Rendere le città, i quartieri, le scuole, ambienti sostenibili, ovvero adeguati ad essere vissuti pienamente da chiunque è la vera scommessa sulla quale dobbiamo rischiare (Morin, 1999): si tratta di rivoluzionare completamente le caratteristiche che connotano il nostro modo di vivere, totalmente proiettato su una visione adultocentrica, verso una visione puero-centrica.

Meglio, si tratta di rivisitare gli ambienti, gli spazi e i tempi, partendo dai Bisogni Speciali delle persone con disabilità o fragilità avendo chiaro e condiviso il concetto per cui se una situazione è vivibile da loro, è vivibile da chiunque.

Gli spazi dell'apprendimento della scuola e del territorio sono strutture intercomunicanti, per questo luoghi in cui gli individui conoscono e sperimentano. Alimentano l'intelligenza collettiva che stimola, ampliandola, la crescita del sapere, lo sviluppo di abilità e competenze dei singoli individui e delle loro capacità di relazione, in ogni contesto urbano (Serreli, Calidoni, 2017, p. 11).

In questo ci sostengono profondamente i concetti dichiarati dall'Universal Design e dall'Universal Design for Learning (Mace, 1985; Rose & Meyer, 2002) e dalla Convenzione ONU (2006) per le persone con disabilità: un mondo *diverso* ma più *normale* è possibile.

Le azioni da attivare riguardano una vera e propria progettazione concordata insieme ai/le bambini/e, che sia reale in tutti i suoi passaggi e che venga effettivamente realizzata.

Progettare quindi l'arredo urbano e la sua estetica attraverso forme artistiche realizzate dai/le giovanissimi/e cittadini/e, così come anche la progettazione di parchi pubblici, della viabilità, l'adeguamento dei musei e dei luoghi culturali in genere, rappresenta la strada da seguire se vogliamo puntare ad un'educazione civica, ad un'educazione alla cittadinanza, che sia formazione etica, che sviluppi nelle menti e nel cuore del *granaio del mondo* il sentimento di appartenenza, di condivisione, di riconoscimento; e che di conseguenza sviluppi la capacità di imparare la libertà, una libertà vera, che interconnetta indissolubilmente autonomia e responsabilità; perché non c'è autonomia senza libertà, così come non c'è libertà se questa non va per mano con la responsabilità.

Contemporaneamente, poter lavorare fin dall'infanzia partendo dal riconoscimento dei bisogni delle persone con disabilità significa insegnare naturalmente l'accoglienza abolendo forme discriminatorie talvolta mimetizzate da un'apparente e superficiale conoscenza non basata, però, su una sostanziale competenza inclusiva.

Ciò predispone al saper affrontare realmente i concetti di barriere e facilitatori (I.C.F., W.H.O., 2001), sollecitando a trovare soluzioni per le prime e ad evidenziare i benefici universali per i secondi; predispone anche ad acquisire profondamente il concetto di accomodamento ragionevole (N.U., 2006) e a scoprire in esso la chiave di volta per risolvere molte delle azioni che ad un primo approccio possono sembrare improponibili in presenza di persone con Bisogni Educativi Speciali.



Riferimenti bibliografici

- Baldriga E. (2020). *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*. Firenze: Le Monnier.
- Basaglia F. (2018). *Conferenze brasiliane - Nuova edizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Bruner J. S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Cooper D. (1972). *Psichiatria e antipsichiatria*. Roma: Armando.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ajuriaguerra J., & Marcelli D. (1984). *Psicopatologia del bambino*. Milano: Masson.
- Dewey J. (1915). *The School and the Society*. Chicago: The University of Chicago.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: E.C.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fantozzi D. (2020). *A regola d'arte. La street art tra didattica della legalità e paradosso della trasgressione*. Pisa: ETS.
- Fantozzi D. (2021). *Street Art. A Bridge Between Formal and Non-Formal Education*. In Mara D.-Thomson M. M. (eds.), *Theoretical and Practical Approaches to Non-Formal Education Interdisciplinary Examinations into Various Instructional Models*, pp.185-193. U.S.A.: BrownWalker Press Irvine-Boca Raton.
- Foucault M. (1963). trad. it. *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Galanti M. A., & Pavone M. (2020). (a cura di). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Gramsci A. (1988). *Lettere dal carcere*. vol. 1. Roma: Editrice l'Unità.
- Legge 13 maggio 1978, n. 180 «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori».
- Legge 23 dicembre 1978, n. 833 "Istituzione del servizio sanitario nazionale".
- Legge 8 novembre 1991, n. 381, "Disciplina delle cooperative sociali".
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".
- Maragliano R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando Editore
- Molinari P., & Riva E. (2018). (eds), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Montessori M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Musil R. (1972). *L'uomo senza qualità*. trad. it. Torino: Einaudi.
- N.U. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. CRPD*. N.Y: N.U.
- Piaget J. J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching Every Student in the digital Age. Universal Design for Learning*. Alexandria: VA: ASCD.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Serrelli S., Calidoni P. (2017). *Città e formazione. Esperienze fra urbanistica e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz W. et al. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. London: Springer.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo: Zeroseiup.
- Tramma S. (2012). *Legalità e illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori Editore.
- Trisciuzzi L. & Zappaterra T. (2004). *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*. Pisa: ETS.
- W.H.O. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneve: W.H.O.
- Vygotskij L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D.D. (1967). trad. it. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi* Roma: Astrolabio.



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 (Giacconi, 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.

Interventi e pratiche <i>deficit-based</i>	Interventi e pratiche <i>strengths-based</i>
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>



Eleonora Zorzi

Università di Padova, eleonora.zorzi@unipd.it

Veronica Ballandi

Istituto Comprensivo di Malalbergo (BO), veronica.ballandi@gmail.com

Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive?*

Educational Avant-gardes (Indire): jazz and inclusive?

Sezione Monografica

ABSTRACT

This work starts from the desire to propose an inclusive theoretical-critical reflection on the innovative-didactic models proposed by Indire in the "Gallery of Ideas" which collects the proposals of the National Educational Avant-gardes (EA). The main objectives are two: (1) to propose a reading of the founding principles of the EA Manifesto under the light of an original and recent framework of pedagogical meaning - the pedag jazz (Santi, 2016); coherences and possible shades of dissonance will be found. (2) To propose a reading of the EA models in the light of the principles of Universal Design for Learning (UDL) which at the international level proves to be an inclusive teaching proposal (CAST, 2011; Rose & Meyer, 2002), in line with the UN Convention (2006) on the rights of persons with disabilities. Questions that prompted this reflection, therefore, turn out to be: how "jazz" are the principles of the EA Manifesto? And how accessible and inclusive are - right from their design - the EA's proposals? And finally, is it possible to look inside the need for "innovation" in education (which is the engine of reflection and research on the avant-gardes), to rediscover and reposition the value of the unrepeatable, both human and educational, which is at the center of the inclusive perspective?

Keywords: Educational Avant-gardes, pedag jazz, universal design for learning, improvisation, unrepeatable

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zorzi E., Ballandi V. (2022). Educational Avant-gardes (Indire): jazz and inclusive?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 169-179. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-16>

Corresponding Author: Eleonora Zorzi | eleonora.zorzi@unipd.it.

Received: 22/10/2022 | **Accepted:** 21/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-16

* Attribuzioni: ad entrambe le autrici si deve il concerto delle idee e lo sviluppo della riflessione; fattivamente alla prima autrice sono attribuibili i paragrafi 1 e 4; alla seconda autrice i paragrafi 2 e 3.



1. Leggere il Manifesto delle Avanguardie Educative alla luce della *pedagojazz*

L'attuale contesto socio-culturale evidenzia una società marcata da trasformazioni continue, dinamiche fluide, permeate da discontinuità e incertezze (Bauman, 2011; MIUR, 2017). In tale scenario la prospettiva inclusiva diventa un significativo orizzonte di senso, per comprendere a pieno e valorizzare la ricchezza della molteplicità e della diversità (d'Alonzo & Caldin, 2012). Forte è quindi la necessità di spostare il baricentro della riflessione pedagogica, verso una visione sempre più "inclusiva" (Camedda, Santi, 2016) in cui accessibilità e sostenibilità (Ghedini et al., 2018; ONU, 2006) diventano criteri di comprensione e valutazione (Aquario, 2015), per interpretare le progettazioni educativo-didattiche, partendo da una coscienza della diversità (Sen, 2011) e per rispondere in modo innovativo alle sfide trasformative che la complessità eco-sistemica (Bronfenbrenner, 2007; OMS, 2002) propone. Le Avanguardie Educative (AE) sono un progetto nazionale di ricerca-azione (che si è poi trasformato in un vero e proprio Movimento a partire dal 2014), nato dall'iniziativa autonoma dell'Indire¹, con l'obiettivo di investigare (tramite strategie orientate a favorire il contagio dell'innovazione dal basso²) la possibile propagazione e "messa a sistema" dell'innovazione nella scuola italiana. Il progetto "ha come mission quella di diffondere pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del 'fare scuola' in una 'società della conoscenza' in continuo divenire"³.

L'adesione al Movimento (a cui partecipano attualmente oltre 1200 istituti) prevede da parte delle scuole la condivisione dei principi ispiratori del "Manifesto delle Avanguardie Educative"⁴, sulla base dei quali vengono proposti i percorsi di innovazione (le cosiddette "Idee") che possono essere adottati e sperimentati nei curricoli. La proposta (innovativa?) del presente lavoro parte dall'interpretazione di tali principi ispiratori alla luce di una cornice di senso pedagogico originale e recente, la *pedagojazz* (Santi, 2016; Zorzi, Camedda & Santi, 2019), cercando di trovare le coerenze e le sfumature di dissonanza che possono emergere da tale traduzione.

Il primo principio ispiratore *trasformare il modello trasmissivo della scuola* punta a promuovere un apprendimento attivo (si impara facendo e sbagliando) che possa trasformare la lezione in una continua attività laboratoriale, sfruttando materiali aperti, simulazioni, tecnologie, lasciando spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, alla ricerca e all'insegnamento tra pari. Questo principio può essere tradotto con il *jazzing* della *pedagojazz*: il *jazzing* rappresenta la dimensione della generatività, della semina che porta vita, della relazione vissuta nel piacere e nel divertimento condiviso (Santi, 2016; p. 14). Aiuta ad interpretare il processo di insegnamento-apprendimento come un continuo gioco dinamico di equilibri e squilibri che creativamente esplorano. Jazzare significa lasciare che il potenziale creativo di ciascuno possa emergere, perché è dalla dialettica di posizioni differenti che nasce il movimento che permette di crescere, maturare, creare.

Secondo principio è *sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare*. Punta allo sviluppo di un apprendimento attivo che utilizzi risorse e strumenti digitali per motivare e coinvolgere gli studenti, stimolare la partecipazione, persona-

1 L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) è da quasi un secolo punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia; ha lo scopo di accompagnare l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. L'istituto sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento (<https://www.indire.it/home/chi-siamo/>; u.c. 20/10/22).

2 «Avanguardie educative» è stato selezionato come buona pratica di «ecosystem» al quale far riferimento, nella Conferenza internazionale annuale promossa da European Schoolnet «Eminent 2017», riconoscendo in particolare il valore innovativo della strategia di networking che permette di consolidare una metodologia d'incontro tra bottom-up e top-down. Anche nel report "Study of supporting school Innovation Across Europe" (2018) pubblicato dalla Commissione Europea, il Movimento "Avanguardie Educative" (e studi di caso approfonditi relativi a scuole della rete) viene inserito tra le iniziative più significative a livello di stati membri a sostegno dei processi di innovazione e trasformazione dell'educazione.

3 <https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/> (u.c. 19/10/22).

4 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (u.c. 19/10/22)



lizzando l'apprendimento, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere e della comunicazione. Questa contaminazione di linguaggi e di modalità di risorse richiama il concetto pedagojazz del *fusion*: si può utilizzare tale concetto per la mescolanza di stili interculturali, di tecniche educative, di strumenti. Implica l'idea dell'abbandono della "purezza" e l'apertura alle opportunità offerte da linguaggi altri, dalla diversità. È un processo di mescolamento, in cui il prodotto, la *performance* finale è più della somma dei suoi elementi: si creano nuove identità nelle quali la memoria degli elementi mescolati è mantenuta nel processo di fusione (Santi, 2016; p.15).

Creare nuovi spazi per l'apprendimento significa avvalersi di un apprendimento attivo che preveda una riorganizzazione degli spazi e dei luoghi con soluzioni flessibili, polifunzionali, facilmente modificabili in base all'attività svolta e che preveda anche luoghi per attività non strutturate, in modo da favorire il coinvolgimento e l'esplorazione attiva e la cooperazione tra scuola e comunità. L'elemento *free* della pedagojazz richiama questa visione di libertà e trasformazione: la libertà è vista come condizione del processo di apprendimento-insegnamento, un processo che quindi ha radici libertarie e un'ispirazione eterodossa, come il jazz appunto (Santi, 2016, p.16). Questo senso di libertà permette di scardinare le fissità (anche spaziali e strutturali) del processo di apprendimento, a favore di un'esplorazione che apra nuovi "Safe Creativity Environments" (Weinstein, 2016).

Il quarto principio è *riorganizzare il tempo del fare scuola*. Questo significa avvalersi di un apprendimento attivo che preveda una diversa gestione del tempo tenendo conto di una programmazione didattica articolata in unità e moduli che favoriscano la creazione di nuovi tempi e modalità di apprendimento, attraverso il superamento di steccati rigidi (es. calendario scolastico, orario delle lezioni, parcellizzazione delle discipline). Questo dinamismo "temporale" richiama il movimento dello *swing* della pedagojazz (Santi, 2016, p. 17). Lo *swing* è associato alle libere dinamiche dell'andare e del venire, del passare del tempo, delle opportunità che si prendono e si lasciano, in un ritmo pendolare che combina l'intenzionalità di un agire, con la forza dell'inerzia dell'accadere. È l'essenziale percezione del ritmo, del tempo, di ciò che sta accadendo. Riorganizzare il tempo del fare scuola chiama la possibilità di "liberare", "perdere" tempo, a favore della riscoperta di una sua "umanizzazione".

Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza significa promuovere un apprendimento trasversale il cui sviluppo fiorisce dallo stretto contatto con la realtà circostante, con le richieste del territorio nazionale e internazionale. Per questo è importante valorizzare una scuola aperta all'evoluzione dei saperi e dei metodi, in grado di cambiare, in risposta alle richieste del territorio in cui è inserita. Questo invito alla ri-connessione, richiama il *groove* della pedagojazz: il *groove* è il solco (Santi, 2016; p.17), la traccia, il corso; è la direzione condivisa, il sentire comune, la mutua intenzione ed intensità, aspirata e desiderata. Coinvolge la collaborazione, la cooperazione, il senso di cura e supporto reciproco. È l'espressione di ciò che Sawyer definisce "group genius" (2007), verso un dialogo, tra saperi, bisogni e personalità, che facendo memoria, evolve e cambia.

Investire sul capitale umano ripensando i rapporti, significa avvalersi di un apprendimento attivo individuando nel territorio (associazioni, imprese, luoghi informali), le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, basata sul dialogo e sul confronto reciproco. Questo confronto con il territorio, con l'altro, consente nel processo di trovare la giusta distanza per guardare in prospettiva ciò che viene fatto, e nel caso metterlo in discussione. Questa distanza è *cool*, nella pedagojazz: ricorda che jazzare significa anche diminuire, ridurre, rarefare. Prendere distanza, guardare il processo da una prospettiva altra, non sempre completamente immersa, attraverso dei momenti di silenzio, di ascolto, di sottrazione. Questo rende l'esperienza di apprendimento "cool", non "cold" e apre a nuovi orizzonti di possibilità e di relazioni (Santi, 2016, p. 18).

Ultimo principio del Manifesto è *promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile*; questo significa imparare a individuare apprendimenti attivi e innovativi per renderli praticabili, sostenibili e riproducibili in altre realtà che abbiano i presupposti adeguati. Molto spesso l'innovazione è il risultato dell'eccezionalità di una persona o di un contesto che produce un'alchimia unica e irripetibile e che genera un cambiamento difficilmente estrapolabile dalla sua condizione d'origine. Lo sforzo è quello di rendere riproducibile quell'unicità radicata nel territorio, focalizzando gli elementi chiave, la struttura minima.



Questo principio richiama l'elemento del *soul* della pedagogjazz (Santi, 2016, p. 18), ossia l'insight, la coscienza di sé, del contesto, l'intuizione creativa, che nasce, si sviluppa e si radica nel processo, grazie alla sua irripetibilità. Da quell'irripetibilità si può cercare di comprendere gli elementi strutturali della risposta innovativa, per declinarli – sempre in modo differente e unico – in un nuovo terreno, che avrà le sue risorse, opportunità e le sue nuove irripetibilità. L'ultimo elemento della pedagogjazz, *l'improvvisazione* (Santi, 2016; p.19), è, in questo lavoro, letto come collante di pensiero e di processo, che invita a guardare e a vivere le proposte di insegnamento-apprendimento come educativamente irripetibili e autentiche in se stesse (Zorzi, 2020), anche all'interno della necessità di diffondere buone prassi che siano innovative e quindi trasferibili. Nell'ultimo paragrafo si cercherà di argomentare come l'improvvisazione consenta – all'interno di uno sfondo integratore (Maselli, Maruccio, Zanelli, 2017) inclusivo – di mettere in dialogo due poli che sembrano distanti: il valore dell'irripetibilità nell'educativo, e il bisogno di diffondere innovazione in educazione.

Le otto parole chiave appena descritte che raccontano e significano la pedagogjazz alla luce dei principi del Manifesto delle Avanguardie, la connotano anche come pedagogia inclusiva (Zorzi, Camedda, Santi, 2019) vicina alla riflessione dell'Universal Design for Learning: scopo dell'una e dell'altro è infatti promuovere un approccio flessibile alla progettazione, alla relazione, allo sviluppo dei curricula che consenta accesso, partecipazione e opportunità di apprendimento per tutti al di là delle abilità, capacità, cultura, status di appartenenza, riducendo le barriere portate dalla rigidità (Cottini, 2017). Entrambe le prospettive inoltre sostengono e incoraggiano il cambiamento nella conoscenza, nelle abilità, nel fare, partendo dal presupposto che la diversità sia un elemento indispensabile da valorizzare e che sia necessario andare oltre le differenze chiaramente visibili (Ghedin & Mazzocut, 2017).

2. Universal Design for Learning: per una progettazione inclusiva e sfidante

In ambito educativo e didattico, agire secondo una prospettiva inclusiva significa individuare e rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e creare molteplici percorsi accessibili, tenendo in considerazione gli ambienti fisici, gli atteggiamenti, le condizioni e le situazioni interagenti in modo che ciascuno possa essere ugualmente valorizzato (OMS, 2002; Dovigo, 2008). L'obiettivo quindi diventa promuovere una progettazione di attività volta allo sviluppo di capacità come quelle di comprensione, valutazione, costruzione della conoscenza (Aquario et al., 2017). Lo Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2011) è risultato essere un approccio favorevole alla progettazione per l'inclusione in quanto in grado di promuovere opportunità di apprendimento per tutti (Cottini, 2017) e propone una progettazione in grado di consentire la partecipazione, il coinvolgimento e l'apprendimento attraverso metodologie, strumenti e metodi che permettano a tutti gli studenti di raggiungere il successo formativo. L'UDL propone 3 principi che rappresentano uno strumento operativo utile per progettare curricula efficaci, fornire flessibilità, permettere di ridurre le barriere, fornire sostegni e mantenere elevate le aspettative per tutti gli studenti⁵. Il *primo principio* riguarda il "cosa" dell'apprendimento e fornisce indicazioni relative all'uso di diversi mezzi per la rappresentazione, in quanto non esiste un solo modo di percepire le informazioni ideali per tutti gli studenti: l'apprendimento migliora quando vengono usate molteplici opzioni di rappresentazione (a livello percettivo, nell'uso di simboli, espressioni matematiche, linguaggio...) a favore della comprensione. Si può fornire la stessa informazione attraverso diverse modalità (la vista, l'udito o il tatto) e si possono proporre le informazioni in un formato che potrebbe essere regolato dagli

5 Ogni principio viene poi declinato in tre sotto-principi descrittivi (CAST, 2011): il primo principio si articola in (1) Fornire differenti opzioni per la percezione; (2) Fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e simboli; (3) Fornire diverse opzioni di comprensione. Il secondo principio si articola in (4) Fornire opzioni per l'azione fisica; (5) Fornire opzioni di espressione e di comunicazione; (6) Fornire opzioni per le funzioni esecutive. Il terzo e ultimo principio si declina in (7) Fornire opzioni per rinforzare l'interesse; (8) Fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza; (9) Fornire opzioni per l'autoregolazione.



studenti (es. ingrandire testi o aumentare di volume i suoni); lo scopo è sostenere studenti ben informati e pieni di risorse.

Il *secondo principio* riguarda il “come” dell’apprendimento e invita a proporre molteplici mezzi di azione ed espressione in quanto non ne esiste uno solo, ma ogni studente differisce nei modi in cui esprime ciò che sa. È importante ampliare la gamma di espressioni lasciando la possibilità di usare molteplici mezzi (es. disegni, progetti, movimento, musica, arte), affinché gli studenti adattino le proprie capacità alla richiesta del compito; lo scopo è sostenere studenti strategici e orientati alla meta.

Il *terzo principio* riguarda infine il “perché” dell’apprendimento e invita a proporre molteplici mezzi di coinvolgimento e motivazione, in quanto non esiste un unico modo di coinvolgere gli studenti ma può influire la cultura, l’attinenza personale, la soggettività, la conoscenza pregressa. Bisogna fornire opzioni per attirare l’interesse, per incoraggiare lo sforzo e per supportare le capacità autoregolatrici (cognitive, emotive, relazionali); lo scopo è sostenere studenti motivati e determinati.

Questi tre principi possono essere utilizzati come filtri di lettura del grado di inclusività (accessibilità) dei modelli educativo-didattici che il Movimento delle AE ha inserito nella “Galleria delle Idee”. La maggior parte delle Idee proposte cerca di abituare gli studenti a coltivare la spontaneità, la creatività, ad affrontare i compiti come se fossero esperimenti, come prevede la strategia dell’improvvisazione e come accade quando una banda jazz improvvisa (Barrett, 2017). In ogni realtà si agisce come una comunità dove tutti i membri mettono in comune qualcosa di loro, collaborano, condividono pratiche e responsabilità, lavorando sul senso di comunità dei docenti e degli studenti perché è nella comunità che possono essere valorizzati i talenti di ciascuno (Di Nubila, 2008; Santi, 2006). Il seguente paragrafo presenterà brevemente le Idee AE e proverà ad osservarle alla luce dell’UDL.

3. Le «Idee per l’innovazione» alla luce dell’UDL

Ciascun modello è stato analizzato osservando⁶ quanto rispondesse ai tre principi sopra descritti: sono 17 i modelli attualmente attivi che verranno di seguito sintetizzati e commentati in chiave inclusiva (riassunti nelle Tab. 1 e Tab. 1 bis).

Aule laboratorio disciplinari (1) è un modello didattico laboratoriale che prevede l’assegnazione e l’allestimento delle aule in funzione delle discipline che vengono insegnate avendo a disposizione tutta la strumentazione necessaria all’apprendimento. Presenta un buon grado di accessibilità e inclusività ma per quanto riguarda il principio 1 andrebbero inseriti accorgimenti e suggerimenti migliorativi. *Prestito professionale* (2) prevede che sia garantita la continuità didattica di un docente fra i vari ordini di scuola e che sia possibile introdurre materie nuove o applicare uno “scambio disciplinare”. Fornisce semplici indicazioni organizzative che andrebbero integrate con informazioni operative per docenti e studenti per migliorarne l’accessibilità e la sostenibilità. *TEAL (tecnologie per l’apprendimento attivo)* (3) è una metodologia educativo-didattica basata sulla collaborazione e sulla partecipazione attiva e prevede l’unione di lezioni frontali, simulazioni e attività laboratoriali con i linguaggi digitali e l’utilizzo di dispositivi di vario tipo. Si presenta accessibile e inclusivo e con piccole accortezze il suo utilizzo potrebbe risultare più intuitivo. *Uso flessibile del tempo (compattazione)* (4) prevede un utilizzo del tempo scuola più elastico e dilatato attraverso la compattazione tra e delle discipline, la riduzione dell’ora di lezione e la flessibilità delle attività curriculari. Presenta molte potenzialità ma potrebbe essere affiancato a proposte operative di altri modelli, sperimentando nuove possibilità di fare scuola. *Dentro/fuori la scuola - Service Learning* (5) è un modello che prevede la collaborazione tra scuola e territorio attraverso il dialogo tra enti locali e istituzioni permettendo di strutturare l’esperienza scolastica all’interno di contesti di vita reali, dove le co-

6 Per chiarezza concettuale e precisione scientifica si specifica che l’analisi osservativa è stata svolta basandosi sui materiali e i testi presenti, specificatamente per ciascuna idea guida presa in esame, sul sito <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee> (u.c. 20/10/22).



noscenze e il sapere si integrano con il saper fare. Permette una buona accessibilità e inclusività ma prevedendo la realizzazione di progetti esterni alla scuola, è necessaria una buona accessibilità anche dal punto di vista ambientale e architettonico. *Didattica per scenari* (6) prevede la realizzazione di un prodotto ideato e costruito dagli studenti, che può essere di pubblico utilizzo come avviene per i prodotti di ambito lavorativo. Si pone come modello altamente accessibile e inclusivo soprattutto per la parte di creazione del prodotto mentre la presentazione iniziale del lavoro può essere maggiormente personalizzata. *Integrazione CDD/Libri di testo* (7) prevede l'utilizzo di libri cartacei e digitali affiancati (o in alcuni casi sostituiti) da approfondimenti digitali creati da docenti e studenti con l'obiettivo di personalizzare il curriculum, attraverso attività di ricerca e apprendimento. Si pone come modello accessibile e inclusivo che permette di personalizzare l'apprendimento evidenziando le potenzialità dello studente. *Laboratori del sapere* (8) permette di apprendere attraverso l'esperienza, l'osservazione e la formulazione di ipotesi iniziali, per poi discutere in gruppo e confrontare le proprie idee, rivederle individualmente affinandole e costruendo tutti insieme la propria risposta finale. Si mostra come accessibile e inclusivo per quanto riguarda la fase esperienziale ma la fase di costruzione del sapere dovrebbe essere più ricca di alternative e non basarsi solo sul canale orale o scritto. *Oltre le discipline* (9) prevede un tipo di insegnamento basato sulla ricerca e sull'esperienza partendo da situazioni di vita reale a cui trovare possibili soluzioni. Viene lasciata ampia scelta agli studenti per la presentazione del proprio lavoro, ma potrebbero essere esplicitamente utilizzate molteplici modalità anche durante la rappresentazione dell'informazione. *Outdoor education* (10) prevede che gli studenti facciano esperienze dirette, osservazioni e sperimentazioni in contesti esterni alla scuola portando fuori dall'aula le conoscenze possedute e facendo in modo che più discipline possano dare il proprio contributo. Questo modello risulta accessibile e inclusivo; possono essere aggiunti suggerimenti per migliorarlo ulteriormente. *Debate* (11) permette agli studenti di essere i reali protagonisti dell'apprendimento e consiste in un confronto guidato da regole tra due squadre di studenti che devono sostenere e controbattere un argomento, schierandosi e argomentando a favore o contro la tematica scelta. In questo modello sembra ampio l'utilizzo richiesto della scrittura, della comunicazione orale e dell'ascolto e non vengono esplicitamente date indicazioni per altre forme di espressione. *Dialogo euristico* (12) prevede di partire dal pensiero degli studenti e stimolarli a porsi domande e far maturare un pensiero che li spinga a interrogarsi su tutto, criticare, confermare, smentire, rilanciare le idee proposte in una sorta di confronto continuo. Si mostra accessibile e inclusivo per le sue potenzialità nonostante preveda molto dialogo e comunicazione ma con qualche accorgimento potrebbe essere adatto a tutti. *Flipped classroom* (13) prevede che a casa gli studenti acquisiscano, tramite risorse didattiche digitali delle informazioni che hanno la funzione di attivazione e anticipazione dell'apprendimento, che saranno approfondite in classe e poi di nuovo a casa. Questo modello mostra una buona accessibilità e inclusività ma potrebbero essere inserite modalità alternative all'uso dei dispositivi elettronici. *MLTV – Rendere visibile pensiero e apprendimento* (14) è un modello didattico in cui i docenti devono creare dei momenti di riflessione, servendosi di routine di pensiero che se applicate costantemente, verranno utilizzate con abitudine dagli studenti. Come nel debate, è previsto un uso ampio di scrittura e di comunicazione orale che potrebbe rendere l'attività non accessibile per tutti. Potrebbero essere inserite delle indicazioni circa il supporto di linguaggi altri per lo sviluppo delle routine di pensiero. *Apprendimento autonomo e tutoring* (15) pone lo studente al centro dell'apprendimento rendendolo protagonista e favorendo collaborazione e cooperazione. Mostra un buon livello di accessibilità e inclusività che possono essere migliorate con gli accorgimenti. *Apprendimento differenziato* (16) si propone come modello che modifica il tempo di fare scuola, prevede una diversa organizzazione degli spazi e una diversa modalità di fare didattica con un maggior utilizzo della tecnologia e attività basate su prove reali, laboratori o attività intellettive. Mostra una buona accessibilità e inclusività ma potrebbero essere aggiunte integrazioni. Infine, *Spaced Learning* (17) (apprendimento intervallato) prevede tre momenti di lezione e studio, intervallati da due momenti in cui gli studenti si rilassano e si dedicano ad altro per migliorare la concentrazione e creare un apprendimento più significativo. Presenta un buon livello di accessibilità e inclusività; coinvolgimento e interesse potrebbero essere migliorati con alcuni accorgimenti.



Idee Guida		1° Principio UDL	2° Principio UDL	3° Principio UDL	Valutazione accessibilità
1.	Aule laboratorio disciplinari	Sarebbe importante invitare i docenti a immaginare diverse modalità di rappresentazione dei contenuti	La presenza di materiale vario all'interno dell'aula, permette agli studenti di esprimersi come meglio credono	Condividere obiettivi, competenze, metodologie e modalità di valutazione con gli studenti consente una maggiore partecipazione	Discretamente inclusivo
2.	Prestito professionale	Prevedendo lo scambio tra docenti e l'arricchimento del curriculum andrebbero valorizzate forme di rappresentazione plurima	Lavora sulla collaborazione e sulla produzione di materiali vari che possono essere utili alla comunità ed espressi in differenti forme	L'apertura delle classi e il rimescolamento degli studenti aumenta il coinvolgimento	Discretamente inclusivo
3.	TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo)	Il docente ha ampia possibilità di scegliere come presentare le informazioni	Il docente ha ampia possibilità di scegliere attraverso quali attività far esprimere gli studenti	La centralità dell'uso della tecnologia apre le porte a molteplici strade per il coinvolgimento	Altamente inclusivo
4.	Uso flessibile del tempo (compattazione)	Invitando i docenti a collaborare per progettare meglio il tempo, apre spazi di rappresentazione molteplici che potrebbero essere valorizzati	Può affiancarsi ad altri modelli AE consentendo di lavorare su attività e obiettivi comuni, attraverso possibilità di espressione differente	Richiede impegno e sforzo da parte dei docenti coinvolti nell'ottica della collaborazione, ma può coinvolgere gli studenti per la sua de-strutturazione	Discretamente inclusivo
5.	Service Learning (dentro/fuori la scuola)	Si possono utilizzare differenti modalità per rappresentare i bisogni del territorio e le modalità di collaborazione	Durante la realizzazione delle fasi progettuali gli studenti monitorano e documentano il lavoro svolto attraverso differenti modalità espressive	Gli studenti hanno un ruolo attivo perché coinvolti in tutte le attività, insieme ai docenti e ai tutor territoriali	Altamente inclusivo
6.	Didattica per scenari	Le informazioni che il docente fornisce per il progetto, accessibili a tutti*, potrebbero contenere differenti input iniziali	È prevista la realizzazione di un prodotto ideato e costruito dagli studenti, ciò consente differenti modalità di espressione	Gli studenti sono ideatori e creatori di un prodotto originale di pubblica utilità e questo promuove alto coinvolgimento	Altamente inclusivo
7.	Integrazione CDD/Libri di testo	Trattandosi di creazione di nuove risorse di studio (cartacee o digitali), gli input di partenza possono essere di eterogenea natura	La rielaborazione dei contenuti e la realizzazione delle nuove risorse, lascia ampio margine per differenziare le modalità espressive	Gli studenti possono sentirsi motivati in quanto risorsa utile per la creazione di materiali, a partire dai propri punti di forza o di interesse	Altamente inclusivo
8.	Laboratori del Sapere	Partendo da esperienze e/o osservazioni dirette su cui formulare ipotesi, le modalità di rappresentazione possono essere varie ed eterogenee	Agli studenti è chiesto di fare ipotesi e poi sperimentarle, possono dare vita al loro pensiero, utilizzando però il mezzo per loro più accessibile	Coinvolge gli studenti fin da subito nella sperimentazione, e nella costruzione del sapere partendo dal fare e dalla formulazione di ipotesi	Altamente inclusivo
9.	Oltre le discipline	Partendo da proposte problem solving, e coinvolgendo discipline differenti, il tema potrebbe essere presentato in forme diverse	Gli studenti dividendosi i ruoli, rispondono al compito proposto con la modalità che meglio esprime il problema	Gli studenti sono chiamati ad affrontare situazioni problematiche reali e hanno la possibilità di fare esperienze utili per la propria vita	Discretamente inclusivo
10.	Outdoor Education	Si tratta di tradurre le conoscenze scolastiche in esperienze dirette e sperimentazioni in contesti esterni alla scuola, quindi permette una molteplicità di rappresentazioni	Gli studenti sono tenuti a documentare il proprio apprendimento attraverso differenti modalità di espressione (foto, video, reperti, interviste, souvenir...)	Gli studenti sono coinvolti in esperienze interessanti che invitano la socializzazione e l'avvicinamento al territorio e alla sua comunità, in uno spazio e tempo dilatati	Altamente inclusivo

Tab. 1 – Idee guida AE e principi UDL



Idee Guida		1° Principio UDL	2° Principio UDL	3° Principio UDL	Valutazione accessibilità
11.	Debate (argomentare e dibattere)	Sarebbe importante che il docente utilizzasse più mezzi di rappresentazione del tema del debate, in modo da consentire comprensione per tutti	L'espressione finale è il dibattito, che sembra non offrire molte alternative all'oralità; si potrebbe quindi cercare di potenziare modi alternativi di espressione nel processo di coinvolgimento nel debate	L'approfondimento di temi controversi, e lo sviluppo di capacità argomentative sono coinvolgenti, valorizzando la differenziazione di ruoli si punterebbe ad un coinvolgimento maggiore	Da implementare
12.	Dialogo euristico	Il docente può presentare agli studenti qualunque tipo di stimolo e da lì far partire il dialogo problematizzante, molteplicità di rappresentazioni	Il confronto tra studenti avviene per lo più oralmente, ma visto che viene suggerito di stare molto tempo su un argomento e porsi molti interrogativi, potrebbero essere suggeriti differenti modi di esprimersi	Consente a ciascuno studente di fornire il proprio contributo, confutare l'idea degli altri o dover difendere la propria, sarebbe importante consentire la partecipazione anche attraverso canali non verbali	Da implementare
13.	Flipped Classroom	Il materiale fornito digitalmente consente a ciascuno di accedervi con i propri tempi e le proprie modalità, e consente risorse di differente natura e linguaggio; richiede agli studenti autonomia nella consultazione fuori dall'aula	L'espressione del materiale studiato può avvenire privilegiando differenti modalità (video, e-book, podcast, artefatti...); sarebbe importante valorizzare l'approccio esperienziale e monitorare l'accesso di tutti all'apprendimento	Lavorando in piccoli gruppi e richiedendo un ascolto attivo a lezione (offrendo spunti di riflessione e facendo domande ai compagni), risulta un'attività coinvolgente	Discrezionalità e inclusivo
14.	MLTV (making learning thinking visible)	Il materiale da cui partire potrebbe essere di natura differente, ma sarebbe importante soprattutto differenziare le rappresentazioni per garantire una comprensione maggiore per tutti	Sarebbe importante consentire l'utilizzo di differenti modalità di espressione delle proprie routine di pensiero di modo che diventi una buona abitudine per tutti e sviluppi meta-cognizione	Focalizzando l'attenzione sui processi cognitivi di pensiero e apprendimento, sarebbe importante utilizzare differenti routine di pensiero per tenere alto il coinvolgimento	Da implementare
15.	Apprendimento autonomo e tutoring	Propone diversi modelli di applicazione che puntano all'autonomia degli studenti, e per questo sarebbe importante che i materiali di partenza rappresentassero in molteplici modi le informazioni da utilizzare	Viene lasciata libertà di scelta dei tempi, di movimento nell'aula e di mezzi per svolgere il compito, consentendo a ciascuno di personalizzare il proprio processo	Svolgere il ruolo di tutor in un processo di apprendimento è un'esperienza di responsabilità coinvolgente e sarebbe importante ruotare questo ruolo affinché tutti lo possano esperire	Discrezionalità e inclusivo
16.	Apprendimento differenziato	Il docente prevede di presentare i contenuti in modo differenziato, mettendo a disposizione una pluralità di rappresentazioni	Gli studenti hanno a disposizione degli spazi laboratoriali in cui possono fare pratica sulla base dei loro tempi e competenze, esprimendo l'apprendimento con le modalità migliori per loro	La condivisione delle decisioni e delle responsabilità sulle attività affrontate coinvolge tutti i partecipanti, e anche il momento di riflessione finale sugli apprendimenti è responsabilmente distribuita	Altamente inclusivo
17.	Spaced Learning (apprendimento intervallato)	Il docente è chiamato ad affrontare il contenuto della lezione in tre tempi diversi, e questo dà modo di presentare l'informazione con approcci differenti	L'espressione dell'apprendimento nel terzo momento della lezione potrebbe avvenire attraverso una differente modalità di rielaborazione (schema, mappa, disegno, orale, scritto...)	Prevede un'organizzazione scolastica più dilatata proprio per fare in modo che gli studenti riescano ad avere tempi di ascolto, di concentrazione e maggiori, ma si potrebbe puntare maggiormente anche ad un coinvolgimento motivazionale	Discrezionalità e inclusivo

Tab. 1 bis - Idee guida AE e principi UDL

4. Dentro l'innovazione, l'irripetibilità: generare inclusione, attraverso l'improvvisazione

[...] ho tracciato una distinzione tra il senso forte di educazione, intesa come esposizione di affermazioni ambiziose e potenti atte a fornire una sorta di carta programmatica della civilizzazione per come la intendiamo normalmente, e il suo senso debole, secondo cui essa si configura come una serie di esitanti deviazioni e straripamenti che ci allontanano da ogni certezza, dalle nostre posizioni difensive e dai nostri punti di osservazione, disarmandoci (Ingold, 2019, p. 97).



L'innovazione è un concetto ampio che assume connotazioni differenti a seconda delle aree di applicazione specifiche e i punti di vista adottati (economico, sociologico, organizzativo, tecnologico, etc.). Nell'ottica dell'European Schoolnet (Licht, Tasiopoulou, & Wastiau, 2017, p.15) - nel quale le Avanguardie Educative sono inserite a livello internazionale - l'innovazione viene intesa come un'idea, una pratica o oggetto che viene percepito come "nuovo" da un individuo, o da un'altra unità di adozione e interessa poco se questa idea è o non è "oggettivamente" nuova (Rogers, 2003, p. 12). Che sia incrementale, radicale o dirompente, l'innovazione è generalmente definita come un processo dinamico⁷. Guardando più specificamente al concetto di innovazione educativa, esso si basa sulle idee di novità e miglioramento, estendendole a «ogni cambiamento dinamico inteso ad aggiungere valore al processo educativo e con risultati misurabili, sia in termini di soddisfazione degli stakeholder che di educational performance» (OCSE/CERI, 2010, p. 14). Secondo Fullan (2007, p. 30), un'innovazione educativa significativa – o un cambiamento nella pratica – dovrebbe contenere tre elementi: utilizzo di nuovi materiali rivisti (materiali o tecnologie del curriculum); utilizzo di nuovi approcci didattici (strategie o attività didattiche); alterazione delle convinzioni (presupposti pedagogici). L'innovazione nell'istruzione è una sfida ardua: è difficile individuarla e sapere quando può essere considerata abbastanza matura per essere valutata. Eppure, l'innovazione accade quotidianamente nell'istruzione, ovunque, ma normalmente è nascosta, troppo granulare, troppo piccola per attirare l'attenzione diffusa (Licht, Tasiopoulou, & Wastiau, 2017, p. 5) e per questo ha bisogno di essere ascoltata, osservata, compresa, valutata e resa semplice nei suoi elementi costitutivi affinché possa creare opportunità di miglioramento e ben-essere anche in altri contesti.

Nell'educazione – in cui "l'innovazione accade quotidianamente" – la contaminazione con l'improvvisazione diventa allora generativa. Non si tratta di scadere nello spontaneismo o nell'impreparazione ma di accogliere ciò che accade, aprendosi al possibile, al nuovo, al diverso da ciò che ci si aspettava che fosse. L'improvvisazione è un dominio radicato nella conoscenza e nell'esperienza (Hall, 1992), è conoscenza tacita, incorporata, tecnica (Hallam & Ingold, 2007) che avviene in relazione e mette in relazione: si apre negli interstizi di ricerca di senso che potrebbero essere quello spazio che permette ai docenti di interrogarsi e mettersi alla prova sulla capacità di trasformare (innovare?) in tempo reale le progettualità, rispondendo agli stimoli e alle opportunità che provengono dal contesto e dalla società, passando da un adattamento reattivo ad un problema (imprevisto) ad un exattamento creativo aperto a nuove ed euristiche vie da scoprire (Gould & Vrba, 1982; Zorzi, 2020). L'improvvisazione allora (si potrebbe parlare di modello educativo-didattico improvvisativo?) potrebbe essere vista come una possibilità di rispondere ai tre elementi di Fullan, ma tenendo saldamente al centro l'importanza dell'incontro educativo con l'altro, della contingenza di uno spazio e di un tempo che si danno esattamente in quell'hic et nunc.

E allora riagganciare e valorizzare proprio quell'irripetibile che sta al centro dell'uragano innovativo, la fiamma propulsiva che fa emergere la complessità di uno schema (non sempre algoritmico, a volte euristico). Perché l'irripetibilità è rintracciabile e riconoscibile nella "coscienza della diversità" (Borghini, 2000, p.103) di ogni genuino educatore, che concepisce e conduce il suo lavoro come un apprendistato perenne, che si preoccupa di individuare le caratteristiche singolari e irripetibili di ciascuno dei suoi alunni. Lavorare con l'improvvisazione – nella complessità delle sue dimensioni (Zorzi, 2020) – può mettere al centro questa irripetibilità ma portandola a coscienza, come coscienza della diversità. L'improvvisazione consente di "mettere a sistema" l'a-sistematico, l'irripetibile, il cambiamento imprevisto, perché sono elementi sostanziali della sua sostenibilità. Ecco allora che si potrebbe ragionare su proposte didattiche improvvisative, che per la loro responsiva abitudine ad affrontare situazioni inattese o non di routine per re-inventare processi di insegnamento-apprendimento (anche in situazioni di estrema difficoltà), potrebbero rendere "innovativa" la cosciente irripetibilità della diversità, mettendo al centro dell'agire educativo non tanto la sua "riproducibilità" ma proprio il suo darsi unico e irreversibile.

7 Secondo Christensen (2016), un'innovazione di tipo *incrementale* si riferisce a un cambiamento limitato che porta a un miglioramento continuo; *radicale* corrisponde a un cambiamento importante che interessa una componente o un pilastro chiave nell'area interessata; e *dirompente* si riferisce al cambiamento (incrementale o radicale) che respinge il modo di fare le cose precedentemente in atto, proponendo qualcosa di totalmente altro.



La proposta allora potrebbe essere quella di rileggere (e variare) le Idee delle Avanguardie Educative come strutture minime da esplorare con la massima autonomia (Barrett, 2017), con attitudine improvvisativa, con lo scopo di costruire contesti, ambienti educativi che aspirino sempre più al miglioramento della Qualità della Vita e dell'apprendimento. Tenere salda, nello sviluppo di queste Idee, la coscienza della diversità che si esprime nell'irripetibilità dell'incontro con l'altro (che è cuore e motore di ogni innovazione educativa e sociale), raccontandola attraverso i principi della progettazione universale. In questo modo, accogliendo con flessibilità, variazione, originalità e coerenza – con improvvisazione – le irripetibili esigenze di ciascun individuo, si possono promuovere modelli educativi e didattici che non si limitano a ridurre le disuguaglianze, ma che aumentano la partecipazione di tutti proprio a partire da quell'irripetibile incontro, modelli sempre più jazz e inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere: processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Aquario D., Pais I., & Ghedin E. (2017). "Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti Universitari". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.
- Barrett F. J. (2017). *Disordine armonico. Leadership e jazz*. Milano: Egea.
- Bauman Z. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Borghi L. (2000). *La città e la scuola*. Milano: Elèuthera.
- Bronfenbrenner U. (2007). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Camedda D., & Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5 (2), 141-149.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield (MA): National Center on Universal Design for Learning.
- Commissione Europea (2018). Study of supporting school Innovation Across Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2e440297-4ce9-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en>
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Christensen C. (2016). *The innovator's dilemma: when New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston: Harvard Business Review Press.
- d'Alonzo L., & Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Di Nubila R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Fullan (2007). *The New Meaning of Educational Change (4th edition)*. Columbia University New York and London: Teachers College Press.
- Ghedin E. & Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 10(18), 147-161.
- Ghedin E., Aquario D., Boggino N., Pais I., Boggino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili: riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Roma: Aracne.
- Gherardi V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Gould S.J., & Vrba E.S. (1982). Exaptation-a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15
- Hall E.T. (1992). Improvisation as an Acquired, Multilevel Process. *Ethnomusicology*, 36 (2), 223- 235.
- Hallam E., & Ingold T. (2007). *Creativity and Cultural Improvisation*. Oxford: Berg.
- Ingold T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: La linea.
- Licht A.H, Tasiopoulou E., Wastiau P. (2017). Open Book of Educational Innovation. European Schoolnet, Brussels. http://www.eun.org/documents/411753/817341/Open_book_of_Innovational_Education.pdf/c1044658-5793-408c-8acb-a041338111ef
- Zanelli P., Marcuccio M., & Maselli M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: Zeroseiup.
- MIUR (2017). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>



- OECD/CERI. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovation, Educational research and Innovation*. OECD Publishing; <https://doi.org/10.1787/9789264094437-en>
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf
- Rogers E. (2003). *Diffusion of Innovations*. Free Press, 5th edition.
- Rose D., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD. Available online at: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars .
- Sawyer K. (2007). *Group Genius - The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sen A. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, & E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Zorzi E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi E., Camedda D., & Santi M. (2019). "Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100; DOI: 10.7346/sipes-01-2019-09.

Sitografia

- <https://www.indire.it/home/chi-siamo/>
<https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>
<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>
<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>



Patrizia Gaspari

Università degli Studi di Urbino, patrizia.gaspari@uniurb.it

Grazia Lombardi

Università degli studi di Urbino, grazia.lombardi@uniurb.it

L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo

The narrative approach and its possible declinations in Special Pedagogy: theater as language and inclusive context

Sezione Monografica

ABSTRACT

With the contribution of narrative-autobiographical practices, the person with "educational-special needs" gradually learns to accept himself with his own strengths and weaknesses: the complex existential situations connected to the conditions of deficit, marginalization, discomfort and suffering emerge from the darkness characterizing the reductive and stigmatizing logics of indifference, devaluation and forgetfulness. The narrative language thus becomes an authentically formative and inclusive place because it allows each person to think and design innovative possibilities of existential redemption: the narrative represents a practice of educational care when it puts the "different" in the condition of re-seeing, re-generate, re-organizing the most significant sense of individual history, in order to think about the future. The use of a wide range of methods, tools and narrative languages, as in the case of theatrical narration, allows the most fragile and vulnerable subjects to regain voice and full rights of participation and citizenship within micro and macro social systems of belonging.

Keywords: Narration, inclusion, existential redesign, theater, disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Gaspari P., Lombardi G. (2022). The narrative approach and its possible declinations in Special Pedagogy: theater as language and inclusive context . *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 180-188. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-17>

Corresponding Author: Patrizia Gaspari | patrizia.gaspari@uniurb.it | grazia.lombardi@uniurb.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 09/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-17

* L'articolo è frutto degli studi e delle ricerche compiuti da entrambe le autrici. In particolare, Patrizia Gaspari ha curato e scritto i paragrafi 1, 2; Grazia Lombardi ha curato e scritto i paragrafi 3 e 4.



1. La narrazione come linguaggio inclusivo e pratica di cura

La narrazione, come espressione comunicativa naturale dell'uomo, come *pratica di cura*, come *gesto* e linguaggio inclusivo, si rivela uno strumento-metodo di notevole aiuto nella faticosa ri-progettazione di contesti formativi effettivamente a servizio dei *particolari* bisogni della persona con disabilità. La trasversalità, l'obliquità, le caratteristiche connettive e sinergiche del linguaggio narrativo auto-biografico consentono di collegare evolutivamente, ad esempio, la progettazione curricolare, anche di natura individualizzata, con il Progetto di vita. In tal senso, l'inclusione implica la costruzione di una *comunità di cura* realizzata col sensibile e competente contributo delle tante storie di vita, più o meno complesse, narrate dai principali attori del processo inclusivo stesso, a partire dalla persona con disabilità, dalle famiglie, dagli operatori socio-sanitari, dagli insegnanti specializzati di sostegno e curricolari, nonché dagli esperti del territorio, ecc.

Nell'odierna società complessa e della conoscenza, l'educazione e l'apprendimento che si svolgono nell'arco di tutta la vita (*lifelong learning*) sono più che mai caratterizzati da un'apertura a tutti i saperi, una molteplicità di luoghi, di contesti formali e informali (*lifewide learning*): a essere considerato centrale è il soggetto persona nella sua complessità valoriale, etica, simbolica (*life learning*), il cui ideale educativo si esplicita in una "intelligenza del cuore" (Frauenfelder, Sirignano, 2013, p. 21).

Un progetto narrativo ad elevate valenze sociali, culturali, educative ed emancipative, in grado di ridefinire, ottimizzandolo, il livello di inclusività dei micro e macro contesti formativi, si sostanzia dell'azione condivisa e concertata della vasta gamma di risorse ecosistemiche grazie alla coraltà del lavoro produttivo di persone, gruppi e comunità che si prefiggono l'obiettivo di promuovere la qualità della vita e il benessere partecipativo di *ogni* essere umano, dopo adeguata analisi critica delle caratteristiche del contesto nel quale si andrà ad operare, interrogando codici e registri socio-culturali in rapporto agli specifici bisogni della persona con disabilità, indagata, letta e compresa nella sua particolare *storia*, nei tempi, nei luoghi e nelle modalità più funzionali esistenti. Come afferma Bruner (2005), la narrazione è il privilegiato modo con il quale l'individuo riesce ad organizzare e dare senso al disordine esistenziale che lo circonda attribuendo nuovi significati simbolico-culturali e trasformativi al mondo. La persona con disabilità grazie all'approccio narrativo (Demetrio, 1996, 2012; Gaspari, 2008; Salis, 2016; Demetrio, 2018) attiva strategie adattative e resilienti capaci di innescare nuovi processi di rielaborazione degli eventi *ri-emergendo*, come in una nuova nascita, dall'iniziale condizione di immobilismo provocato dall'imprevisto incontro con il deficit invalidante. La narrazione rappresenta una modalità di contestualizzazione delle identità "diverse" che implica il continuo confronto con la realtà altra da sé e richiede l'effettivo riconoscimento delle personali autonomie e potenzialità della persona con disabilità nella relazione di alterità con i micro e macro contesti di vita e di appartenenza. Il linguaggio narrativo costituisce un privilegiato *luogo formativo inclusivo* in cui gli attori della relazione educativa si "contaminano" reciprocamente e, produttivamente legittimandosi come soggetti protagonisti autonomi ed allo stesso tempo interdipendenti, al di là dei limiti e delle risorse racchiuse nella singolarità dalle differenti identità-storie. Se l'esigenza di *dare voce* al proprio sé, alle peculiari caratteristiche individuali vale antropologicamente (Gottschall, 2017) per *tutte* le persone, a maggior ragione, tale bisogno risulta amplificato per quelle che vivono in situazioni di disabilità, in quanto storicamente relegate in condizioni di marginalità, isolamento e inadeguato riconoscimento sociale e culturale. Il mondo delle disabilità, per lungo tempo, ha vissuto in stati di "cittadinanza incompiuta" ed inattiva con scarse possibilità di *visibilità*, *accessibilità* ed *affermazione* di *diritti* e *doveri* partecipativi. Da tale angolazione prospettica, la narrazione rappresenta un significativo *linguaggio inclusivo* capace di valorizzare le *diverse* storie di vita delle persone con disabilità in quanto facilita la necessaria operazione di ristrutturazione della propria realtà: è, quindi, *oggetto mediatore* di rinnovate esperienze formative in grado di potenziare le risorse resilienti delle persone più fragili e vulnerabili, aiutandole a "rifarsi il ritratto". All'interno dell'ICF la persona con disabilità viene ripensata e riformulata in modo innovativo perché non è più intesa come *capacità interrotta* e, solo parzialmente riparabile; grazie all'approccio narrativo viene



riconosciuta ed interpretata come *insieme di storie* (Bateson, 1984) da vivere e da promuovere aldilà delle compromissioni avute, legittimata nella sua condizione squisitamente umana, nei potenziali educativi, nelle risorse possedute e nell'imprescindibile diritto di riprogettare l'esistenza. All'interno della relazione di cura e di aiuto il "diverso" deve *riconoscersi* come soggetto *appartenente* ad una significativa organizzazione contestuale, ideata e progettata come dimensione culturale oggettivamente vivibile, funzionalmente rispondente alle esigenze di chi vive la situazione di deficit. Interrogarsi sull'azione di cura nella specificità tipica del momento narrativo stesso, significa aver presenti almeno tre dimensioni: il "raccontare-raccontarsi", come modo di porsi all'interno della relazione educativa, che implica sempre il reciproco ascolto (De Angelis, 2014); il punto di vista della storia intesa come trama narrativa scelta dalla persona *con disabilità* o dagli educatori; il punto di vista *invisibile della cura*, "letta" come sottotesto, dimensione trasversale, *storia secondaria* tessuta fra i partecipanti in quel particolare momento che è il "rito del racconto" (Contini e Manini, 2007). Il potere narrativo della *cura* intesa come atto di umana comprensione, aiuta il "diverso" a ridare un nuovo senso alla personale esperienza di vita, lo spinge a ricordarsi di sé, ad accettarsi nella propria "specialità", a divenire sempre più presente a sé stesso e agli altri: non sconfigge certamente il deficit, ma aiuta chi ha un deficit a dargli un significato: in questa prospettiva si comprende l'elevato *potere ricompositivo* dell'approccio narrativo stesso. "Aver cura è *narrarsi*, educarsi a riprendere in mano gradualmente il cammino dell'esistenza, rivelando a sé stessi e al mondo, nuovi volti ed innovativi sguardi di senso capaci di interpretare la realtà circostante" (Gaspari, 2021). *Ri-costruire* una storia è, dunque, *costruire* e *costruirsi* insieme all'altro attraversando insieme tratti di vita, rimodellando parti di sé e della personale esperienza (Chicco, Amione, Bassa Poropat, 2003), in relazione all'identità e alle comuni dinamiche contestuali di appartenenza. È necessario compiere, un'operazione ermeneutica di "lettura" dell'altro, del "diverso", adottando una pluralità di prospettive, fonti, paradigmi, tracce, testimonianze di vita, perché la condizione di disabilità va interpretata come risultante di una complessa rete di relazioni e di interazioni contestuali, sociali e culturali, che incidono sui possibili livelli di funzionamento e di partecipazione della persona con deficit nei principali luoghi formativi. La narrazione nell'ambito dell'educazione inclusiva si prefigge lo scopo di sostenere una prospettiva unitaria di tutti quei fattori, ambiti, settori, che intervengono nella ricostruzione del percorso formativo e *biografico-esistenziale* della persona con deficit. Aldilà delle interpretazioni di stampo medicalistico, incentrate sulle valutazioni diagnostiche di natura "pseudo-scientifica", la visione antropologico-culturale¹ e sociale (Dovigo, 2017) della disabilità pone al centro dell'interesse la *prospettiva esistenziale*, strettamente correlata alle dinamiche sociali e relazionali prodotte nei principali contesti di vita del "diverso". Ne deriva un nuovo *racconto*, frutto di reciprocità e di autentica condivisione dell'evento formativo, allo scopo di promuovere nella persona con disabilità, un rinnovato senso di responsabilità culturale, sociale, che la renda capace di individuare nuove occasioni di *riscatto esistenziale*, di resilienza, costruendo innovativi percorsi progettuali che permettano di "riaprire il discorso" sulla vita, per la vita. Il "raccontarsi" (Bagliani, 2019; Gemma, 2016) delle persone con disabilità rappresenta un vero e proprio *linguaggio* espressivo-comunicativo, un'effettiva risorsa inclusiva rivelatrice di bisogni, esigenze, punti-forza e debolezza, che testimonia il ritrovato desiderio di "esserci nel mondo", di voler fornire, anche se in modo *speciale*, un personale segno, un'irripetibile traccia di sé all'interno dei comuni contesti formativi. Le pratiche narrative riescono, nelle maggior parte dei casi, a *ridare voce, parola, dignità e diritti* d'espressione-partecipazione a *tutte* le persone che, presa coscienza del loro livello di emarginazione, lottano per cambiare e migliorare le condizioni dell'esistenza. È necessario, con attenzione e competenza, "stare dentro" le narrazioni dell'altro, del "diverso": se le persone "sono" fatte dalle loro storie, ripercorrerle permette di comprenderne le direzioni, le svolte, i traumi subiti, i limiti e le future opportunità. Il racconto consente di accostarsi alla singolarità di ogni vicenda, di riaprirla di non staticizzarla individuando occasioni *nuove* finalizzate alla ricomposizione-rigenerazione dell'esistenza, all'interno d'un riformulato orizzonte progettuale. La narrazione si rivela, così, come vero e proprio *strumento di cura* intesa come percorso formativo e non più come semplice terapia. Compito

1 OMS, 2001, ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*.



prioritario della Pedagogia speciale consiste nell'offrire alla persona che vive la condizione di disabilità l'opportunità di poter effettivamente *raccontare* e *raccontarsi* con la propria *particolare* identità ed esperienza: a tale scopo è necessario promuovere la valorizzazione dell'unicità-diversità di ogni individuo, che supera la logica della *de-finizione* metafisica universale, rivolgendosi al «chi è «il soggetto con «bisogni educativi speciali» e nel rispetto delle storie reali, contingenti, singolari. La narrazione intesa come strumento di *cura* e di *resilienza* permette alla persona che incontra il deficit, il trauma, l'emarginazione e il disagio di superare la crisi di sé e del proprio Progetto di vita. La persona con disabilità, mentre si racconta, si svela al mondo, interagisce e riattiva relazioni ed interazioni significative: si riappropria d'un ruolo e di specifiche funzioni e competenze, progettando una rete di mediazioni e di negoziazioni condivise, rimettendo in gioco sé stessa, intenzioni, valori, credenze, stili di vita, contratti sociali e culturali. L'approccio narrativo è un momento di consapevolezza, di presa di coscienza delle condizioni di vita, ma anche di apertura dinamica di nuove possibilità, di nuovi traguardi e significati formativi ed esistenziali nell'assunzione reciproca di responsabilità verso la costruzione di una nuova idea di sé nel mondo e di un'appartenenza ad una costruzione progettuale in cui la persona con disabilità sostanzia il proprio diritto di *cittadinanza attiva*. Narrare a sé stessi e agli altri la propria storia, ricordarla, "manipolandola", "rimaneggiandola" significa compiere un atto di *ri-progettazione esistenziale* della propria identità e del personale vissuto. La persona non può essere compresa nell'immutabilità-staticità del deficit; per questo motivo ogni soggetto *diversamente abile* non va privato di una sua *storia* degna di essere ascoltata, raccontata, ri-costruita, ri-scritta. In questa fase così delicata la narrazione verbale o scritta, funge da linguaggio *liberatorio*, *catartico*, *metablitico* ed anche polemico in cui le parole, nel momento in cui vengono trascritte, lasciano un segno dentro e fuori l'individuo per le possibili rappresentazioni individuali e collettive riferite all'universo delle diversità. La rinnovata impostazione della Pedagogia speciale, con il fondamentale, arricchente contributo dell'approccio narrativo-autobiografico, ribadisce il prioritario bisogno, della persona che vive una condizione di deficit, di "riposizionarsi", di ri-significare il personale Progetto di vita. La narrazione nella sua riconosciuta azione rigenerativo-ricompositiva dell'esperienza formativa dell'individuo con disabilità manifesta stretti legami con l'appartenenza a particolari contesti micro e macro sociali e culturali, all'interno dei quali ogni persona con le proprie risorse, attitudini e difficoltà, in ottica evolutiva aderisce e partecipa attivamente alla progettazione del futuro costantemente aperto al possibile e alle logiche di miglioramento dell'esistenza.

2. La narrazione come paradigma trasversale e interdisciplinare

"Il diverso" è sempre una potenzialità alternativa, "una categoria che richiama profonde innovazioni culturali, sociali, educative, etc [...] è necessario promuovere una cultura dell'*inclusione significativa* delle persone emarginate che dopo adeguato processo di "rigenerazione" delle loro esistenze, possono tornare a cooperare, ad essere riconosciute come storie appartenenti alla comunità" (Gaspari, 2008). Il contesto, inteso come memoria storica ed imprescindibile legame con il vissuto esperienziale e come relazione significativa con le risorse formative scolastiche ed extrascolastiche, richiede l'adozione di approcci cognitivo-emotivi, fenomenologico-ermeneutici, ecologico-sistemici che unificano e riconnettono in modo *trasversale* ed *interdisciplinare* la complessità e la pluralità dei saperi e degli alfabeti culturali. L'approccio narrativo rappresenta un *metodo*, uno *strumento* ed un *linguaggio formativo* (Demetrio, 1996, Giusti, 1999; Cambi, 2005; Trisciuzzi, Zappaterra e Bichi, 2006; Gaspari, 2008) capace di interpretare e "connettere" tra loro una pluralità di dimensioni, saperi e conoscenze esercitando il fondamentale ruolo di vero e proprio *paradigma* storico-culturale ed educativo-didattico in grado di attraversare *trasversalmente* (Gaspari, 2020) più ambiti e settori epistemologici. Il contributo svolto dall'approccio narrativo non si riduce nella semplice ideazione di percorsi educativo-didattici di natura psicologico-intimistica, ma si offre come autentico *paradigma interpretativo* capace di coniugare *obliquamente* saperi, conoscenze, contesti, relazioni ed eventi formativi. Come afferma Demetrio (1996), i saperi e le pratiche narrative si incontrano in modo fertile e significativo con gli ambiti educativo-didattici in quanto evidenti sono le strette perti-



nenze, le sinergie, le interconnessioni, i comuni orizzonti di senso e di significato dell'approccio narrativo adottato in ambito scolastico ed extrascolastico, nei contesti formativi formali e informali, nei luoghi di cura e terapia. Educare è *narrarsi* nella *reciprocità* delle umane relazioni riconoscendo l'imprescindibile valore, non solo formativo, ma anche *trasformativo*, emancipativo e simbolico della narrazione stessa, intesa come linguaggio di *cura educativa* e privilegiato metodo e strumento di riprogettazione delle *diverse* storie di vita.

Il modello epistemologico della Pedagogia speciale è fortemente intrecciato con le valenze formative "plurali" della narrazione stessa, perché entrambe orientano la loro ricerca verso metodi e prospettive di natura *qualitativa* allo scopo di interrogarsi sulla complessità della persona con disabilità e/o con "bisogni educativi speciali" utilizzando una pluralità di modelli, teorie e paradigmi non riduzionistici, lasciandosi "contaminare" ed orientare produttivamente dal contributo significativo degli approcci fenomenologico-ermeneutico, ecologico-sistemico, umanistico-esistenziale in costante dialogo con la complessa realtà degli eventi caratterizzanti l'essere umano, inteso come "insieme di storie" da accogliere, comprendere e valorizzare (Gaspari, 2018, p. 32).

Ne derivano innovativi modelli formativi caratterizzati dall'intreccio d'una pluralità di saperi e conoscenze provenienti da molteplici settori epistemologici che possono, tuttavia, essere interpretati secondo le unificanti chiavi di lettura offerte da due prioritari dispositivi-guida: la *narratività* e la *complessità*, declinate in ottica inclusiva. L'approccio narrativo rappresenta un efficace *collante*

un paradigma/dispositivo in grado di tessere reti significative tra culture, linguaggi, ambiti disciplinari, dimensioni esplicite ed implicite del curricolo "letto" sia nella *verticalità* che nella *orizzontalità* della sua peculiare organizzazione integrale ed integrata, in quanto consente di riorganizzare un ordine *trasversale* degli alfabeti culturali, dei saperi, rompendone staticità, immobilismo ed enciclopedismo settoriale e specialistico, privo di senso strategico per gli alunni e per le fondamentali competenze di vita che la scuola è tenuta a potenziare e a valorizzare (Gaspari, 2020, p. 203).

La narrazione procede in modo *trasversale*, "orizzontale", seguendo analogie, legami, contaminazioni, connessioni solitamente lasciate ai margini dell'impalcatura didattico-curricolare: il pensiero narrativo-autobiografico avvicina le storie individuali a quelle collettive, diviene *linguaggio trasversale* accessibile a *tutti*, sfondo integratore dell'intera esperienza formativa. Da qui l'intrinseco legame con la prospettiva del curricolo integrato, comune e condiviso. I professionisti della cura educativa e della relazione di aiuto sinergicamente, *tutti*, sono chiamati a potenziare modalità, strumenti e metodi di conoscenza della persona con specifica disabilità adottando paradigmi ed approcci qualitativi di natura descrittivo-narrativa che permettano di "leggere" la fitta rete di emozioni, aspirazioni, capacità e risorse emergenti dalla comprensione delle complesse storie di vita del "diverso". Le storie delle persone con disabilità non sono da intendere come cartelle cliniche piene di dati sulla base dei quali elaborare una diagnosi più o meno efficace ed un determinato progetto riabilitativo-terapeutico, ma rappresentano linguaggi metaforico-simbolici e trasformativi, vere e proprie *palestre di esercizio* di interpretazione, comprensione e riconoscimento dell'altro nell'ottica del cambiamento, autentici luoghi e spazi di apertura (Heidegger, 2007), in cui *ogni* essere umano *può* e *deve* sentirsi libero di rivelare se stesso. Le storie individuali sono anche collettive e s'intrecciano tra loro formando il quadro della storia della comunità: raccogliendo le "particolari" narrazioni autobiografiche è possibile interrogarsi sul livello di attenzione che il contesto sociale è capace di mostrare nei confronti delle diversità. Nella prospettiva della riprogettazione esistenziale di sé dell'alunno con disabilità diviene di fondamentale importanza rivedere il tradizionale assetto istituzionale del contesto-scuola e delle obsolete impostazioni didattico-curricolari: la progettazione esistenziale va pensata e legittimata come autentico luogo delle *possibilità*, dell'*ulteriorità*, della creativa ricerca di senso. Nella riprogettazione del Progetto di vita, a partire dalle potenzialità necessarie per riuscire ad intessere positive relazioni sociali e culturali nei prioritari contesti di vita, l'approccio narrativo "funge da evidente strumento unificatore, da significativo sfondo connettivo che si rivela strumento fondamentale



per i professionisti della cura e dell'aiuto nell'ambito dell'educazione inclusiva" (Marrone, 2017, p. 201). Le precedenti esperienze formative limitanti la piena autorealizzazione delle umane possibilità, vanno *re-interpretate*, rilette per poter ri-scrivere, insieme alla persona "diversa", una nuova, *possibile storia*, una narrazione originale, frutto dell'attento lavoro di *ri-definizione* del sé, di sé.

3. La diversità "entra in scena" sul palcoscenico della vita.

Il linguaggio teatrale caratterizzato da elevate valenze *metabliche* e *ri-compositive* rappresenta, tra i tanti, un autentico luogo *formativo* ed *auto-formativo* di *cura di sé*, una pratica inclusiva responsabile e condivisa in quanto possiede una natura altamente partecipativa e socializzante, rivelandosi come un vero e proprio *palcoscenico* capace di rilanciare, potenziare, far dialogare più attori e spettatori artefici di originali, "speciali" *storie di vita* che cercano di tessere la complessa trama narrativa dell'inclusione stessa. La persona con disabilità, mentre calca la scena, diviene protagonista in grado di far tesoro del valore *catartico-terapeutico*, *maieutico* ed *emancipativo* del linguaggio teatrale inteso come vero motore propulsivo dell'autentico modo e senso dell'*abitare* la pluralità dei contesti socio-culturali, sotto il segno dell'appartenenza e della piena partecipazione. Sul palcoscenico l'attore con disabilità non rappresenta soltanto sé stesso, ma anche altro da sé: finge di essere giovane, anziano, donna, uomo, "diverso": nell'assunzione di differenti ruoli oltrepassa il limite, lo abbatte e lo vince nelle vesti di colui che agisce, esprime capacità, risorse, mettendo, tra parentesi la propria "particolarità".

Il teatro di per sé, consente di vivere nuove identità e se l'identità è anche la forma che il mondo ci dà, il teatro consente di togliere una pelle e indossarne un'altra. Consente anche alla persona con disabilità di averne una propria "altra" vita magari più semplice da accettare e da manifestare di quella che realmente gli appartiene. Permette di prendersi un'innocua vacanza, anche se per poco e all'interno del gioco della recita (Ferrigno, 2005, p. 34).

I momenti della personificazione, all'interno del gioco empatico di travestimento e scambio di ruoli-parti, facilitano, una *mimesis* da intendersi non semplicemente come imitazione-riproduzione, ma come ideazione-ricostruzione creativa, ovvero come manifestazione di una significativa e consapevole cultura della partecipazione democratica. Il teatro, utilizzando categorie profondamente risignificate, quali quelle del tempo, dello spazio, della parola, del corpo, etc., restituendo, anche grazie alla semplice presenza sulla scena, *visibilità* (Minoia, 2017) e *protagonismo* all'individuo con "bisogni educativi speciali", si afferma come concreta possibilità di *ri-generazione partecipativa* contro ogni logica, di esclusione paralizzante, come alternativa ed inclusiva creazione immaginativa: ne deriva uno scenario privilegiato dove poter *ricomporre* la propria vita e *ri-progettare* nuovi spazi e tempi esistenziali. Si erge l'occasione di rivestire identità "altre", di poter diventare qualcos'altro, qualcun altro, mettendosi empaticamente "nei panni di": poter uscire dai ristretti confini, in parte dettati dalla oggettiva condizione di deficit ma, soprattutto, predeterminati dalle caratteristiche emarginanti, dagli agenti disabilitanti ed ostacolanti dei micro e macro contesti sociali; permette ad *ogni* persona di pensarsi, progettarsi nell'orizzonte dell'*ulteriore* e del *possibile*, scoprendo ruoli maggiormente gratificanti ed emancipativi. Modificando la personale percezione del mondo, rivolgendo lo sguardo verso traiettorie esistenziali creativamente rinnovate, la narrazione teatrale consente agli attori "protagonisti" di re-immersersi nell'esplorazione della vita, sia utilizzando suggestioni metaforico-immaginative, sia calandosi nella radicalità dei contesti riletti e rivisitati per individuare innovative e significative tessiture di senso ecosistemico-reticolari. "La tela racconta una storia che proseguirà, di mano in mano, di sguardo in sguardo, generando relazioni fra esperienze, fra individualità e anche, all'interno di ciascuna interiorità coinvolta, fra vissuti rifluidificati resi nuovamente generativi" (Alastra, 2019, p. 209).



4. Il teatro come contesto inclusivo

Un ultimo aspetto, non meno significativo, sul quale focalizzare l'attenzione della nostra disamina, riguarda il contributo dei linguaggi espressivo-narrativi come fonte propulsiva di cambiamento e trasformazione culturale dei sistemi sociali istituiti. "Il processo di affermazione delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive, infatti, esige non solo una sensibilizzazione sul tema ma anche la dotazione per le future generazioni di una capacità di analisi critica dei fenomeni verso i quali si pone attenzione" (Bocci, 2020, p. 268). La nuova concezione di un teatro concretamente inclusivo, oltrepassa le tradizionali forme di interpretazione da parte degli attori con disabilità, legate alla riduttiva funzione sociale, rieducativa o meramente terapeutica della narrazione teatrale stessa ancorata a logiche etichettanti, categorizzanti. Non si tratta più di parlare di un teatro *ad hoc* per le persone tossicodipendenti, carcerate o in situazioni di disagio psichico (Gobbi, Zanetti, 2011), ed altro, ma di legittimare il *ruolo politico* di un linguaggio teatrale inclusivo finalizzato al riconoscimento dei diritti di cittadinanza di *tutti* e di *ciascuno*. "I racconti si basano su alcuni segni paradigmatici, mai gerarchici, ad altro spessore simbolico della differenza. Ed è a partire dalla costruzione di questo immaginario emozionale che sarà più facile, in futuro smontare o decostruire giudizi e stereotipi, allestire competenze relazionali, empatie, consapevolezza, pensiero connettivo. La differenza nel suo versante si apre così alle possibilità di un pensare plurale, critico, divergente e, soprattutto, accogliente [...] la narrazione nei processi d'indagine della realtà e dunque di costruzione della conoscenza, è a un tempo metodo e contenuto" (Gramigna, 2022, p.133). Le storie di vita delle persone con disabilità o semplicemente le storie raccontate, espresse, drammatizzate, interpretate da chi vive una condizione di disabilità, grazie al teatro, fungono da faro per ri-orientare l'esistenza di *tutti*. In tal senso, il *medium* teatrale possiede la capacità di assolvere ad una duplice funzione pedagogico-didattica e sociale: è *strumento* di conoscenza del sé per la persona con disabilità e possibile *luogo* di *comunicazione, mediazione e negoziazione* con l'altro. Il teatro attraverso la realizzazione di contesti aperti al dialogo, all'interazione reciproca, alla reciproca conoscenza, diviene un ecosistema formativo ed eteroformativo essenziale, in cui si intrecciano storie e vissuti tra i partecipanti tutti. La narrazione, in tal senso, rappresenta per chi vive nella condizione del "bisogno educativo speciale" e non solo, un linguaggio di rinascita, un "diverso" modo di ridisegnare il mondo e di viverlo nella complessità dell'esistente. Il "raccontare-raccontarsi", mediato dalle attività messe in scena, rappresenta sempre e comunque un *modo*, un *metodo*, un'occasione di riflessione critica, di metacognizione e di autodeterminazione creativa (Girardo, 2018) per affrancarsi da una condizione di disagio e di "problematicità" per ri-leggere e ri-comprendere la condizione di disabilità intesa come costruito culturale, al fine di progettare contesti sempre più inclusivi ed accessibili universalmente. In una prospettiva inclusiva *il teatro crea un'altra scena della vita*. Sulla scena, e non altrove è offerta l'occasione di *re-inventare* all'infinito la propria *storia* nel tentativo di dare luce a nuove identità. Secondo Minoia, (2017) il linguaggio teatrale è "vitale", in quanto mette in moto l'immobilità, rompendo la fissità dell'esserci in modo passivo nel mondo. Salire sul palcoscenico per entrare in scena consente a *tutti* gli attori, portatori della loro unicità, di sperimentare contemporaneamente *l'abitare qui e altrove*, dentro e fuori, adesso e mai, attivando un moto perpetuo, un viaggiare senza sosta in luoghi, tempi, panni, ruoli, dimensioni, di nuovi volti, identità, suggestioni, in un incessante percorso di ricerca.

Il teatro cambia la sostanza del tempo. Il tempo del teatro non ha l'irrimediabilità del tempo della vita. Sulla scena, il tempo può essere fermato con un gesto o una parola, ogni cosa può essere ripensata, rifatta, ridetta, reinventata. Nessuna scelta è irrevocabile e le parti possono essere redistribuite all'infinito; cadono così i ruoli nei quali si è costretti dall'irrevocabilità delle scelte fatte e subite. *Il teatro inventa lo spazio...* Sulla scena, invece, lo spazio diventa sostanza elastica, si allarga e si restringe, si conquista e si cede; le porte possono essere riaperte allo scambio, può riaffiorare il desiderio di condividere, di comunicare.... *Il teatro riempie il silenzio di parole e getta luce nell'ombra.* A teatro il diritto all'attenzione è una conquista di nuovo possibile; basta un piccolo gesto, un gesto non fatto, un'immobilità, un'attesa che già vuol dire desiderio. Il riflettore del teatro inchioda e libera; sulla scena non si può rimanere invisibili, bisogna rivelarsi, scoprirsi, esprimersi (Minoia, 2017, p. 5).



Reinventarsi, rigenerarsi per fare pace con il mondo è tornare a vivere la globalità e la ricchezza del comune senso di appartenenza. In tale ottica, il linguaggio teatrale, offre una duplice chiave di lettura interpretativa, perché da un lato dona alla persona con disabilità l'opportunità di un vero e proprio *affrancamento sociale ed esistenziale* di riprogettazione e "ri-scrittura" della propria storia per riconoscersi e ri-collocarsi in un nuovo orizzonte di senso e di significato; dall'altro, permette di modificare radicalmente le tradizionali rappresentazioni culturali della disabilità oltrepassando stereotipi e pregiudizi, riprogettando e ridisegnando contesti inclusivi innovativi e personalizzati (Giraldo, 2022). Risulta evidente il ruolo esercitato dal teatro (Galanti, 2019) come sfondo *negoziatore e mediatore* tra la persona con disabilità e il mondo, poiché capace di "rimettere in circolo" decisioni, idee, emozioni, progetti e competenze nel tessuto sclerotizzato di comunità omologanti, standardizzate e acritico-performanti. Il teatro, educa alla maggiore consapevolezza praticabile e alla migliore conoscenza delle opzioni esistenti o ipotizzabili e, quindi, percorribili, configurandosi come *pratica di cura* educativa in grado di generare cambiamenti, a partire dalle condizioni e dalle situazioni in cui la persona con disabilità si trova. Va riconosciuto, quindi, al linguaggio narrativo-teatrale uno ruolo di primaria importanza per tessere e riorganizzare significative e produttive interconnessioni tra le dimensioni individuali della persona con disabilità e non, quelle sociali e comunitarie, superando lo schematismo settoriale dell'approccio medicalizzato, mettendo al centro la persona nella sua essenza, come complessa identità e trama narrativa per sconfiggere il buio emarginante dell'uomo piegato e sconfitto dalla malattia invalidante. Da tale angolazione prospettica il teatro diviene *strumento inclusivo e di emancipazione culturale* capace di connettere educazione formale e informale, contesti istituiti ed istituenti, mondi reali e fantastici, limiti e risorse, frustrazioni e speranze, staticità e possibilità di cambiamento. Si tratta di

un linguaggio multicode, multidisciplinare, che intreccia parole e gesti, musiche e atmosfere, pensieri ed emozioni, passato e presente, vero e finto, e così via. [...] Il teatro possiede caratteri speciali, perché vive al plurale. Il risultato acquista respiro, valore, senso con il contributo di ciascuno, singolarmente e del gruppo nella sua totalità (Minoia, 2017, p. 8).

Per concludere è possibile affermare che gli strumenti e le modalità narrative ed in questo specifico caso, il linguaggio teatrale, seguono un principio di libertà intesa come massima e possibile estrinsecazione del sé grazie alla valorizzazione che l'approccio narrativo-autobiografico garantisce nella vasta gamma di linguaggi e modalità espressivo-comunicative. Raccontare la personale condizione di disabilità "...è già di per sé progetto pedagogico auto-educativo ed educativo, percorso generativo di senso, un percorso a cui la realtà impone di partire dalla solitudine per provare a percorrere poi altre tappe dell'esistenza" (Giusti, 1999, p. 6). La fragilità della vita, nei modi diversi in cui si rivela, può esprimersi nella sua complessità, interrogando fili, nodi, criticità, dilemmi e risorse da ricollegare e riconnettere insieme, soprattutto, mediante il rigenerativo utilizzo delle privilegiate forme narrative offerte dalla scrittura, dalla danza, dal teatro e dai linguaggi dell'arte in senso più globale e poliedrico. Quando si accendono le luci sul palco e l'attività teatrale "mette in scena una storia altra", l'essenza dell'umano, costretto in una "morsa", nella "gabbia" di un corpo limitato e limitante, emerge con tutta la sua forza per manifestare la sua autenticità, fuori dagli schemi consueti e predeterminati. In tal senso, il teatro rispecchiando le evoluzioni sociali della più vasta comunità, diviene *luogo di riconoscimento e di riscatto politico-culturale* (D'Amico, 2014), oltrepassa l'esigenza della denuncia e della rivendicazione per caratterizzarsi come *contesto inclusivo*, che "cura" ed abbatte barriere culturali, stereotipi, pregiudizi guardando alla persona con disabilità semplicemente nella sua unicità-originalità e come colei che gradualmente si riappropria della sua integrità e totalità.



Riferimenti bibliografici

- Alastra V. (2019). *Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità fare la differenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bagliani M. (2019). *Ogni volta che si racconta una storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bocci F. (ed.) (2013).. *Altri sguardi. Modi diversi di narrare la diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2020). Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi. In M. A. Galanti M. Pavone (eds.). *Didattiche da scoprire* (pp. 268-283). Milano: Mondadori.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cambi F., & Piscitelli M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità e insegnamento*. Roma: Armando.
- Chicco L., Amione F., & Bassa Poropat M. T. (2003). *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*. Roma: Carocci Faber.
- Contini M. G., & Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma: Carocci.
- D'Amico D. (2014). *Il corpo della vulnerabilità*. Laboratorio dell'immaginario, VULNERABILITÀ/ RESILIENZA: Bergamo.
- De Angelis B. (2014). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile*. Roma: Anicia.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi la cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e Didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*. Roma: Carocci.
- Ferrigno M. P. (2005). *Un viaggio tra creatività e mistero. Diverse abilità e teatro e mistero*. Genova: Il Nuovo Meilangolo.
- Frauenfelder E., & Sirignano F. M. (2013). La formazione delle Human Resources. In F. M. Sirignano (ed.), *Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (Vol. 54, pp. 9-16). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gemma C. (2016). *Narrare le differenze. Più voci a confronto*. Barletta: Cafagna.
- Galanti M. G. (2019). Educare all'illusione creativa. In M. G. Galanti (ed.), *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità* (pp. 31-46). Pisa: ETS.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e Didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2018). Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 29-45). Milano: Franco Angeli.
- Gaspari P. (2020). Curricolo integrato e approccio narrativo. La progettazione di sé dell'alunno con disabilità. In B. Martini, M. C. Michelini (eds.), *Il curricolo integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa e relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Giosi M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.
- Giraldo M. (2018). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 30-41.
- Giusti M. (1999). *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze: La Nuova Italia.
- Gobbi L., & Zanetti F. (eds.) (2011). *Teatri re-esistenti. Confronti su teatri e cittadinanze*. Pisa: Titivillus.
- Gottschall J. (2017). *L'istinto di narrare come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gramigna A. (2022). Giochi narrativi per l'inclusione nella scuola. In T. Zappaterra (ed.), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Heidegger M. (2007). *Introduzione alla metafisica*. Milano: Mursia.
- Marrone M. (2017). Disabilità adulta e narrazione autobiografica: dal progetto educativo individualizzato. In M. Cairo, M. Marrone (eds.), *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte* (pp. 191-203). Milano: Vita e Pensiero.
- Minoia V. (2017). Teatro come educazione all'alterità. *Educazione interculturale*, 15, 98-114.
- Salis F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione, Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. & Bichi L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University Press.



Valeria Friso

Associate professor of Didactics and Special Pedagogy, Department of Educational Sciences, University of Bologna, valeria.friso@unibo.it

Sara Marchesani

Research fellow, Department of Educational Sciences, University of Bologna, sara.marchesani@studio.unibo.it

Al di là delle barriere. La sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive*

Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments

Sezione Monografica

ABSTRACT

This paper aims to investigate the connection between visual disabilities and access to culture, considered a fundamental aspect for achieving full participation in social life. The inclusion of people with visual impairments in Higher Education is particularly challenging, especially in those areas of knowledge that would seem to exclude them entirely, like the visual arts. The paper focuses on the accessibility of university courses and subjects related to Art and Architecture for blind and visually impaired students. The Erasmus+ In-VISIBLE project takes up this challenge and, thanks to the synergetic work of an interdisciplinary partnership, aims to make university courses of History of Architecture accessible to all, without inequalities. The article presents the results aimed at by the In-VISIBLE project, highlighting its potential positive effects in the cultural and educational fields and, in conclusion, offers a reflection on the importance of adopting inclusive didactics in schools and universities to promote an increasingly inclusive society.

Keywords: visual impairment, accessibility, Higher Education, Architecture, Visual Arts

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Friso V., Marchesani S. (2022). Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 189-196. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-18>

Corresponding Author: Valeria Friso | valeria.friso@unibo.it

Received: 10/10/2022 | **Accepted:** 14/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-18

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Valeria Friso è Autrice dei § 1, 4 e Sara Marchesani è Autrice dei § 2, 3 e 5



1. Introduzione

L'ICF (OMS, 2001), classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute, conosciuta in particolare dai professionisti che operano in discipline che si occupano di persone in condizione di disabilità, ha definito il concetto di barriera e ostacolo in maniera inequivocabile intendendo con questo vocabolo tutte quelle situazioni che non permettono una piena, autentica e autonoma partecipazione al contesto da parte di una persona. Per la sua caratteristica di proporsi come strumento elaborato per descrivere e misurare la salute – intesa non come assenza di malattia ma come interazione sistemica tra diverse componenti (Condizioni Fisiche, Funzioni e Strutture Corporee, Attività e Partecipazione sociale, Fattori Ambientali e Personali) – permette di individuare non solo barriere e ostacoli fisici, ma anche culturali, sociali e psicologici. Oltre a ciò, caratterizza tale classificazione il linguaggio che adotta in quanto ha delle ricadute non indifferenti a più livelli in quanto:

- permette di capirsi fra diversi professionisti e in diversi Paesi;
- è positivo (presta attenzione non tanto o non solo alla disabilità ma alla salute della persona);
- è universale, riguarda tutti (qualunque condizione di salute, in contesti sfavorevoli, può divenire disabilità);
- descrive persone reali in contesti reali.

Abbiamo aperto questo contributo con il riferimento all'ICF perché è proprio questo documento che, insieme alla Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), ha permesso nel Progetto In-VisIBLe la condivisione degli intenti, poi divenuti obiettivi a progettualità effettivamente avviata tra discipline diverse (Scienze dell'Educazione, Architettura e Ingegneria) e tra professionisti che appartengono a Paesi diversi (Italia, Grecia, Polonia e Turchia). Queste, infatti, le discipline e i Paesi coinvolti nel progetto In-VisIBLe che successivamente andremo a illustrare in quelle che sono le sue caratteristiche di accessibilità legate alla logica inclusiva per la fruizione dell'arte e dell'architettura da parte di chi ha un deficit visivo.

2. Barriere, ostacoli e opportunità, UDL. Il deficit visivo e l'accesso all'arte e all'architettura.

Nel 2020 1,1 miliardi di persone nel mondo hanno un deficit visivo (<https://www.iapb.org>) e i dati dimostrano che nel mondo occidentale questa disabilità ha un trend in aumento. Le principali cause di cecità e ipovisione nel mondo sono principalmente: errore di rifrazione, cataratta, degenerazione maculare senile, glaucoma, retinopatia diabetica e tracoma. I dati dimostrano, inoltre, che almeno 771 milioni di persone (il 90% tra chi ha un deficit alla vista) hanno una perdita della vista che potrebbe essere prevenuta o trattata e che queste persone, nella maggior parte dei casi, abitano in quelli che noi occidentali definiamo “terzo” o “quarto mondo”. Ma l'aumento della cecità non aumenta in questi mondi. Se, infatti, situazioni come quelle della cataratta e del glaucoma godono delle migliorate situazioni igieniche nel mondo e dello sviluppo medico e biomedico nonché tecnologico producendo come ottimo successo una sempre minore presenza di persone con deficit visivo nei Paesi più poveri (anche se c'è ancora molta strada da fare), nel mondo occidentale aumentano i casi di cecità dovuta a diabete o a degenerazione maculare senile. Dunque, il mondo occidentale viene chiamato sempre più a ideare e a sviluppare contesti culturali e sociali, a partire da quelli scolastici ed extrascolastici, accessibili anche alla categoria delle persone con disabilità visiva, che, appunto, va aumentando.

Rispetto a ciò è necessaria una breve incursione relativamente il concetto di accessibilità, il quale chiede a chi si occupa di questi temi di passare da una logica che Boggino chiama “di frontiera” a una logica dell'accessibilità universale (Boggino, 2018). Il concetto che sta alla base della dialettica tra queste due logiche è che diviene sempre più necessario – o forse, in qualche situazione, addirittura urgente –



passare da una logica che separa le persone categorizzandole inserendole, di fatto, in schemi rigidi e prefissati a priori, a una logica che compie un'analisi multi-prospettica tenendo conto anche dei contesti, della storia e del senso percepiti e vissuti da chi è in situazione. In questo senso, infatti, comprendere la situazione di una persona con disabilità non è solo spiegarla e «trattarla» attraverso i suoi sintomi, ma comporta la capacità di contemplarla all'interno del proprio contesto esistenziale, adottando alcune attenzioni collegate, in particolare, ai seguenti aspetti:

- «dare storia» alla persona, cioè vederla come esito di un percorso all'interno di un presente, un passato e un futuro;
- «dare contesto», cioè far risaltare la persona in funzione dello sfondo. La persona è in relazione vitale con un ambiente che può modificarsi cambiando così «l'essere al mondo» della persona;
- «dare relazioni», cioè inserire la persona nella rete dei legami, dei linguaggi e delle rappresentazioni da cui è circondata;
- «dare senso», inserire in una logica di senso e di significati la persona, considerandola non come portatrice di sintomi, ma come espressione di segni che, letti nel contesto, rimandano sempre a un significato esistenziale (Lepri, 2011, pp. 75-76).

Tornando al contesto occidentale e alla possibilità di accedere alla sua cultura da parte di persone ciche o ipovedenti, che appunto, aumentano sempre più, nasce un quesito: quanta della cultura del mondo occidentale passa attraverso l'arte, la storia dell'arte, l'architettura? Sono discipline che ciascuno di noi, in modo *naïve*, respira anche solo camminando per le strade delle nostre città. E il senso che veicola queste che, per i non esperti restano dati e informazioni, è comunque e sempre la vista. Fortunatamente, sempre più si sta iniziando a diffondere la consapevolezza che a informazioni culturali basilari che si tramandano e si imparano tramite l'arte le persone con deficit visivo non possono, o non possono più se prima ci vedevano, accedere. Questa consapevolezza ha portato a cercare soluzioni alle barriere e agli ostacoli innanzitutto di natura architettonica. Ed è, infatti, in questo ambito che nasce l'Universal Design, quando, nel 1955 un gruppo multidisciplinare di esperti al The Center for Universal Design della North Carolina State University, Stati Uniti, propone sette principi, poi traslati per l'Universal Design for Learning:

1. Usabilità equa;
2. Flessibilità d'uso;
3. Uso semplice e intuitivo;
4. Informazione percettibile;
5. Tolleranza per gli errori;
6. Sforzo fisico contenuto;
7. Dimensione e spazio per approccio e uso.

Dal punto di vista pedagogico, per promuovere una prospettiva inclusiva, è necessario interrogarsi circa la logica che è bene abbiano le costruzioni accessibili. Parliamo di costruzioni perché avremo ora modo, nel presente contributo, di illustrare l'apporto pedagogico nella realizzazione di modelli 3d accessibili utili nella didattica per studenti che si avvicinano a corsi di laurea nei Dipartimenti di architettura ma anche per fruitori ciechi di musei ed esperienze culturali legate all'arte e all'architettura.

3. Pedagogia Speciale e arti visive in con-tatto

“In quale orizzonte si muove la Pedagogia Speciale? Nell'orizzonte dei progetti. Un progetto è davanti, o meglio: è attorno a noi. Non è già bell'e fatto. È nel paesaggio che ci circonda, nel passato che abbiamo alle spalle, in ciò che ci accompagna fiancheggiandoci, in quello che ci aspetta oltre l'orizzonte, che si spo-



sta e si allarga. Il paesaggio contiene il progetto in frammenti collocati qua e là. Tocca a noi vederli, comporli come tessere di un mosaico. E farlo senza guastare il paesaggio stesso. Anzi, rispettandolo e valorizzandolo. La composizione del mosaico. Vuol dire superare la frammentarietà. E la precarietà. E trovare le connessioni che danno senso” (Canevaro, 2019, p. 29).

La Pedagogia Speciale sceglie di non essere prigioniera dell'autoreferenzialità e di aprire la sua progettualità agli eventuali rischi e alle possibilità derivanti dalle contaminazioni con altri campi del sapere, con il fine ultimo di comporre un “mosaico” dai colori dell'inclusione. L'intersezione con discipline più o meno affini alla pedagogia rappresenta una preziosa occasione di arricchimento per le scienze pedagogiche – che trovano in questo intreccio il movente per ampliare i propri campi di ricerca e per proiettarsi verso nuove “progettualità e architetture”. Pur volendo mantenere integra la sua identità, la Pedagogia Speciale si trasforma in *pensiero nomade* – pronto a intraprendere il viaggio verso sentieri epistemologici ancora inesplorati (Besio, Caldin, 2019). Allargando i suoi orizzonti, la riflessione della Pedagogia Speciale ha spostato il suo sguardo dai “luoghi separati” ai “luoghi di tutti” (Maggiolini, Cinotti, 2019). Tale passaggio è importante perché i processi inclusivi sono mossi da un'intenzionalità educativa che non mira a essere banalmente compensatoria, ma che intende assumere un carattere sempre più *ordinario*. Tale logica consente di realizzare interventi e progettare contesti che possano apportare dei vantaggi a tutte le persone senza distinzioni (Caldin, 2017). Attualmente il tema dell'inclusione sociale delle persone con disabilità è oggetto degli interessi di ricerca di varie discipline; tra di esse rientrano l'architettura e le arti visive. Le scienze pedagogiche, oltrepassando la concezione elitaria dell'arte, rivendicano l'importanza della fruizione e dell'accessibilità del patrimonio culturale per tutti. L'arte ha una forza sovversiva, che rifiuta ogni barriera: il suo è il “potere della libertà, ossia la capacità di superare con irridente leggerezza le prigioni costruite dall'uomo” (Serra, Tartaglia, Venuti, 2017, p. 27). Affinché ognuno sia realmente libero di vivere appieno l'esperienza artistica, è essenziale che ci si interroghi sulle pratiche utili a consentire l'accesso democratico a quei “luoghi di tutti” adibiti alla trasmissione della cultura.

Il focus del presente saggio è posto, in particolare, sulla questione della fruibilità e accessibilità dell'arte e dell'architettura per le persone con disabilità visive. L'esperienza estetica delle persone cieche e ipovedenti avviene principalmente attraverso il tatto – esplorando con le dita bassorilievi, sculture e modelli 3D. Le diverse sfumature sensoriali percepibili attraverso il tatto sono spesso sottovalutate dalle persone che vedono, educate sin dall'infanzia all'imperativo “guardare senza toccare”. In realtà, esplorare con le mani i prodotti artistici e architettonici rappresenta l'unica strada per comprenderne elementi quali la temperatura, la solidità o il peso (Grassini, 2015). La percezione e rielaborazione delle sopracitate caratteristiche – che possono risultare più o meno piacevoli a seconda della soggettività di “chi tocca” – consentono alle persone con disabilità visive di creare mentalmente delle immagini tattili e dare loro una interpretazione (Grassini, 2015).

L'Art. 30 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità (“Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi e allo sport”) riconosce loro il diritto alla partecipazione – su base di principio di uguaglianza con gli altri – alla vita culturale. Per partecipare alla vita culturale è essenziale che i luoghi adibiti alla trasmissione della cultura siano prima di ogni cosa accessibili. La rinnovata sensibilità attorno al tema dell'accessibilità dell'esperienza estetica per le persone con disabilità visive è evidente soprattutto nelle iniziative e visite inclusive progettate da musei italiani¹ e internazionali². Infatti,

1 A livello nazionale, i musei tattili sono: il Museo Tattile Statale Omero di Ancona <https://www.museoomero.it/> (ultima consultazione 25/9/22); i Musei Tolomeo e Anteros di Bologna <https://www.cavazza.it/drupal/it/node/997> | <https://www.cavazza.it/drupal/it/museoanteros> (ultima consultazione 25/9/22); il Museo tattile di Varese <http://www.museotattilevarese.it/> (ultima consultazione 25/08/22) e il Polo Tattile Multimediale di Catania <https://www.polotattile.it/> (ultima consultazione 25/9/22). Sono molteplici i musei che hanno progettato percorsi artistici accessibili. Tra di essi è possibile citare il MAXXI – Museo nazionale delle arti del XXI secolo <https://www.maxxi.art/> (ultima consultazione 25/9/22) e la rete dei musei civici di Torino – tra cui il Museo Egizio <https://www.museoegizio.it/> (ultima consultazione 25/9/22).

2 A livello internazionale, è noto il Museo tiflogico di Madrid <https://museo.once.es/> (ultima consultazione 25/9/22). Altri musei internazionali hanno previsto percorsi accessibili. Tra di essi è possibile menzionare il Museo Nazionale del Prado <https://www.museodelprado.es/en> (ultima consultazione 25/9/22); il Museo Centraal di Utrecht <https://www.centraalmu->



in concomitanza con la diffusione delle politiche inclusive per le persone con disabilità, il museo ha modificato i suoi spazi e le sue peculiarità, tentando di arginare le barriere architettoniche, comunicative e relazionali per trasformarsi sempre più in un luogo di democrazia (Ciaccheri, 2022). Il museo ha scelto di avere cura dell'esperienza estetica delle persone, ponendo l'attenzione sul benessere generale dei visitatori, sull'accessibilità delle informazioni per tutti e sulla formazione degli operatori museali – finalizzata alla realizzazione di un servizio di accoglienza sempre più inclusivo (Serra, Tartaglia, Venuti, 2017). Tali conquiste sono certamente frutto della diffusione della cultura dell'inclusione nella società che, assumendo nuove consapevolezze e sfidando le svalutanti rappresentazioni della disabilità, impara a legittimare il connubio tra quest'ultima e il diritto alla cittadinanza attiva. L'accoglienza delle persone con disabilità non è più considerata "un atto di umanità" ma un'azione inclusiva che ha i suoi presupposti nel riconoscimento del valore che le persone disabili, in veste di cittadine, possono apportare alla società (Serra, Tartaglia, Venuti). Sulla base di tali consapevolezze, la definizione della persona con disabilità si amplia sino a includere tra i suoi significati quello del cittadino – partecipe "il più possibile e nei modi possibili" ai processi decisionali e democratici che riguardano la sua società di appartenenza. (Dainese, 2018, p. 105). Questo cambiamento di prospettiva ha consentito alle persone con disabilità di scostarsi dalla marginalità e avvicinarsi ai luoghi della partecipazione culturale; ha permesso loro di "aprirsi al mondo" e acquisire maggiore consapevolezza di sé e degli altri, ma ha anche sottolineato l'esistenza di limiti e di problematiche che esigono l'adozione di particolari strategie e interventi per essere affrontate (Dainese, 2018). Per fronteggiarle è essenziale discutere di accessibilità e farlo attraverso un approccio interdisciplinare, che renda possibile una lettura multifocale della realtà. Questo perché l'accessibilità

è un paradigma culturale. Non si esaurisce con l'applicazione di norme e il rispetto delle regole, ma è un atteggiamento verso la vita condivisa che ci chiede di assumere attenzioni, comportamenti che devono diventare parte di noi [...] Perché ci dobbiamo impegnare nel tentativo di rendere universalmente accessibile il mondo che viviamo, in tutte le sue parti, per condividere la cultura nel suo più ampio significato, per creare opportunità di autonomia e per stimolare l'inclusione (Fornasari, 2022, p. 21).

Pertanto, se il principio dell'accessibilità si innesta tra i nostri modi di riflettere e di agire, è possibile muovere i primi passi verso un'inclusione autentica – che garantisca a tutte le persone le medesime opportunità di conoscere, di sperimentare, di esprimersi e di scegliere autonomamente la traiettoria del proprio Progetto di Vita.

4. Il progetto In-VISiBLE: verso l'accessibilità dell'educazione artistica per tutti

Come precedentemente accennato, accessibilità significa anche garantire a tutte le persone le medesime opportunità di apprendimento. Il progetto europeo che presentiamo in questo saggio è rilevante non solo perché può considerarsi un esempio virtuoso dell'importanza del dialogo tra discipline finalizzato all'inclusione sociale, ma anche perché, attraverso la sua implementazione, intende ridurre le disuguaglianze nell'accesso a una istruzione superiore di qualità.

Il progetto Erasmus+ In-VISiBLE³ (Inclusive and Innovative learning tool for Visually Impaired and Blind people – 2021-1-IT02-KA220-HED-000031139) si propone di indagare la relazione tra persone con disabilità visive e quei campi della conoscenza che sembrerebbero escluderle senza riserve: le arti visive. Nel dettaglio, l'attenzione è posta sull'accessibilità dei corsi e insegnamenti appartenenti al campo dell'architettura. Riflettere su questa tematica è essenziale dal momento che le persone con disabilità rappresentano poco più dell'1% degli studenti immatricolati nei corsi universitari; la percentuale si abbassa

seum.nl/nl (ultima consultazione 25/9/22); il Van Gogh Museum di Amsterdam <https://www.vangoghmuseum.nl/en> (ultima consultazione 25/9/22) e l'Istanbul Modern Museum <https://www.istanbulmodern.org/en> (ultima consultazione 25/9/22).

3 www.invisible-eplus.com.



ulteriormente se si considerano gli studenti iscritti ai master di I e II livello e ai dottorati di ricerca (UNESCO Institute for Statistics, Education and Disability. Analysis of Data from 49 countries, March 2018). La pandemia da COVID-19 ha reso ancora più evidente come l'accesso all'istruzione sia un fattore essenziale per promuovere eque opportunità per tutti; tuttavia, nonostante gli sforzi di molte università europee, è ancora forte l'urgenza di progettare azioni positive finalizzate a garantire un accesso democratico all'istruzione superiore.

In questo panorama, il progetto In-VISBLE si pone come obiettivo prioritario quello di promuovere l'accesso delle persone cieche e ipovedenti all'istruzione superiore nei campi dell'architettura e delle arti visive. I risultati tangibili del progetto consistono in sei "Project Results" (PR) da raggiungere nell'arco temporale di tre anni (2022-2024). In-VISBLE può considerarsi portavoce del valore dell'interdisciplinarietà perché per raggiungere questi sei risultati coinvolge enti aventi plurime competenze e ambiti di applicazione: il coordinatore del progetto è il Dipartimento di Architettura (Università di Bologna) mentre il Dipartimento di Scienze dell'educazione G. M. Bertin (Università di Bologna) ne è co-coordinatore. Unico partner italiano è il Museo Tattile Statale Omero di Ancona, uno spazio culturale senza barriere che si pone gli obiettivi dell'accessibilità e dell'inclusione delle persone con disabilità visive nel campo dell'arte e del patrimonio culturale. Inoltre, il Museo Omero progetta numerose proposte didattiche e educative, partecipa ad attività di ricerca e documentazione e offre consulenze e corsi di formazione riguardanti l'accessibilità del patrimonio artistico e culturale.

A livello internazionale, il progetto coinvolge la Yeditepe University Vakif di Istanbul (Turchia), più precisamente i Dipartimenti di Architettura e di Computer Engineering (CSE), e l'Akademia Humanistyczna-Ekonomiczna di Lodz (Polonia), università che pone il suo focus sullo sviluppo di metodologie didattiche innovative e di sistemi di apprendimento e-learning. In Grecia sono presenti due organizzazioni partners: l'Istituto per le Tecnologie dell'Informazione (ITI) del Centre for Research and Technology Hellas (CERTH), che si occupa principalmente di realtà virtuale e aumentata, di analisi multimediale semantica, estrazione dati nei social media e personalizzazione di applicazioni multimodali, e il Centre of Education and Rehabilitation for the Blind (CERB), un ente pubblico nazionale che ha tra i suoi maggiori obiettivi la completa indipendenza e l'inclusione sociale delle persone con disabilità visiva. Ognuna delle sopracitate organizzazioni è indicata come "Leading Partner" o co-leader dei risultati (PR) a cui il progetto ambisce; la disposizione di co-leadership ha lo scopo di incentivare e valorizzare la collaborazione tra i diversi partner del progetto. Inoltre, per garantire la qualità dei suddetti risultati e il rispetto delle tempistiche è stato istituito un "Quality Assurance Team" composto da un membro per ogni organizzazione partner.

Un ruolo fondamentale è giocato dalle risorse sul territorio, dai musei e dai luoghi dedicati all'educazione e alla cultura. Il progetto, infatti, prevede la collaborazione di varie istituzioni e di alcuni musei europei: l'Unione Italiana Ciechi, l'Istituto Cavazza di Bologna; la Fondazione Flaminia per l'Università in Romagna; il Museo Tolomeo e il Museo tattile Anteros di Bologna; il MAXXI – Museo nazionale delle Arti del XXI secolo di Roma; il TAL - Turin Accessibility Lab; il Lighthouse for the Blind of Greece; il Museum of the City of Łódź e la Parİltı GörmeYen Çocuklara Destek Derneđi (Associazione di sostegno per i bambini ciechi) di Istanbul. L'interdisciplinarietà del partenariato garantisce sia che i risultati finali siano utili a più e diversi settori (architettura, modellazione 3D, tecnologie, educazione inclusiva), sia che rispondano alle esigenze di molteplici gruppi target. È, quindi, evidente che il progetto aspiri a rispondere alle esigenze dell'intera comunità e a essere rilevante per il più ampio settore culturale.

L'implementazione del progetto consiste in tre principali fasi. La prima è dedicata all'identificazione dei bisogni delle persone cieche e ipovedenti in relazione allo studio e alla fruizione delle arti visive, nonché alla collezione delle buone pratiche esistenti. La seconda fase si concentra sull'introduzione di strumenti didattici innovativi nei corsi della didattica universitaria di I e II livello. In particolare, si intende introdurre i suddetti strumenti nei "moduli didattici innovativi e inclusivi" (IDM) e nei MOOC (Massive Open Online Courses) di storia dell'architettura. Si è scelto di focalizzarsi su questa specifica disciplina perché trasversale alla maggior parte dei corsi riguardanti le arti visive. Tra gli strumenti da introdurre negli IDM vi sono i modelli virtuali 3D di architetture, le tavole 2D con disegni architettonici e un'intelligenza artificiale (AI) basata su informazioni visive. I dipartimenti di architettura dell'Università di Bologna e della Yeditepe Uni-



versity Vakif si impegnano nel produrre due diversi moduli didattici di storia (italiana e turca) dell'architettura, che saranno equipaggiati degli strumenti innovativi e inclusivi creati nel corso del progetto. È importante specificare che non si ha l'intenzione di realizzare corsi di storia dell'architettura specificamente volti alla formazione delle persone cieche e ipovedenti ma di dotare gli ordinari corsi universitari di strumenti che li rendano accessibili anche agli studenti con disabilità visive. I MOOC, progettati dall'Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna di Lodzi, hanno la finalità di rendere fruibili i moduli didattici al maggior numero possibile di utenti, insegnanti e studenti. L'utilizzo delle audiodescrizioni, l'attenzione posta ai contrasti tra i colori, l'aggiunta di un corrispettivo testuale delle immagini architettoniche e la predisposizione di intestazioni che facilitino la navigazione web sono pensati per consentire anche alle persone con disabilità visive di partecipare a questi corsi online. Oltre l'accesso alle lezioni online e ai materiali aggiuntivi, i corsi prevedono l'implementazione di un sistema di autovalutazione che consenta la misurazione dei progressi compiuti. Inoltre, in questa fase, il dipartimento di Computer Engineering (CSE) della Yeditepe University Vakif si impegna a realizzare una piattaforma educativa interattiva (In-VisIBLe Teaching & Learning Web Platform) su cui verranno resi accessibili a tutti i prodotti e gli strumenti implementati nel corso del progetto. Tale piattaforma, grazie al lavoro svolto dal CETH, sarà dotata anche di un sistema di intelligenza artificiale (In-VisIBLe Image Captioning Dataset and System) in grado di riconoscere e descrivere autonomamente le immagini raffiguranti le varie architetture. Inoltre, al fine di raggiungere la massima diffusione nell'uso degli strumenti ideati, il CERB si impegna a renderli più facilmente replicabili attraverso la stesura di linee-guida per la realizzazione e la stampa di modelli architettonici 3D (Guidelines for the design and realization of 3D architectural models accessible to VIB). La terza fase è dedicata alla valutazione dell'efficacia degli IDM e dei MOOC. Per testare la qualità e l'accessibilità dei corsi alcuni studenti con disabilità visive verranno selezionati dalle organizzazioni partner e invitati a prendere parte ai corsi di storia dell'architettura. Al termine dei moduli didattici, è richiesto a tutti i partecipanti di compilare dei questionari di gradimento con scala Likert; raccogliere i feedback dei corsisti è essenziale per valutare la qualità e l'accessibilità degli IDM. L'accessibilità dei MOOC, invece, verrà testata in occasione di alcune "sessioni pilota" da alcuni studenti del CERB, che ne valuteranno sia i contenuti che gli aspetti tecnici. Infine, in questa fase, il Museo Omero si impegna nel definire delle ulteriori linee-guida contenenti gli strumenti e le metodologie sperimentati e ritenuti efficaci per rendere l'architettura e le arti visive accessibili alle persone con disabilità visive (Guidelines to make Architecture and Visual Arts accessible to VIB).

In conclusione, In-VisIBLe mira a diffondere il valore dell'inclusione nell'istruzione superiore, promuovendo l'accessibilità, la qualità e l'innovazione degli insegnamenti. Attraverso la creazione di una solida e sinergica rete europea, il progetto intende ampliare le possibilità formative delle persone con disabilità, con la fiduciosa aspettativa che l'accessibilità culturale possa svolgere un ruolo strategico nella realizzazione di una società sempre più accogliente e inclusiva.

5. Riflessioni conclusive

Attualmente, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna sta conducendo diverse attività di disseminazione – presentando le peculiarità e le finalità del progetto in occasione di convegni nazionali e nel corso di lezioni istituzionali rivolte ai futuri insegnanti di sostegno delle scuole d'infanzia, primarie e secondarie di primo e di secondo grado. Far conoscere il progetto In-VisIBLe ai futuri insegnanti costituisce una preziosa opportunità per seminare future buone pratiche.

I sistemi formativi sono responsabili dell'ampliamento delle possibilità di accedere alla cultura e alle plurime attività entro cui essa si declina (Aquario, 2015). Pertanto, è essenziale che i futuri insegnanti possano venire a contatto con esempi concreti di progettazione didattica inclusiva, rispettosa delle differenti modalità di apprendimento e facilitante la partecipazione di tutti – pur nel rispetto dei limiti e delle possibilità di ognuno.

L'università e la scuola inclusive dovrebbero impegnarsi a equiparare non gli apprendimenti ma le opportunità di apprendimento (Pinelli, 2015), ampliando la didattica e trasformando gli ambienti affinché ri-



spondano all'eterogeneità di tutti gli studenti. Il progetto In-VISIBLe accoglie questa prospettiva e mira a ideare dei corsi universitari di storia dell'architettura privi di barriere: non intende "integrare" parte della didattica a favore degli studenti con bisogni educativi speciali ma rendere l'accessibilità elemento costitutivo dell'intero percorso formativo. Inoltre, è bene ricordare che le scuole e le università non sono isole: progetti come In-VISIBLe nascono dall'alleanza di molteplici istituzioni e professionalità. L'inclusione, infatti, non si esaurisce all'interno dei sistemi formativi perché necessita di ampie, solide e competenti alleanze territoriali nonché di un sinergico lavoro di rete (Friso, 2017). In conclusione, se a scuola o in università assumiamo l'accessibilità come sfondo di senso del nostro agire, diviene possibile costruire delle fondamenta più robuste per sostenere l'equa e attiva partecipazione di ogni persona alla vita in ogni sua sfumatura.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Besio S., & Caldin R., (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Boggino N. (2018). Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità. In D. Aquario, N. Boggino, P. Boggino, E. Ghedin, I. Pais (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti* (pp. 35-56). Roma: Aracne.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 187-197.
- Canevaro A. (2019). Introduzione. In R. Caldin, S. Besio (Ed.). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 21-32). Milano: Guerini.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, CAST.
- Ciaccheri M. C., Ripensare l'accessibilità al museo. In M.C. Ciaccheri, F. Fornasari (Eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità* (pp. 13-20). Molfetta: La Meridiana.
- Cinotti A., & Maggiolini S. (2019). Ri-conoscersi oltre i confini. La pedagogia speciale incontra la psicologia. In R. Caldin, S. Besio (eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 231-244). Milano: Guerini.
- Dainese R. (2018). Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire. In C. Panciroli (ed.), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari* (pp. 103-117). Milano: FrancoAngeli.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Milano: Guerini.
- Fornasari F. (2022). Accessibilità come cultura. In M.C. Ciaccheri, F. Fornasari (Eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità* (pp. 21-29). Molfetta: La Meridiana.
- Grassini A. (2015). *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero le arti visive?* Roma: Armando.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinnelli S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, 183-194.
- Serra F., Tartaglia F., & Venuti S. (2017). *Operatori museali e disabilità. Come favorire la cultura dell'accoglienza*, Roma: Carocci.
- ONU (2006). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, <http://www.lavoro.gov.it/Area-Sociale/Disabilita/Documents/>
- WHO (World Health Organization) (2001), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva; trad. It. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (2002), *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, 2004.

Sitografia

The International Agency for the Prevention of Blindness: <https://www.iapb.org/>.



Manuela Valentini

Associate Professor in Methods and didactics of motor activities, University of Urbino "Carlo Bo", Italy manuela.valentini@uniurb.it

Giulia Delbene

Kindergarten Teacher and Physical Education Teacher, Special Education Teacher, University of Urbino "Carlo Bo", Italy
g.delbene@campus.uniurb.it

Effects of motor activity on manifestation of Autism Spectrum Disorder in preschool age children: systematic review

Effetti dell'attività motoria sul Disturbo dello Spettro Autistico in età prescolare: systematic review

Sezione Monografica

ABSTRACT

The objective of the review is to evaluate research that has tested the effect of physical activity and sports programs on children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in preschool age (3-6 years). 26 research were considered, conducted at school, during free time and focused on the primary and secondary effects of motor activity interventions. The results showed that they are beneficial: a) to develop motor skills and improve the physical condition of children with ASD; b) to encourage interaction with peers and adults of reference, thus increasing the dimension of social communication; c) to allow them to improve attention span, stimulate working memory and reduce stereotyped and repetitive behaviours.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, ASD, physical activity, preschool age

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Valentini M., Delbene G. (2022). Effects of motor activity on manifestation of Autism Spectrum Disorder in preschool age children: systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 197-210. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-19>

Corresponding Author: Manuela Valentini | manuela.valentini@uniurb.it

Received: 02/08/2022 | **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-02-2022-19

* Although the article is the product of a joint ideation and drafting, the "Introduction" paragraph is by M. Valentini, the paragraph "1. Methodology" and "2. Results" by G. Delbene, while "3. Discussion" and "Conclusions" are the result of the work of both authors



Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is generally detected in early childhood (Christensen et al., 2016) and the current incidence is high, with 1 out of 59 children having this condition (Baio, 2018). Among the non-diagnostic characteristics of autism, we recall the presence of an impairment in motor skills, so that 83% of children with ASD show problems in performing age-appropriate movements (Ruggeri et al., 2020). Research shows an abnormal motor learning model and reduced confidence in the execution of gestures that affect social and communication skills as well as motor skills (Peña de Moraes et al., 2017). Furthermore, even though it is now well known how important it is for the health of the entire population to carry out physical activity from the earliest years of life - meaning for childhood, activities such as playing, structured exercise and sports practice (Biino, 2020) - the levels of the same in children with ASD appear to be lower than those of peers with normotypic development (Hillier et al., 2020). The situation is even more compromised due to Covid-19, since rapid social changes have occurred in the last 2 years that have somehow impacted children with special educational needs and their families, especially with a loss in terms of routine, network, support structures and specialist inputs (Asbury et al., 2021). In fact, even the school has had to reorganize itself and especially in the first phase of readjustment the Special Educational Needs were forgotten (Venuti et al., 2020).

The intervention models studied and proposed today for this disability are used immediately in the pre-school period and are mostly behavioural and educational approaches (Medavarapu et al., 2019) that aim at broad aspects, such as difficulties at communicative and relational level (Sefen et al., 2020). In any case, it is good to consider the experience gained over the decades and rely on evidence to make the intervention more and more effective, calibrating and correcting their own actions if necessary (Cottini and Vivanti, 2022); in this regard, research confirms that physical exercise is among the emerging approaches for autism (Cottini, 2020). As well as Zeng and collaborators (2017) carried out a systematic review of the literature on the benefits of motor activity in preschool for normotypic subjects, confirming improvements in motor and cognitive skills (specifically in areas such as attention, memory, behaviour and school performance), positive outcomes have also been highlighted for individuals with autism, taking into account a much larger age sample: a 2010 study (Lang et al., 2010), for example, has analyzed 18 experiments involving adults and children on which improvements were recorded in the areas of behaviour, school performance and physical fitness and more recently this result was confirmed thanks to the research of Ruggeri and colleagues (2020).

The objective of this systematic review, however, is to specifically investigate the effects that motor activity has on autism spectrum disorder in preschool age, for which we wanted to consider protocols / research / articles that take into account experiments both at school and in children's free time, contexts that increasingly have to travel in synchrony and harmony, especially at this age. The final intent is to obtain greater clarity on this type of approach, especially in terms of scientific results obtained over the last decade, compared to a very important period of life such as that of second childhood, whose trend can strongly affect the development of the Person and their quality of life.

1. Methodology

For this systematic review of the literature, after establishing the objective and the inclusion and exclusion criteria, several steps were carried out for the final selection of the articles considered suitable. The survey was conducted in the months of April-May 2022 through the following steps:

- Definition of keywords and their inclusion in search engines;
- Analysis of the title and abstract of the articles found and initial data collection;
- Merging all results and removing duplicates;
- In-depth reading of the articles and further manual research of suitable trials;
- Design and creation of grids with the main and most significant information of each selected study.



Specifically, the EBSCOhost search platform was used through which it was possible to access various databases such as SPORTDiscus with Full Text, APA PsycArticles, APA PsycInfo, ERIC, MEDLINE and Academic Search Index. In addition, the PubMed search engine was consulted, while ScienceDirect, ResearchGate and ACADEMIA were considered in the last phase of manual search. Thanks to the «advanced search» tool, the keywords referring to the parameters established through the combination of the Boolean operators AND and OR were entered and a time frame for the publication of the studies was outlined between 2012 and 2022.

Key words

- autism (or ASD or autism spectrum disorder);
- physical activity (or exercise or fitness);
- pre-schoolers (or preschool children or toddlers or early childhood or kindergarten).

The information relating to the various experiments was collected within a grid including: Bibliographic indicators - name of the authors, title, year of publication, geographical area, search engine; Characteristics of the studies - purpose and results obtained, sample and its characteristics (age, number of participants and gender), setting, research design and data analysis methods.

Exclusion criteria

The excluded works:

- In languages other than English;
- With a population that does not include preschool children;
- Which also examine other disabilities in addition to autism.

Inclusion criteria

The Included trials:

- Of activities conducted not only at school, but also in free time.

Consideration and mitigation of the risks of bias

- Publication bias: scientific publications with significant and less significant results were chosen;
- Time lag bias: scientific publications between 2012 and 2022, wide time range;
- Language bias: scientific publications selected by the main search engines and disseminated in scientific journals of the sector.

The studies conducted in this field of investigation mainly involve a small sample of participants, for this reason those with a population of less than 10 participants were also included, up to a minimum of 5. Nevertheless, all publications were subjected to peer review and these results will be considered in the final reflections of the review.

The selection of the articles was performed without a funder.

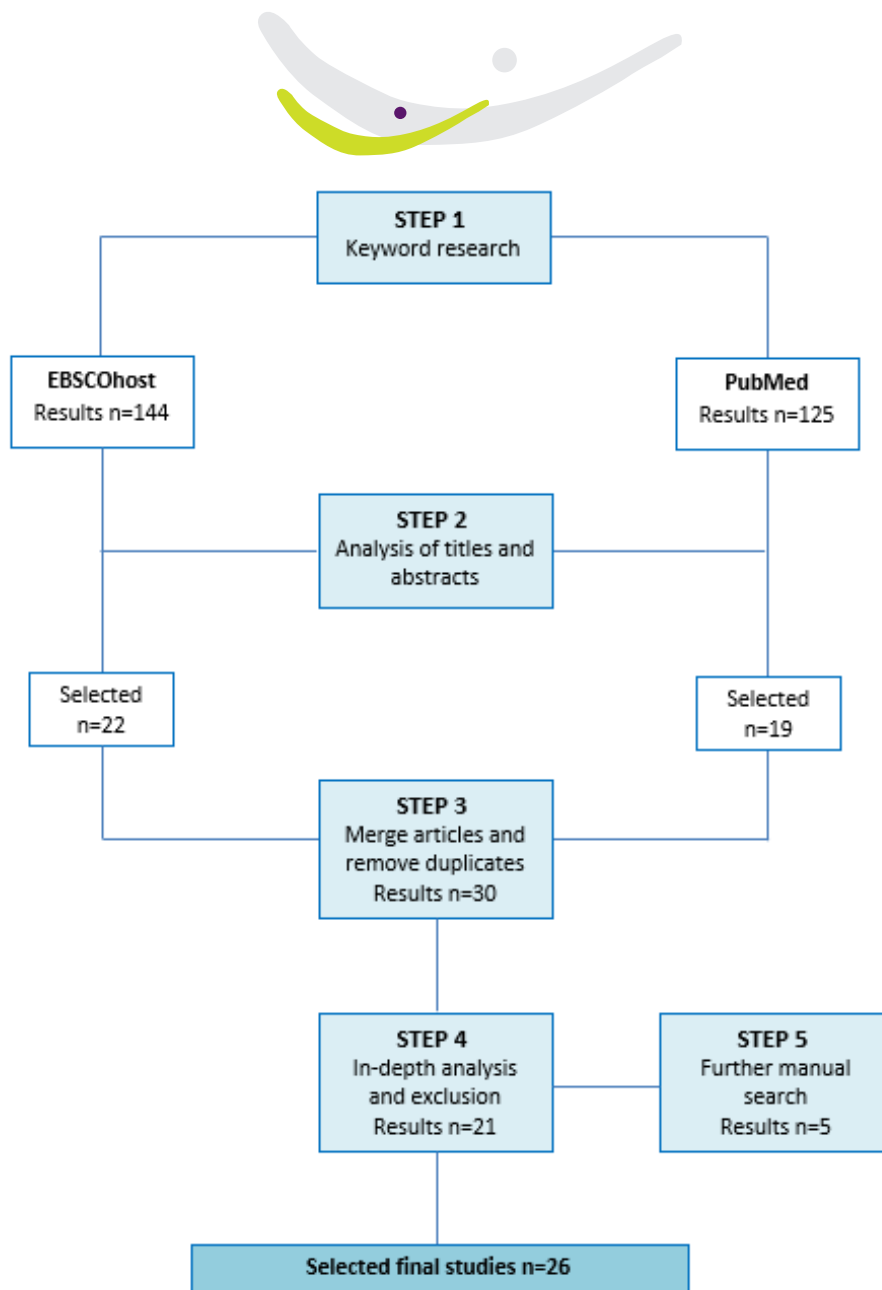


Figure 1 - Flow chart of the research phases (source: own elaboration)

2. Results

Thanks to the first phase of keyword insertion in search engines, a total of 269 studies were found ($n = 269$), of which an initial analysis of titles and abstracts was made, and it led to the exclusion of 228 articles ($n = 228$). Of the 41 considered valid for further study, 11 duplicates were removed ($n = 11$) and after a subsequent reading on the basis of the inclusion and exclusion criteria 21 articles were identified ($n = 21$) to which 5 others were added thanks to a subsequent and final manual search step ($n = 5$).

For the review work, a total of 26 studies ($n = 26$) were included, grouped into two tables: in the first one there are 10 experiments conducted on a sample exclusively of the reference age of the Kindergarten (3-6 years), while in the second there are 16 studies that include preschool children within samples larger than their age, which however fall within the period of childhood. This is because the path is taken into consideration in its evolutionary continuity.



Author (Year) Country Search engine	Setting Sample Age	Activities Duration Type of study	Focus	Results
Tan et al. (2013) Cina ResearchGate	Free time 12 children 2-6 years	Triathlon 8 meetings Pilot study	Identify the effects of physical activity on attention and quality of life in ASD children	Improvement of attention span and physical condition of ASD children
Bremer et al. (2015) USA PubMed	Free time 9 children 4 years	Motor skills intervention 12h of instruction Experimental design	Evaluate the effectiveness of the intervention on motor skills, adaptive behaviour and social skills in ASD	Motor skills improved significantly, no results on adaptive behaviour and social skills
Ketcheson et al. (2017) USA PubMed	Summer program 20 children 4-6 years	Intensive motor intervention 8 weeks Pilot study	Evaluate the effectiveness of an intervention on motor skills and physical activity levels; any results in ASD socialization	Increased motor competence and positive results in communication and social domains
Cai et al. (2020) China SPORTDiscus	Free time 59 children 3-6 years	Mini-basketball 12 weeks Quasi-experimental design	Effects of the sports program on physical fitness and social communication in ASD children	Improvement of physical fitness and social communication
Wang et al. (2020) China PubMed	Free time 33 children 3-6 years	Mini-basketball 12 weeks Quasi-experimental design	Effects of the sports program on executive functions and the main characteristics of the ASD	Improvement of executive functions, social communication and repetitive behaviours
Elliott et al. (2021) USA MEDLINE	Free time 9 children 4 years	Motor skills intervention 12 weeks Qualitative research	Secondary effects of motor activity on ASD children and understand any benefits on family well-being	Positive results on motor skills and secondary effects such as social skills, listening skills, etc ... Benefits for the child have extended to the family
Litchke et al. (2021) USA SPORTDiscus	School 29 children 3-4 years	Yoga and drums program 5 weeks Quasi-experimental design	Compare the schedule with the normal physical activity performed at school with ASD children and related effects	The program can benefit problem solving, memory, relationship building and the expression of positive emotions
Ketcheson et al. (2021) USA PubMed	Summer program 20 children 4-6 years	Motor skills intervention 8 weeks Experimental design	Assess any improvements in motor skills and whether these are related to the language skills possessed in ASD	Motor programs improve motor skills when language is supported



Schmidt et al. (2021) USA MEDLINE	School 5 children 3-5 years	WE PLAY-Autism program 5 days Experimental design	Effects of the program on the physical commitment of the teacher and on the levels of physical activity in ASD children	More active teachers and improved levels of moderate to vigorous physical activity
Yang et al. (2021) China PubMed	Free time 30 children 3-6 years	Mini-basketball 12 weeks Quasi-experimental design	Effects of the sports program on social communication and executive control in ASD children	Significant improvement in the sub-dimensions of social cognition and social communication

Source: own elaboration

Table 1 - Selected studies relating exclusively to preschool children

Author (Year) Country Search engine	Setting Sample Age	Activities Duration Type of study	Focus	Results
Bahrami et al. (2012) Iran MEDLINE	Free time 30 children 5-16 years	Martial arts 14 weeks Experimental design	Effects of Kata techniques on stereotypical behaviours of the ASD	Reduction of stereotyped behaviours
Movahedi et al. (2013) Iran ScienceDirect	Free time 30 children 5-16 years	Martial arts 14 weeks Experimental design	Effects of Kata techniques on social interaction in ASD children and teenagers	Significantly improved social dysfunctions
Chan et al. (2015) China PubMed	Free time 66 children 5-17 years	Nei Gong exercise 4 weeks Experimental design	Effects of the program on learning and memory in ASD children and adolescents	Significantly improved memory strategies
Lourenço et al. (2015a) Portugal ACADEMIA	Free time 17 children 4-11 years	Trampoline 20 weeks Quasi-experimental design	Effects of the program on motor competence and body mass index on ASD children and adolescents	Improvement in motor competence eg. balance and coordination, no results on BMI
Lourenço et al. (2015b) Portugal ResearchGate	Free time 16 children 4-10 years	Trampoline 32 weeks Experimental design	Effects of the program on lower limb strength and motor ability in ASD children and adolescents	Significant improvement in both lower limb strength and fine motor skills
Sarol & Çimen (2015) Turkey ResearchGate	Free time 59 children 4-18 years	ARPA program 8 weeks Quasi-experimental design	Effects of adapted motor activity on ASD	Positive contribution in physical and emotional development; possible improvement in the quality of life
Bahrami et al. (2016) Iran PubMed	Free time 30 children 5-16 years	Martial arts 14 weeks Experimental design	Effects of karate on the communication of ASD children and teens	Communication deficit effectively reduced



Bremer & Lloyd (2016) USA APA PsycInfo	Special school 5 children 3-7 years	Motor skills intervention 12 weeks Pilot study	Demonstrate the impact of the program on motor skills and its effectiveness in ASD children	Improvements in locomotor and object control skills, in social skills; reduction of problem behaviours
Hayward et al. (2016) USA Academic Search Index	Free time 18 children 5-19 years	Adaptive soccer 6 weeks Pilot study	Effectiveness of the program on ASD children and adolescents	Effective program with improvement in skills related to football and physical activity
Henderson et al. (2016) USA ResearchGate	Free time 37 children 5-12 years	PE program 6 months Pre-post-test design	Effects of the program on motor skills in ASD children	Improvement on 10 of the 12 skills that have been worked on
Zachor et al. (2016) Israel APA PsycInfo	Special schools 51 children 3-7 years	Outdoor education 13 weeks Experimental design	Examine the effectiveness of an outdoor adventures program in ASD children	Development of social communication skills and acquisition of new motor skills
Alaniz et al. (2017) USA PubMed	Free time 7 children 3-7 years	Swimming 24 sessions Pre-post-test design	Examine the effectiveness of a group aquatic therapy program on water safety and social skills in ASD	Improved water safety, no results on social skills
Najafabadi et al. (2017) Iran PubMed	Free time 28 children 5-12 years	SPARK program 12 weeks Quasi-experimental design	Effectiveness of the ex. group on motor and behavioural skills in ASD children	Significant improvement in static and dynamic balance, bilateral coordination and social interaction
Zhao & Chen (2018) China PubMed	Special school 41 children 5-8 years	Physical activity program 12 weeks Quasi-experimental design	Effects of the program on social interaction and communication in ASD children	Improvements in social skills, communication, timely response and frequency of expression
Zanobini & Solari (2019) Italy PubMed	Free time 33 children 3-8 years	Swimming 5 months Quasi-experimental design	Effects of the program on interpersonal skills, mannerisms, and aquatic skills in ASD	Improvement in interpersonal skills, a tendency to improve even in autonomy and negative behaviours; improvement in aquatic skills
Howells et al. (2020) Australia MEDLINE	Free time 61 children 5-12 years	Soccer 12 sessions Pilot study	Effects of the program on social, behavioural and communication functioning in ASD	Decrease in anxiety and social problems, no results on socialization and communication

Source: own elaboration

Table 2 - Selected studies that include preschool children within more or less large samples with respect to age



3. Discussion

Following a careful analysis of the selected studies, it is possible to gather some initial information. First, most surveys were conducted in the United States ($n = 10$) and China ($n = 6$); among the remaining ones some belong to Iran ($n = 4$), others come from European Union countries ($n = 3$), very few from Australia ($n = 1$), from Turkey ($n = 1$) and from Israel ($n = 1$); 8 of these are recent and were published between 2020 and 2021, an indication of an increasingly emerging interest in this issue. In addition, a further interesting aspect is that of the 26 research, 19 were developed in free time, mainly in afternoon programs of physical activity or sports and only 5 refer to school interventions (mostly special schools), probably because it was easier creating a working group as numerous as possible involving children with autism.

Since most of the motor activity-based trials have aspired to improvements in the motor skills and physical condition of children with ASD, but also in secondary aspects such as communication and social skills, executive functions, adaptation, etc., the results will be discussed separately.

Anyway the articles show how the various motor activities presented in the research, adapted to the psychomotor characteristics of children with ASD and beyond, (for example: mini-basketball, triathlon, trampoline, football, swimming, martial arts, yoga) facilitate the improvement of various aspects such as: basic motor patterns, body pattern perception/knowledge/consciousness, lateralization, general and special coordination skills, conditional skills, locomotor skills, physical condition, expressiveness, executive functions, moderate to vigorous physical activity levels, object control; they also facilitate the acquisition of new motor tasks. It demonstrates how much physical exercise contributes to fostering social inclusion, communication skills and transferability. In «doing movement» with targeted, personalized activities, proposed in a playful way, from the results that emerged, there is a reduction in stereotyped, repetitive behaviours, improving social dysfunctions, working memory, autonomy, anxiety management, social communication, listening, relationships, emotions and problem solving. It is important to underline that even where the experiments have shown variables of sufficient effectiveness between motor activity and ASD, the constant is that in any case the impact of movement in the little ones is fundamental in toto.

3.1 Primary effects of motor activity interventions

All research investigating the effect of motor activity on motor skills and physical condition of children with autism has obtained positive responses (Bremer & Llyoid, 2016; Bremer et al., 2015; Cai et al., 2020; Elliot et al., 2021; Hayward et al., 2016; Henderson et al., 2016; Ketcheson et al., 2016; Ketcheson et al., 2021; Lourenço et al., 2015a; Lourenço et al., 2015b; Najafabadi et al., 2021 al., 2018; Schmidt et al., 2021).

For example, Bremer and colleagues involved 9 4-year-old children with ASD, divided into experimental group and control group: they proposed to the first one 12 basic motor activity interventions (1 hour per week); each session was managed ensuring the 1: 1 or 1: 2 ratio by the expert and eventual assistants and was scanned into seven activities: warm-up, review of previously learned, teaching and practice of new skills, obstacle course and tidying up. Basic movement patterns such as running, jumping, throwing, grabbing, kicking, etc. were taught, and instructions were given using an image exchange communication system. The tests showed a notable improvement in locomotor skills, as well as in the manipulation of objects. A very similar study (Bremer & Llyoid, 2016) was conducted in a Canadian school, within a transition class (lasting 1 year), i.e. made up of autistic or similar students aged 3 to 7 who undergo additional training before taking part in inclusive classes. In this case, it was a question of 5 students who faced a program like the one mentioned above, again lasting 12 weeks, but with 3 meetings of 45 minutes each. The pupils benefited from the experience as they demonstrated overall improvements in motor skills, in particular in jumping, rolling and grabbing, all of which can be generalized to moments of play and sport in which children of this age usually participate. Also in the school environment, Schmidt and collaborators (2021) proposed a program to promote physical activity for kindergartens called «Wellness Enhancing



Physical Activity for Young Children» (acronym WE PLAY), adapted in WE PLAY-AUTISM, created with the intent to facilitate more physically active behaviour by teachers and increase the level of moderate to vigorous physical activity of students with autism. This program was designed for inclusive schools, in which students with disabilities are inside the class groups, and consists of several steps: training the teacher so that he or she can understand not only the importance of physical activity, but also know what strategies to adopt to favour it by reducing barriers; videos and cards with supporting images; self-assessment for the teacher; equipment package, etc. Two of the three teachers involved expressed an attitude that was more engaging and facilitated the movement of the students and three of the latter, belonging to three different sections of the same school, improved the level of physical activity. These data require further exploration but express the potential of the program.

Other experiments focused on the possible benefits of sports activities on children with autism, including that of Cai and collaborators (2020), who verified the results obtained on physical fitness thanks to 12 weeks of mini-basketball training, in 59 children aged 3 to 6. The experimental group ($n = 30$) performed 5 sessions of 40 minutes per week and end-of-course tests highlighted an increase in speed-agility and muscle strength. About the latter, increases were also achieved thanks to a trampoline sports program (Lourenço et al., 2015b). In this case, the authors took a larger age sample (4-10 years) and the 16 participants with ASD were placed in the experimental and control groups, respectively. Those who carried out the activity, at the end of 32 weeks of training, showed a considerable increase in the strength of the lower limbs, but also in motor skills such as coordination, balance and speed. The same researchers developed a similar experiment (Lourenço et al., 2015a) of shorter duration (20 weeks), in which motor skills and body mass index were assessed: they were found to increase balance and coordination, while for the BMI no statistically significant data were found. An adapted football program, on the other hand, has shown its effectiveness in increasing football-related skills, including kicking accuracy and greater agility (Hayward et al., 2016).

A study in free time was also carried out on the correspondence in motor skills alone in a centre for individuals with autism spectrum disorder (Henderson et al., 2016). The sample took into consideration the age group 5-10 years (of which 7 children were in the range 5-6 years) and the children were placed in groups of 10, with the participation in 20 physical activity lessons lasting 40 minutes each; thanks to the comparison of the pre and post-tests, improvements emerged in 10 of the 12 motor skills analyzed, especially in jumping and in controlling the object after the rebound. Also in free time, the Sports, Play and Active Recreation for Kids (SPRK) motor activity program was created for 28 children with autism aged 5 to 12, which favoured the static and dynamic balance and bilateral coordination of the participants. involved (Najafabadi et al., 2018). The coaches, qualified and supervised by a psychologist, have varied the proposal by alternating fitness activities such as aerobic dance, running games and rope jumping, with parts dedicated to skills thanks to different sports such as football, basketball, Frisbee, etc. Finally, there is the recent research by Ketcheson and colleagues (2021) which, thanks to an 8-week motor intervention on children aged 4-6 with ASD (reduced sample of 11 subjects), have shown how the customization of commands based on individual needs may be fundamental for a growth in motor skills; however, the generalization of these goals can be questioned for the small size of the group involved in the experiment.

3.2 Secondary effects of motor activity interventions

If some of the research have tried to understand the functionality of motor interventions mainly on motor skills, evaluating only in addition also aspects such as communication and social skills, others have exclusively focused their attention on secondary effects (Alaniz et al., 2017; Bahrami et al., 2012; Bahrami et al., 2016; Chan et al., 2015; Howells et al., 2020; Litchke et al., 2021; Mohavedi et al., 2013; Sarol & Cimen, 2015; Tan et al., 2013; Wang et al., 2020; Yang et al., 2021; Zachor et al., 2016; Zanobini & Solari, 2019; Zhao & Chen, 2018).



Regarding social interaction, Zhao and Chen (2018) structured a 12-week program of physical activity for 41 pupils aged 5 to 8 with autism attending a special school in China. The interventions of one hour each were organized into 4 parts, namely warm-up, exercises in small and large groups, relaxation and awarding of activities; instructors used the TEACCH model, but also a reward system to encourage students to participate and be active. The interaction was almost obligatory as they were asked to say hello, high five, pass the ball to teammates, etc., and these exchanges shared over the course of the various games positively influenced the overall scores in communication, especially in thanking and watching in someone's eyes when you speak. Another study conducted in special schools was also interested in evaluating the improvement of personal interactions encouraged through moments of outdoor adventure (Zachor et al., 2016): specifically, 51 children aged 3 to 7 with ASD participated in demanding physical activities that required cooperation and interaction with both peers and teachers. Each session included songs at the beginning and at the end and a moment of confrontation at the end in which to express one's feelings and preferences. The results supported the effectiveness of this intervention given the improvements in the experimental group in both communication and social motivation. Further experiments focused on the communicative dimension of autism spectrum disorder but using sport as a learning vehicle. For example, Yang and colleagues (2021) considered mini-basketball for 30 children with autism aged 3 to 6 (12-week program). Thanks to the second version of the Social Response Scale (SRS-2), the parents of the participants answered 65 questions after observing their child in specific performances in daily life. Although no significant effects emerged in the context of motivation and social awareness, others such as communication and social cognition were positively evaluated. Movahedi and collaborators (2013) and subsequently Bahrami and colleagues (2016) took advantage of the training sessions of Kata, which consists of martial arts exercises, to study possible connections. The children and young people concerned (30 for each study, with an age range varying from 5 to 16 years) were selected by institutes for young people with autism. The results obtained showed a reduction in the communication deficit in the experimental group compared to the control group, also following a follow-up conducted after one month (Bahrami et al., 2016) and a substantial improvement in social interaction (Movahedi et al., 2013). Two studies based respectively on a swimming program (Alaniz et al., 2017) and football (Howells, 2020), on the other hand, contradicted the previous results and underlined the presence of a non-response of intervention with respect to a possible strengthening of social function in young people with autism. Although swimming training has favoured greater safety in the water of autistic children and that of football a reduction of anxiety, according to the authors the communicative dimension has not suffered any effect. However, the first result was contradicted by a subsequent experimentation (Zanobini & Solari, 2019) which instead demonstrated how the individual sessions with the swimming teacher led to an increase in relational behaviours, for example greater eye contact, imitation and touch. However, this is a study with a small sample as the intervention was given to 12 children aged 3 to 8 years.

It is also interesting to present some studies that have highlighted how motor activity can have implications on executive functions, attention, memory and problem-solving skills, which are almost always compromised in autistic subjects. Once again sports programs emerge, in this case of triathlon (Tan et al., 2013) and again mini-basketball (Wang et al., 2020): the first one was tested on a population of preschool age (2-6 years) through 8 sessions of physical activity with advantages on the duration of the attention span; the second one, again on an age sample from Kindergarten, with significant benefits in working memory and in the regulation of movements, but also on the communication deficit and on repetitive behaviours. On the latter, further research (Bahrami et al., 2012) affirmed that thanks to martial arts it is plausible to reduce stereotypies in children with autism and that even at the end of the intervention, one month after the end of the 14 weeks (56 sessions), this parameter remained reliable. Concerning the benefits on memory, Chan and colleagues (2015) demonstrated how engaging in a traditional activity such as the Nei Gong game, which involves mind-body action, is potentially valid for learning and for the implementation of mnemonic strategies in childhood. This description concludes by mentioning a very current experiment (Litchke et al., 2021) which proposes an alternative to normal physical activity in the classroom in a kindergarten. More precisely Drumtastic® and Kid Yoga Rocks represents a combination



of drums and yoga: with the 29 autistic students aged 3-4 years included in the research, 3 groups, one for each type of intervention were created and the third one as a control group without any activities planned for them. For the drum group they were arranged in a circle and for all of them large gymnastic balls, each inserted inside a bucket, and a pair of sticks. All sessions included games with the latter, but also rhythmic songs, choreography and moments of social interaction. The yoga part, on the other hand, included the execution of 31 poses, breathing techniques and chants. Compared to children who have not received any treatment, both drums and yoga have developed greater problem solving and memory skills and have favoured relationships building and the expression of positive emotions.

4. Conclusions

As a conclusion of this work, whose question was to understand the effects of motor activity on autism spectrum disorder in preschool age, we can only confirm the positive results of this type of intervention. The experiments included within the critical analysis were numerous and, although very heterogeneous in the choice of objectives, it was possible to group them and make an overall final evaluation.

As previously discussed, the researchers' interest was placed on the benefits of physical activity, sport and movement games on the motor skills of children with autism; other investigations have focused on further deficits present in this disorder, including that in communication and social relations, but also in executive functions, stereotypes and personal well-being. All the studies, except for a few that have only partially obtained the desired results, confirm the hypothesis that motor activity interventions are advantageous: a) to develop motor skills and improve the physical condition of children with ASD; b) to encourage interaction with peers and adults of reference, thus increasing the dimension of social communication; c) to allow them to improve attention span, stimulate working memory and reduce repetitive behaviours. The studies show that motor play, whether it is proposed in a school/educational environment or for recreational purposes in leisure programs, is by its nature a facilitator within the contexts presented for the achievement of the objectives indicated above. Whether it is activities carried out in the school gym/garden or in the play areas available to sports clubs and specialized centres for special educational needs, it is the movement proposal that makes the occurrence of some relational and communicative dynamics completely natural, as well as the acquisition of motor skills, which if not encouraged in most cases could remain deficient. Think, for example, of the visual and gestural exchange with the educators of reference or with the companions for passing the ball, the intention and attention towards a game objective such as a shot for the basket or on goal or a jump, the imitation and memorization of movements performed by a partner or by the coach are all expedients which motivate the autistic pupil to engage in the game/sport and which guarantee the activation of the processes highlighted in the surveys presented. These milestones achieved can truly change the quality of life of children with autism, but also of their families. In this regard, some parents have underlined how their children have generalized the learning obtained in the physical activity program in different environments of daily life such as home, school and extracurricular activities (Elliott et al., 2021). Greater safety was highlighted for one's physical abilities, from which new possibilities arise, such as choosing motor games as an alternative to electronic devices, going up and down stairs independently without the help of the railing, having the pleasure of playing in the park and with the ball; from the relational point of view a greater sociability and research of the group, as well as greater interaction and interdependence in the game between siblings. In fact, it is above all in group experiences that children with disabilities can get involved and experiment, share and consolidate their identity (D'Alonzo, 2017b). These aspects guide us to the concept of self-determination and to the possibility for these children, future adults, to become more autonomous, able to express personal interests and act according to their own decisions (Cottini, 2016).

Given the low levels of physical activity in preschool children - including those with autism - in childcare facilities (Fedewa et al., 2015, Schmidt et al., 2021), greater belief in the implementation of physical education intervention programs at school is needed, as well as to create continuity with leisure time projects



which, as we have understood, can really be useful for the physical health and well-being of children, respecting in this way the inclusive perspective. For this reason, the intervention of professionals, including teachers, should not be limited to the school environment alone, but rather open to an «educational-didactic proposal capable of promoting inclusion in the wider existential horizon of the person himself» (Gaspari, 2013, p. 347). Early intervention is fundamental in autism spectrum disorder (Bremer et al., 2015; Zachor et al., 2016) and physical activity programs could complement and become part of more commonly used services, which are not always sustainable in terms of costs.

It is good to say that the trials presented were conducted on small target populations and that the research should be further investigated. However, in the light of what has been argued above, what is hoped for with this research is a greater knowledge of these approaches and their possible benefits and above all, starting from the Kindergarten, through the collaboration between curricular teachers and specialized support teachers, to find the courage to innovate (D'Alonzo, 2017a) implementing a more widespread application of the same.

Bibliography

- Alaniz M. L., Rosenberg S. S., Beard N. R., & Rosario E. R. (2017). The Effectiveness of Aquatic Group Therapy for Improving Water Safety and Social Interactions in Children with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Program. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(12), 4006–4017. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3264-4>.
- Asbury K., Fox L., Deniz E., Code A., & Toseeb U. (2021). How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of autism and developmental disorders*, 51(5), 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Bahrami F., Movahedi A., Marandi S. M., & Abedi A. (2012). Kata techniques training consistently decreases stereotypy in children with autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities*, 33(4), 1183–1193. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.01.018>
- Bahrami F., Movahedi A., Marandi S. M., & Sorensen C. (2016). The Effect of Karate Techniques Training on Communication Deficit of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 978–986. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2643-y>
- Baio J., Wiggins L., Christensen D. L., Maenner M. J., Daniels J., Warren Z., Kurzius-Spencer M., Zahorodny W., Robinson Rosenberg C., White T., Durkin M. S., Imm P., Nikolaou L., Yeargin-Allsopp M., Lee L. C., Harrington R., Lopez M., Fitzgerald R. T., Hewitt A., Pettygrove S., ... Dowling N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002)*, 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Biino V. (2020). L'attività fisica correlata alle funzioni esecutive: studi e applicazioni in ambito scolastico. *Ricercazione*, 12(1), 149-166.
- Bremer E., Balogh R., & Lloyd M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism: the international journal of research and practice*, 19(8), 980–991. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>
- Bremer E., & Lloyd M. (2016). School-Based Fundamental-Motor-Skill Intervention for Children With Autism-Like Characteristics: An Exploratory Study. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 33(1), 66–88. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0009>
- Cai K. L., Wang J. G., Liu Z. M., Zhu L. N., Xiong X., Klich S., Maszczyk A., & Chen A. G. (2020). Mini-Basketball Training Program Improves Physical Fitness and Social Communication in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of human kinetics*, 73, 267–278. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0007>
- Chan A. S., Han Y. M., Sze S. L., & Lau E. M. (2015). Neuroenhancement of Memory for Children with Autism by a Mind-Body Exercise. *Frontiers in psychology*, 6, 1893. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01893>
- Christensen D. L., Baio J., Van Naarden Braun K., Bilder D., Charles J., Constantino J. N., Daniels J., Durkin M. S., Fitzgerald R. T., Kurzius-Spencer M., Lee L. C., Pettygrove S., Robinson C., Schulz E., Wells C., Wingate M. S., Zahorodny W., Yeargin-Allsopp M., & Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance*



- summaries (Washington, D.C.: 2002), 65(3), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Le Guide, Erikson
- Cottini L. (2020). Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 4(1), 33–68.
- Cottini L. & Vivanti G. (2022). *Autismo e didattica. Potenziare gli interventi in classe con materiali dedicati all'Area cognitivo-curricolare completati da attività per le abilità sociali, emotive e di comunicazione*. Firenze: Giunti EDU.
- d'Alonzo L. (2017a). Il coraggio nell'innovare per includere. La differenziazione didattica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 361–369.
- d'Alonzo L. (2017b). Pedagogical consultants for disability and marginalization. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 145–157.
- Elliott L. K., Weiss J. A., & Lloyd M. (2021). Beyond the Motor Domain: Exploring the Secondary Effects of a Fundamental Motor Skill Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 38(2), 195–214. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0024>
- Gaspari P. (2013). Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 344–354.
- Gorbett Litchke L., Willemin T., Willemin A., Ekins C., & Owens D. P. (2021). Efficacy of Therapeutic Recreation-Based Drumtastic® and Kid Yoga Rocks in an Early Childhood Public School Setting. *Therapeutic Recreation Journal*, 55(1), 60–77.
- Hayward L. M., Fragala-Pinkham M., Johnson K., & Torres A. (2016). A Community-Based, Adaptive Soccer Program for Children with Autism: Design, Implementation, and Evaluation. *Palaestra*, 30(4), 44–50.
- Henderson H., Fuller A., Noren S., Montensen Stout V., & Williams D. (2016). The Effects of a Physical Education Program on the Motor Skill Performance of Children with Autism Spectrum Disorder. *Palaestra*, 30(3), 41–50.
- Hillier A., Buckingham A., & Schena D., 2nd (2020). Physical Activity Among Adults With Autism: Participation, Attitudes, and Barriers. *Perceptual and motor skills*, 127(5), 874–890. <https://doi.org/10.1177/0031512520927560>
- Howells K., Sivaratnam C., Lindor E., Hyde C., McGillivray J., Whitehouse A., & Rinehart N. (2020). Can Participation in a Community Organized Football Program Improve Social, Behavioural Functioning and Communication in Children with Autism Spectrum Disorder? A Pilot Study. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(10), 3714–3727. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04423-5>
- Ketcheson L., Felzer-Kim I. T., & Hauck J. L. (2021). Promoting Adapted Physical Activity Regardless of Language Ability in Young Children With Autism Spectrum Disorder. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(4), 813–823. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1788205>
- Ketcheson L., Hauck J., & Ulrich D. (2017). The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism: the international journal of research and practice*, 21(4), 481–492. <https://doi.org/10.1177/1362361316650611>
- Lang R., Koegel L.K., Ashbaugh K., Regester A., Ence W., & Smith W. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565–576.
- Lourenço C., Esteves D., Corredeira R., & Seabra A. (2015a). Children with Autism Spectrum Disorder and Trampoline Training. *Palaestra*, 29(4), 20.
- Lourenço C., Esteves D., Corredeira R., & Seabra A. (2015b). The Effect of a Trampoline-Based Training Program on the Muscle Strength of the Inferior Limbs and Motor Proficiency in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of physical education and sport*, 15, 592.
- Medavarapu S., Marella L. L., Sangem A., & Kairam R. J. C. (2019). Where is the evidence? A narrative literature review of the treatment modalities for autism spectrum disorders. *Cureus* 11, 3901. doi: 10.7759/cureus.3901
- Movahedi A., Bahrami F., Marandi S. M., & Abedi A. (2013). Improvement in social dysfunction of children with autism spectrum disorder following long term Kata techniques training. *Research in autism spectrum disorders*, 7(9), 1054–1061.
- Najafabadi M. G., Sheikh M., Hemayattalab R., Memari A. H., Aderyani M. R., & Hafizi S. (2018). The effect of SPARK on social and motor skills of children with autism. *Pediatrics and neonatology*, 59(5), 481–487. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2017.12.005>
- Peña de Moraes Í., Massetti T., Crocetta T. B., da Silva T. D., de Menezes L., Monteiro C., & Magalhães F. H. (2017). Motor learning characterization in people with autism spectrum disorder: A systematic review. *Dementia & neuropsychologia*, 11(3), 276–286. <https://doi.org/10.1590/1980-57642016dn11-030010>
- Ruggeri A., Dancel A., Johnson R., & Sargent B. (2020). The effect of motor and physical activity intervention on motor outcomes of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism: the international journal of research and practice*, 24(3), 544–568. <https://doi.org/10.1177/1362361319885215>
- Sarol H. & Çimen Z. (2015). The effects of adapted recreational physical activity on the life quality of individuals



- with autism. *The Anthropologist*, 21(3), 522-527.
- Sefen J., Al-Salmi S., Shaikh Z., AlMulhem J. T., Rajab E., & Fredericks S. (2020). Beneficial Use and Potential Effectiveness of Physical Activity in Managing Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 14, 587560. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.587560>
- Schmidt E. M., Hoffman J. A., Mulé C., & Briesch A. (2021). Effects of a teacher training program to promote physically active play among preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of school psychology*, 85, 57–79. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.01.003>
- Tan W.Z.B., Cohen L. & Pooley J. (2013). Physical activity: its implication on attention span and quality of life in children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Law and Social Sciences*, 2(2), 108-116.
- Venuti P., Cainelli S., Coco C. (2020). L'accompagnamento esperto dei consigli di classe per l'inclusione degli studenti con disturbi dello spettro autistico. Esperienze e riflessioni maturate nella scuola trentina ai tempi del Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), 235-239.
- Wang J. G., Cai K. L., Liu Z. M., Herold F., Zou L., Zhu L. N., Xiong X., & Chen A. G. (2020). Effects of Mini-Basketball Training Program on Executive Functions and Core Symptoms among Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Brain sciences*, 10(5), 263. <https://doi.org/10.3390/brainsci10050263>
- Yang S., Liu Z., Xiong X., Cai K., Zhu L., Dong X., Wang J., Zhu H., Shi Y., & Chen A. (2021). Effects of Mini-Basketball Training Program on Social Communication Impairment and Executive Control Network in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5132. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105132>
- Zachor D. A., Vardi S., Baron-Eitan S., Brodai-Meir I., Ginossar N., & Ben-Itzhak E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental medicine and child neurology*, 59(5), 550–556. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13337>
- Zanobini M., & Solari S. (2019). Effectiveness of the Program «Acqua Mediatrice di Comunicazione» (Water as a Mediator of Communication) on Social Skills, Autistic Behaviors and Aquatic Skills in ASD Children. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(10), 4134–4146. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04128-4>
- Zeng N., Ayyub M., Sun H., Wen X., Xiang P., & Gao Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed research international*, 2017, 2760716. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>
- Zhao M., & Chen S. (2018). The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism. *BioMed research international*, 2018, 1825046. <https://doi.org/10.1155/2018/1825046>



Lorenzo Cioni

Università degli studi di Roma "Foro Italico", lorenzo-cioni@libero.it

Angela Magnanini

Università degli studi di Roma "Foro Italico", angela.magnanini@uniroma4.it

Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità*

Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities

Sezione Monografica

ABSTRACT

In the international scientific literature, multiple environmental barriers have been identified that hinder children with disabilities from participating in sport. However, no studies have been conducted to compare children with and without disabilities. To fill this gap, the parental perception of environmental barriers was assessed in this study in a sample of 233 parents of children aged 5 to 11 years old (99 with disabilities and 134 without disabilities).

Data show that the environmental barriers in which the greatest differences emerge between groups are the lack of economic resources to support the child's participation and the quality of sports activities in terms of physical, cognitive, and social skills required of the child to participate. The implications of the findings are discussed in the light of the pedagogical principle of inclusion for all.

Keywords: Sport, inclusion, environmental barriers, equal opportunity, disability

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cioni L., Magnanini A. (2022). Environmental barriers to sport: a comparative study of children with and without disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 211-220. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-20>

Corresponding Author: Lorenzo Cioni | lorenzo-cioni@libero.it

Received: 09/10/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-20**

* L'articolo è frutto del lavoro condiviso degli autori. In particolare, Angela Magnanini ha curato l'Introduzione e Lorenzo Cioni ha curato gli obiettivi, i metodi, le analisi e le conclusioni.



1. Introduzione

Le Nazioni Unite hanno dato allo sport pieno riconoscimento nell'Agenda 2030 come via da perseguire per lo sviluppo sostenibile. Infatti, nella Dichiarazione dell'Agenda, al paragrafo 37, si riconosce lo sport come "un attore importante per lo sviluppo sostenibile... e il contributo dello sport per la realizzazione dello sviluppo e della pace attraverso la promozione di tolleranza e rispetto e attraverso i contributi per l'emancipazione delle donne e dei giovani, degli individui e delle comunità, così come per gli obiettivi in materia di inclusione sociale, educazione e sanità" (Onu, 2015, p. 10).

Le attività motorie e sportive (AMS) risultano trasversali al raggiungimento di molti goal (3 – Salute e Benessere; 4 – Istruzione di Qualità; - 10 Ridurre le diseguaglianze) e per la loro diffusione e penetrazione sociale possono rappresentare un veicolo privilegiato di processi e di contesti di inclusione, a patto che siano organizzate in maniera pienamente accessibile (Magnanini, 2021).

I pochi dati disponibili suggeriscono tuttavia che le persone con disabilità partecipano alle attività sportive significativamente meno dei loro coetanei, evidenziando che il traguardo della piena accessibilità non possa considerarsi ancora raggiunto (ISTAT, 2019; Sherrill, 2004).

A tal riguardo la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* chiede agli stati membri di impegnarsi per garantire alle persone con disabilità il diritto di partecipare in tutti i contesti di vita sulla base di uguaglianza con gli altri attraverso l'identificazione e l'eliminazione delle barriere ambientali all'accessibilità (ONU, 2006, art. 9), cioè di tutti quei fattori esterni alle persone, di natura fisica o sociale, che con la loro presenza o assenza possono ostacolare il funzionamento dell'essere umano, contribuendo in modo speculare ad accrescere la condizione di disabilità (OMS, 2007).

Nella letteratura scientifica internazionale sono state identificate molteplici barriere ambientali che possono ostacolare i bambini con disabilità nella partecipazione alle AMS. Utilizzando l'ICF (OMS, 2007) come ordinatore concettuale, nella tabella 1 vengono sintetizzate le barriere ambientali sulle quali sembra esistere maggiore accordo in letteratura (Bloemen et al., 2014; Ginis et al., 2016; Jaarsma et al. 2014; McGarty, Melville, 2018; Shields, 2012).

Alcune questioni rimangono tuttavia ancora irrisolte. In primo luogo, poiché la quasi totalità dei ricercatori si è affidata a metodi qualitativi, oggi conosciamo il quadro di insieme, sappiamo quali siano i fattori ambientali rilevanti per la partecipazione alle AMS, ma non siamo in grado di valutare il peso specifico di ciascun fattore. In altre parole, non siamo in grado di indentificare quali, tra le molteplici barriere ambientali siano più rilevanti rispetto ad altre.

In secondo luogo, esistono evidenze empiriche che almeno parte delle barriere ambientali identificate per i bambini con disabilità possa essere rilevante anche per i bambini senza disabilità. Ad esempio, la mancanza di tempo dei genitori, di disponibilità di mezzi di trasporto pubblico e privato, i costi eccessivi e la mancanza di disponibilità di offerte sul territorio, ma anche gli atteggiamenti negativi dei pari, sono emerse come possibili barriere anche in studi che hanno preso in considerazione bambini senza disabilità (Biddle et al. 2010; Somerset, 2018).

Shields e colleghi (2012) sostengono a tal proposito che non c'è nessuna ragione di ritenere che i fattori che valgono per i bambini senza disabilità non siano rilevanti anche per coloro che si trovano in tale situazione. Rimane tuttavia da capire se esistano e quali siano le barriere specifiche per i bambini con disabilità. Il punto è che mancano studi di comparazione basati su metodi quantitativi, che invece sarebbero utili per verificare in modo empirico la questione delle pari opportunità e, allo stesso tempo, a identificare quali barriere ambientali dovrebbero essere poste al centro delle politiche di intervento finalizzate a raggiungere maggiore equità.



Dimensioni	Fattori ambientali	Codici
Prodotti e tecnologia	Mancanza di equipaggiamenti e materiali	e140
Ambiente naturali e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo	Condizioni climatiche avverse	e225
	Ambienti troppo affollati o rumorosi	e250
Relazioni e sostegno sociale	Mancanza di sostegno da parte dei familiari	e310
	Mancanza di sostegno da parte dei pari	e325
	Mancanza di supporto da parte dell'educatore sportivo	e330
Atteggiamenti	Atteggiamenti negativi dei familiari	e410
	Atteggiamenti negativi dei pari	e425
	Atteggiamenti negativi dell'educatore sportivo	e430
Servizi, sistemi e politiche	Mancanza di offerte sul territorio	e555
	Costi eccessivi	e565
	Mancanza di informazioni sulle attività disponibili	e535
	Mancanza di preparazione specifica degli educatori sportivi	e585
	Carenza di servizi di trasporto pubblico	e540
	Mancanza di accessibilità architettonica	e515
	Mancanza di sicurezza	e545

Tabella 1 – Sintesi delle principali barriere ambientali che possono ostacolare i bambini con disabilità nella partecipazione alle attività motorie-sportive e dei relativi codici dell'ICF (OMS, 2007)

2. Obiettivi

Sulla base delle suddette considerazioni, il presente lavoro intende aprire una riflessione empiricamente fondata sulle pari opportunità di partecipazione nella specifica fascia di età della scuola primaria, in cui la maggior parte dei bambini muovono i primi passi nelle AMS (ISTAT, 2017b).

In particolare, lo studio si pone come ambizioso obiettivo quello di identificare, coerentemente con un approccio alla disabilità centrato sul rispetto dei diritti umani, le barriere ambientali sulle quali i diversi stakeholders implicati nella gestione ed organizzazione delle AMS, a cui idealmente lo studio si rivolge, sono chiamati ad intervenire per permettere ai bambini con disabilità di poter partecipare “sulla base di uguaglianza con gli altri”.

Nello specifico, il presente studio intende:

- 1) Implementare le conoscenze in nostro possesso sui contesti di partecipazione alle AMS dei bambini con disabilità nella fascia di età della scuola primaria.
- 2) Verificare l'ipotesi che i bambini con disabilità nell'età della scuola primaria partecipino alle AMS meno dei loro coetanei senza alcuna condizione diagnostica
- 3) Verificare l'ipotesi che i bambini con disabilità sperimentino più barriere ambientali rispetto ai loro coetanei senza alcuna condizione diagnostica
- 4) Identificare in quali barriere ambientali emergono le maggiori differenze tra i gruppi.

3. Metodi

3.1 Considerazioni preliminari

Per definizione i fattori ambientali sono esterni alle persone ma non possono essere valutati in modo indipendente dalle persone stesse. Ciò che è possibile valutare è in realtà la valenza, positiva o negativa,



che qualsiasi fattore ambientale assume per una determinata persona, nella consapevolezza che lo stesso fattore può assumere valenze diverse per persone diverse.

L'esempio classico utilizzato nell'ICF per chiarire il concetto è quello della rampa di accesso che costituisce un facilitatore per una persona sulla sedia a rotelle ma per un non vedente può rappresentare una barriera che rende difficoltosa la percezione della differenza fra marciapiede e strada, mentre per tutti gli altri è un fattore irrilevante, non rappresentando né una barriera né un facilitatore. L'influenza dei fattori ambientali sull'esistenza delle persone può essere, pertanto, varia e complessa (OMS, 2007).

L'ICF specifica a tal proposito che in ogni caso i fattori ambientali "devono essere codificati dal punto di vista della persona della quale si sta descrivendo la situazione" (Ibidem, p.181), suggerendo di coinvolgere direttamente, fin dove possibile, la persona interessata o di rivolgersi a coloro che conoscono bene la persona e il suo ambiente.

Se in questo studio avessimo voluto seguire alla lettera le indicazioni dell'ICF avremmo dovuto pertanto coinvolgere direttamente i bambini. Tuttavia, considerando le difficoltà di ordine metodologico che tale scelta avrebbe implicato (Fargas-Malet et al., 2010), si è optato, coerentemente con le scelte fatte da altri ricercatori (Columna et al., 2020; McGarty & Melville, 2018), per il coinvolgimento dei genitori. I genitori si occupano quotidianamente di mediare tra il bambino e l'ambiente in cui vive, conoscono entrambi meglio di chiunque altro e si trovano pertanto in una posizione privilegiata per fornirci le informazioni necessarie alla realizzazione del presente studio (Franchini, 2007; Pavone, 2009).

3.2 Strumento

In questo studio è stato utilizzato lo *Sport Participation and Environment Measure (SPEM)* (Magnanini, Cioni, in corso di pubblicazione), un questionario self-report adattato dal PEM-CY (Coster et al., 2014), compilabile dai genitori italiani di bambini con e senza disabilità e creato con l'obiettivo di permettere la valutazione della partecipazione alle AMS e della percezione genitoriale delle barriere ambientali che possono ostacolarla.

La scala dei fattori ambientali presenta buone proprietà psicometriche ed è composta da 16 diversi fattori identificati come rilevanti per la partecipazione alle AMS in età evolutiva (Bloemen et al., 2014; Ginis et al. 2016; Jaarsma et al., 2014; McGarty et al., 2018; Saebu et al., 2010; Shields et al., 2012; Xu et al., 2020)¹. Al genitore viene chiesto di indicare se ciascuno dei 16 fattori ambientali rappresenta una barriera, talvolta una barriera o un facilitatore per la partecipazione del figlio.

Oltre agli item dello SPEM, il questionario utilizzato in questo studio include una parte introduttiva sulle variabili sociodemografiche relative al bambino e al genitore.

3.3 Campione e procedura

Premesso che in questo studio i genitori rappresentano le unità di rilevazione e i bambini le unità di analisi dai quali è necessario partire per predisporre il piano di campionamento, il campione coinvolto in questo studio è stato selezionato per scelta ragionata partendo dalle scuole primarie statali della provincia di Roma nel corso dell'anno scolastico 2019/2020 (Cicchitelli et al., 1997).

I dirigenti dei 155 Istituti comprensivi (su 319 totali) che contano il numero maggiore di bambini con disabilità sono stati contattati con un'email contenente una breve descrizione delle finalità e delle modalità operative del progetto e la richiesta di adesione².

1 È possibile visionare la versione integrale dello SPEM, unitamente alle modalità di codifica dei punteggi all'indirizzo <https://sites.google.com/view/spem-questionnaire/home-page>.

2 I dati sulla numerosità dei bambini con disabilità sono stati forniti dall' Ufficio Scolastico Regionale del Lazio competente per il territorio di Roma.



Di questi, 7 hanno deciso di aderire al progetto. Al fine di ottenere un campione bilanciato rispetto alla condizione di disabilità e rispetto alle principali variabili socio-demografiche, all'interno di ciascun istituto aderente sono state coinvolte tutte le classi in cui è presente almeno un bambino con disabilità e, all'interno di ciascuna classe: a) tutti i bambini con disabilità; b) un pari numero di bambini senza disabilità estratti a caso dagli insegnanti.

Il campione teorico è composto in totale da 380 genitori, a cui sono stati consegnati la versione cartacea del questionario unitamente al consenso informato, con l'indicazione di restituirli entro e non oltre una settimana.

Complessivamente, hanno prestato il proprio consenso e riconsegnato il questionario valido ai fini dell'analisi 233 genitori, pari al 63,1% del campione teorico, di cui 99 di bambini con disabilità e 134 di bambini senza disabilità.

3.4 Disegno di ricerca e metodi di analisi dei dati

Il disegno di ricerca è di tipo cross-sectional e si basa sulla comparazione tra genitori di bambini con e senza disabilità. I dati raccolti con il questionario sono stati sottoposti ad analisi quantitative di tipo descrittivo (frequenze, calcolo delle percentuali, medie e deviazione standard) e inferenziale con l'ausilio del software SPSS-22.

In particolare, per verificare la presenza di differenze statisticamente significative tra i gruppi è stato utilizzato il test del Chi-Quadrato per le variabili categoriali e il test *t* di student (per campioni indipendenti) per le variabili quantitative. Sono state considerati significativi i valori di $p < 0,05$. Inoltre, per verificare la dimensione degli effetti è stato utilizzato l'indice *V* di Cramer. Seguendo le indicazioni di Cohen (1988), gli effetti sono stati interpretati come trascurabili per valori inferiori a 0,10, piccoli per valori di *V* compresi tra 0,10 e 0,3; medi per valori di *V* compresi tra 0,30 e 0,50 e grandi i valori di *V* maggiori di 0,5.

4. Analisi

4.1 Caratteristiche sociodemografiche

I bambini hanno un'età compresa tra 5 e 12 anni ($M=8,6$; $DS=1,5$) e sono maschi nel 54,5% dei casi.

Le tipologie di disabilità sono state suddivise in 4 categorie principali: disabilità intellettive ($N=59$; 59,6%); sindromi genetiche o quadri clinici specifici (sindrome di down; encefalite autoimmune epilessia, etc.) ($N=20$; 20,2%), disturbi dello spettro autistico ($N=16$; 16,2%); disabilità sensoriali (4; 4%). Solo il 2% dei bambini con disabilità utilizza una sedia a rotelle.

I genitori hanno un'età compresa tra 28 e 71 anni ($M=42,1$; $DS=5,7$) e a rispondere è la mamma nella maggior parte dei casi ($N=185$; 79,4%). Il reddito familiare annuo dichiarato oscilla tra 0 e 80.000€ ($M=32.535$; $SD=1.962$) e appare in linea con quello della popolazione di riferimento, pari a 32.297€ (ISTAT, 2017a). Coerentemente con i dati dell'ISTAT (2019), i genitori di bambini con disabilità dichiarano un reddito sensibilmente inferiore rispetto ai genitori di bambini senza disabilità (26.134€ vs 33.452€; $t=3,930$; $p < 0,01$).

4.2 Partecipazione alle attività motorie-sportive

A praticare attualmente AMS sono 151 bambini, pari al 64,6% del campione, percentuale in linea con quella rilevata dall'ISTAT (2017b) nella popolazione della stessa fascia d'età.

Come era lecito attendersi sulla base dei pochi dati disponibili (ISTAT, 2019; Sherrill, 2004), la percentuale di bambini con disabilità che pratica attualmente sport è significativamente inferiore alla percentuale



di bambini senza disabilità (78,4% vs 46,5%; $\chi^2=25,392$; $p<0,01$) e anche quando partecipano, i bambini con disabilità lo fanno con una frequenza settimanale media inferiore (1,28 vs 1,94; $t=6,251$; $p<0,01$). Circa 2/3 dei genitori di bambini con disabilità che non partecipano (65,2%) vorrebbero che il figlio cominciasse (o ricominciasse) a partecipare.

È interessante notare che la maggior parte dei bambini con disabilità che attualmente partecipa alle AMS lo fa insieme ai bambini senza disabilità (94,3%). Più precisamente, il 54,3% partecipa in gruppi in cui sono presenti solo altri bambini senza disabilità e il 40% in gruppi in cui sono presenti altri bambini con e senza disabilità, mentre solo l'1,4% e il 4,3% partecipa in modo esclusivo rispettivamente con altri bambini con disabilità o l'educatore sportivo.

4.3 Barriere ambientali

Osservando la tabella a doppia entrata relativa alla percezione genitoriale dei fattori ambientali, emergono molteplici dati su cui è necessario porre l'attenzione. Cominciamo dagli estremi della distribuzione che possono aiutarci ad identificare i fattori percepiti come barriere dal maggior e minor numero di genitori con disabilità. Come è possibile notare, i fattori percepiti più frequentemente come barriere sono i fattori relativi all'area dei servizi, cioè il fattore 10 (informazioni sulle attività disponibili), 11 (Disponibilità di offerte sul territorio) e 12 (servizi di trasporto pubblico). È interessante notare che sono gli stessi percepiti più frequentemente come barriere anche dai genitori di bambini senza disabilità, suggerendo un sostanziale accordo tra i gruppi rispetto ai fattori percepiti in assoluto come più barrieranti per la partecipazione del bambino.

È altresì interessante notare che tra i fattori percepiti meno come barriere dai genitori di bambini con disabilità figurino invece quelli comunemente percepiti nell'immaginario collettivo come le barriere per autonomia: l'accessibilità fisica degli spazi e gli atteggiamenti degli altri nei confronti del bambino con disabilità. Per quanto riguarda l'accessibilità degli spazi, il dato emerso si può facilmente spiegare tenendo in considerazione che i bambini utilizzatori di sedia a rotelle, che possono essere ostacolati in modo determinante da questa specifica tipologia di barriere, rappresentano una percentuale esigua del campione analizzato in questo studio (2%).

Per quanto concerne invece gli atteggiamenti, i dati emersi appaiono sorprendenti se considerati alla luce della letteratura scientifica internazionale (Ginis et al., 2016; Jaarsma et al., 2014; Shields, 2012).

Dal momento che gli atteggiamenti negativi nei confronti delle persone con disabilità possono essere neutralizzati attraverso il contatto sociale diretto (McMillan et al., 2013), una possibile ipotesi interpretativa è che i frutti della lunga storia di inclusione scolastica e sociale abbiano cominciato a maturare anche sul piano degli atteggiamenti. Si tratta, è bene chiarirlo, di pura speculazione interpretativa su cui nuove indagini empiriche sono chiamate ad investigare.

Spostando l'attenzione dai punti estremi della distribuzione al confronto tra i gruppi, emerge che i genitori di bambini con disabilità percepiscono più frequentemente quasi ogni fattore ambientale come barriera (B) o talvolta come barriera (BF) rispetto ai genitori di bambini senza disabilità, i quali invece percepiscono ciascun fattore ambientale più frequentemente come facilitatore (F). Le differenze tra i gruppi appaiono statisticamente significative per la maggior parte dei fattori ambientali considerati, ad esclusione del fattore 4 (sicurezza dei luoghi), 5 (gli atteggiamenti degli altri bambini), 12 (servizi di trasporto pubblico), 13 (mezzi di trasporto privato) e 14 (tempo a disposizione).

Ciò evidenzia la natura multidimensionale del problema, confermando la necessità di un approccio sistemico capace di mettere in gioco sforzi congiunti e alleanze tra i diversi stakeholders implicati nell'organizzazione e gestione delle AMS.

Ciò premesso, i dati evidenziano l'esistenza di due tipologie di fattori per i quali la dimensione degli effetti è più rilevante e su cui è necessario porre particolare attenzione in un'ottica di possibili interventi finalizzati a promuovere maggiore equità di partecipazione. La prima tipologia include i fattori 15 e 16, che si riferiscono rispettivamente alle risorse economiche e materiali di cui la famiglia dispone per soste-



nere la partecipazione del bambino. In sostanza, i genitori di bambini con disabilità percepiscono più frequentemente la mancanza di risorse per sostenere la partecipazione del bambino come una possibile barriera e, come abbiamo visto, dichiarano effettivamente un reddito familiare annuo inferiore.

La seconda tipologia include i fattori 7, 8 e 9 e si riferisce invece alla difficoltà delle AMS in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste al bambino per partecipare. In altre parole, i genitori di bambini con disabilità, in modo significativamente maggiore rispetto agli altri, ritengono che le AMS siano troppo difficili per i loro figli.

	Fattore ambientale		B	BF	F	χ^2	V
1	Condizioni metereologiche	D	10,1%	24,6%	65,3%	6,687*	0,169
		SD	2,2%	22,2%	75,6%		
2	Accessibilità degli spazi fisici	D	3,0%	17,2%	79,8%	6,551*	0,168
		SD	2,2%	6,7%	91,1%		
3	Caratteristiche sensoriperceptive	D	14,1%	29,3%	56,6%	9,631**	0,203
		SD	4,5%	22,4%	53,1%		
4	Sicurezza dei luoghi	D	7,1%	25,3%	67,6%	5,286	0,151
		SD	8,2%	13,4%	78,4%		
5	Atteggiamenti degli altri bambini	D	1,5%	45,0%	53,5%	4,862	0,144
		SD	1,0%	31,3%	67,7%		
6	Atteggiamenti del tecnico sportivo	D	1,0%	27,3%	71,7%	6,220*	0,163
		SD	0,0%	15,7%	84,3%		
7	Capacità fisiche richieste	D	11,1%	47,5%	41,4%	38,082**	0,404
		SD	0,7%	20,1%	79,2%		
8	Capacità cognitive richieste	D	16,2%	52,5%	31,3%	70,374**	0,550
		SD	0,0%	16,4%	83,6%		
9	Capacità sociali richieste	D	14,1%	45,5%	40,4%	58,889**	0,503
		SD	0,7%	11,9%	87,3%		
10	Informazioni sulle attività disponibili	D	51,5%	31,3%	17,2%	8,285*	0,189
		SD	38,1%	28,4%	33,5%		
11	Disponibilità di offerte sul territorio	D	50,5%	28,3%	21,2%	14,057**	0,246
		SD	30,6%	26,1%	43,3%		
12	Servizi di trasporto pubblico	D	42,5%	20,9%	36,6%	0,712	0,55
		SD	37,4%	24,2%	38,4%		
13	Mezzi di trasporto privato	D	8,1%	13,1%	78,8%	5,193	0,149
		SD	6,0%	5,2%	88,8%		
14	Tempo a disposizione	D	10,1%	43,4%	46,5%	5,392	0,152
		SD	3,0%	43,3%	53,7%		
15	Risorse economiche	D	17,2%	40,4%	42,4%	20,770**	0,301
		SD	5,2%	23,9%	70,9%		
16	Disponibilità di materiali	D	9,1%	40,4%	50,0%	31,737**	3,369
		SD	1,5%	14,2%	84,3%		

N= 233; D=con disabilità (N=99); SD=senza disabilità (N=134). B= fattore percepito come barriera; BF= fattore percepito talvolta come barriera; F= fattore percepito come facilitatore. *p<0,05; **p<0,01. gl=2

Tabella 2 – Genitori di bambini con e senza disabilità a confronto rispetto alla percezione dei fattori che possono ostacolare o facilitare la partecipazione alle attività motorie-sportive



5. Conclusioni

Nel tentativo di colmare una lacuna della letteratura scientifica, in questo studio abbiamo esplorato le dimensioni inter-correlate dell'accessibilità e delle pari opportunità di partecipazione alle AMS in età evoluta cercando di coniugare un approccio centrato sul rispetto dei diritti umani con il rigore metodologico che dovrebbe caratterizzare ogni ricerca scientifica, nella convinzione che "Senza statistiche e dati appropriati ed efficaci sulla disabilità non vi saranno le politiche basate sul rispetto dei diritti umani" (Griffo, 2009, p. 20).

Quella delle AMS è certamente una dimensione esistenziale fondamentale anche per i bambini con disabilità, e a nostro avviso meriterebbe maggiore attenzione da parte degli addetti ai lavori, non solo in virtù del potenziale valore educativo e salutogenico ormai ampiamente riconosciuto alle AMS, ma anche perché rappresentano oggi, almeno nei presupposti, una dimensione ideale per ampliare il fronte dell'educazione inclusiva al di fuori del contesto scolastico. Come evidenziano i dati di questa ricerca, la quasi totalità dei bambini con disabilità partecipa, infatti, alle stesse attività dei loro coetanei senza disabilità.

Allo stesso tempo, i dati confermano evidenti disuguaglianze nei livelli di partecipazione e nella percezione genitoriale delle barriere ambientali. Le barriere ambientali in cui emergono differenze tra i gruppi sono molteplici e di diversa natura, confermando la necessità di un approccio sistemico capace di mettere in gioco sforzi congiunti e alleanze tra i diversi stakeholders implicati nell'organizzazione e gestione delle AMS.

Ciò premesso, i risultati dello studio ci inducono a restringere l'attenzione su due specifiche tipologie di fattori ambientali: le risorse economiche e materiali di cui le famiglie dispongono, e l'accessibilità delle AMS in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste per parteciparvi.

Per quanto riguarda la questione delle risorse, non possiamo che plaudire l'iniziativa "Sport di tutti", un programma per l'accesso gratuito allo sport che declina concretamente il principio del diritto allo sport per tutti attraverso l'abbattimento delle barriere economiche (Sport e salute, 2021). Ci sembra un primo importante passo nella direzione dell'inclusione di tutti nell'ambito delle AMS.

Per quanto concerne l'accessibilità delle AMS, su un piano puramente speculativo potremmo ipotizzare che il mondo delle AMS, storicamente impregnato da una cultura dell'"abilismo" (Brittain et al., 2020), sia ancora incapace, nonostante le buone intenzioni formalizzate nei documenti nazionali ed internazionali, di accogliere al proprio interno le persone con disabilità.

Utilizzando come termine di paragone il contesto scolastico, si potrebbe affermare, con le dovute cautele considerando le differenze tra i due contesti, che il processo di inclusione nelle AMS sia fermo alla fase dell'"inserimento". Per garantire la piena inclusione, non è sufficiente permettere l'accesso ai luoghi di pratica o promuovere l'equità economica, è necessario che i principi di funzionamento, le regole (in questo caso le norme che regolano l'attività sportiva stessa) e le routines del contesto sportivo vengano riformulate avendo presenti tutti i componenti, ciascuno con la propria specificità (Pavone, 2014). A tal fine è necessaria la collaborazione di tutti, ma è chiaro che a svolgere un ruolo precipuo siano soprattutto gli educatori sportivi.

I dati emersi in questo studio evidenziano, a tal proposito, che gli educatori sportivi si trovano oggi a fare i conti con una realtà non dissimile da quella della scuola, una realtà ricca di diversità che implica la messa in gioco di conoscenze e competenze diverse (Magnanini, 2018).

Parafrasando un'espressione di Ianes citata in un corso di formazione per insegnanti di sostegno (CTRH, 2013), si potrebbe affermare che all'educatore sportivo sia richiesta oggi la capacità di progettare e condurre attività con lo "strabismo a tre occhi": 1) in modo individualizzato, adattando le attività sulla base delle esigenze di sviluppo del soggetto e delle sue capacità; 2) in modo integrato al contesto, cercando di connettere l'attività del singolo all'attività del gruppo; 3) e con lo sguardo rivolto al progetto di vita, orientato verso il futuro e teso alla collaborazione con le altre figure esterne al contesto sportivo.

A tale scopo, occorre, a nostro avviso, arricchire i curricula formativi degli educatori sportivi di contenuti afferenti all'ambito della pedagogia speciale. I risultati di questo studio ci ricordano, infatti, che "Quello della disabilità non è un mondo a parte che interessa solo gli addetti ai lavori" e che occorre costruire un



ponte tra le diverse conoscenze pedagogiche e tecniche, partendo dal presupposto “che esiste una strutturazione di base nella quale devono penetrare in maniera trasversale i principi dell’integrazione e dell’inclusione” (de Anna, 2010, pp. 127-128).

Per altro, ci preme sottolinearlo, di una più approfondita formazione nell’ambito della pedagogia speciale potrebbero beneficiarne tutti, non solo i bambini con disabilità. Riprendendo l’espressione di Ianes si può infatti affermare che uno “sguardo strabico” è anche uno sguardo più “sottile” (Rondanini, Longhi, 2003), uno sguardo, cioè, sempre più capace di cogliere, comprendere e valorizzare le differenze individuali, a prescindere dalla disabilità.

Sul versante tecnico, modelli basati sulla trasformazione degli universali ludici (Parlebas, 1997), utili ad arricchire il bagaglio degli educatori sportivi in chiave inclusiva, sono oggi ampiamente disponibili. Si può, a titolo esemplificativo, attingere all’ormai consolidato patrimonio maturato nell’ambito delle Attività Fisiche Adattate (Steadward et al., 2003), utilizzare modelli specifici come lo STEP model e il TREE model (Kiuppis, 2016), o il modello pedagogico a 5 fasi (Magnanini, 2015; 2018), oppure attingere alle discipline sportive integrate già affermate come il Baskin e il Football integrato.

Riferimenti bibliografici

- Bickenbach J.E. (2009b). L’uso dell’ICF per il monitoraggio della Convenzione delle Nazioni Unite: alcuni suggerimenti preliminari. In G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi & E. Tubaro (eds.), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione* (pp. 25-43). Trento: Erickson.
- Biddle S.J.H., Atkin A.J., Cavill N. & Foster C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.
- Bloemen M., Backx F., Takken T., Wittink H., Benner J., Mollema J., & de Groot J. (2014). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Development Medicine and Child Neurology*, 57(2), 137-148.
- Brittain I., Biscaia R. & Gerard S. (2020). Ableism as a regulator of social practice and disabled peoples’ self-determination to participate in sport and physical activity. *Leisure Studies*, 39(2), 209-224.
- Cicchitelli G., Herzel A. & Montanari G.E. (1997). *Il campionamento statistico*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Columna L., Prieto L., Elias-Rovolledo G. & Haegele J.A. (2020). The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. *Disability and Health Journal*, 13(2), 1-10.
- Coster W., Law M. & Bedell G. (2014). *Participation and Environment Measure – Children and Youth (PEM-CY)*. Versione Italiana a cura di Antonella Olivo e Goffredo Scuccimarra. Copyright 2010, Trustees of Boston University.
- CTRH (2013). *Il docente di sostegno. Un ruolo nella scuola dell’inclusione*. Disponibile in: <https://www.yumpu.com/it/document/view/28603921/docente-di-sostegno-ctrh-monza-e-brianza>. [30 ottobre 2020].
- de Anna L. (2010). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani, *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 125-148). Milano: Mondadori.
- Fargas-Malet M., McSherry D., Larkin E. & Robinson C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Franchini R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Ginis M., Latimer-Cheung A.E. & Rimmer G.H. (2016). A systematic review of review of articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health Psychology Review*, 5, 1-31.
- Griffo G.E.A. (2009). La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l’ICF. In G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione* (pp. 13-23). Trento: Erickson.
- ISTAT. (2017a). *Condizioni economiche delle famiglie*. Disponibile in: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=22919> [15 maggio 2020].
- ISTAT. (2017b). *La pratica sportiva in Italia*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2017/10/Pratica-sportiva2015.pdf> [29 ottobre 2020].



- ISTAT. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e Istituzioni*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Jaarsma E.A., Dijkstra P.U.J., Geertzen H.B. & Dekker R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports*, 24(6), 871-881.
- Kiuppis F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, 21, 4-21.
- Magnanini A. (2021), *Spazi inclusivi e sport*. In *Sport e spazi umani. Dalla forma all'evento*, a cura di R. De Iulio, E. Isidori, Roma: Tuga edizioni
- Magnanini A. & Espinosa Trull P., (2015). Sport for all: Italian Model. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(2), 113-126.
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola e extrascuola*. Venezia: Incontropiede.
- Magnanini A. & Cioni L. (in corso di pubblicazione). Design and initial validation of the Sport Participation and Environment Measure for children with and without disability. *Proceeding of the XIX International Congress of AIFREF*. Istituto Universitario Salesiano di Venezia. 1 luglio 2022.
- McGarty A.M., & Melville C.A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. *Research in Development Disabilities*, 73, 40-57.
- McMillan M., Tarrant R., Abraham C., & Morris C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental medicine & Child Neurology*, 56(6): 529-546.
- OMS. (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- ONU. (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 - Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. [30 ottobre 2020].
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Rondanini L., & Longhi M. (2003). *Quello sguardo sottile. Una scienza romantica per l'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Saebu M. & Sorensen M. (2010). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports*, 21(5), 730-738.
- Sallis J.F., Prochaska J.J. & Taylor W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine Sciences and Sport Exercise*, 32, 963-975.
- Sherrill C. (2004). *Young people with disability in physical education/physical activity/sport in and out of schools: technical report for the world health organization*. Geneva: World Health Organization.
- Shields N., Synnot A.J. & Barr M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46, 989-997.
- Somerset S. & Derek J.H. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(47), 1-19.
- Sport e salute. (2021). *Sport di tutti*. Disponibile in: <https://www.sportditutti.it/> [18 gennaio 2021].
- Steadward R.D., Wheeler G.D. & Watkinson E.J. (2003). *Adapted Physical Activity*. Alberta: The University of Alberta Press.



Federica Cavaletti

Department of Philosophy "Piero Martinetti" | University of Milan, Milan, Italy | federica.cavaletti@unimi.it

Making Interaction Accessible: Virtual and Augmented Reality for Eye Contact Training in Autism Spectrum Disorder

Rendere l'interazione accessibile: realtà virtuale e aumentata per il contatto visivo nell'autismo

Sezione Monografica

ABSTRACT

People with Autism Spectrum Disorder frequently struggle with eye contact, i.e. the ability to reciprocate another person's direct look. This restricts their access to social interaction and thus constitutes a considerable barrier to social inclusion. This paper explores the possibility to employ virtual and augmented reality to devise training programs aimed at improving eye contact skills in the population at stake.

The paper starts with a critique of the usage of virtual reality, highlighting some of its limitations: most importantly, the discomfort generated by most headsets. Hence, the paper proposes a shift towards augmented reality. By comparing the two technologies, it shows that the latter, in addition to proving at least as effective as virtual reality, is also more tolerable, both physically and socially, and easier to incorporate into everyday social settings. Augmented reality, the paper concludes, may become an important component of future interventions targeting social inclusion for people with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: virtual reality, augmented reality, direct look, social skills, gaze aversion, autism

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cavaletti F. (2022). Making Interaction Accessible: Virtual and Augmented Reality for Eye Contact Training in Autism Spectrum Disorder. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 221-228. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-21>

Corresponding Author: Federica Cavaletti | federica.cavaletti@unimi.it

Received: 27/09/2022 | **Accepted:** 30/11/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-21



1. Introduction

Eye contact, i.e. the condition established when two persons look at each other directly in the eyes, has been claimed to play a key role in human beings' social life (Argyle & Cook, 1976; Conty *et al.*, 2016). Human infants show exceptionally early sensitivity to eye contact and they perform enhanced face processing at brain level when exposed to faces with direct gaze (Farroni *et al.*, 2002). Mutual gaze dynamics appear to play a foundational role for subsequent forms of interaction, and they keep serving a variety of functions even in the presence of later-developing social skills (Schilbach, 2015). In short – at least in Western societies – we depend on eye contact heavily when it comes to developing a fully functional intersubjectivity, which in turn is crucial in achieving social inclusion.

Sustaining the gaze of others, however, can prove troublesome for some people. Among them are those affected by Autism Spectrum Disorder (ASD).

According to the DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), ASD is characterized by «persistent deficits in social communication and social interactions across multiple contexts». One of the manifestations of these deficits is precisely «abnormalities in eye contact» (p. 50), in the form of what is sometimes referred to as «gaze aversion». Being unable or unwilling to look at others in the eye prevents people with ASD from gathering important situational, emotional, and communicational cues, thus reducing their chances of successful interaction. Thus, contrary to common prejudice, social withdrawal in this population may be the result of lacking social competence rather than a preference or a deliberate choice (Baczewski & Kasari, 2021). In addition, the inability to reciprocate the others' look can hinder people with ASD in their professional life. Indeed, eye contact has been found to be important for obtaining and keeping a job (Sahin *et al.* 2018c) – which is crucial in terms of one's autonomy (Vona *et al.*, 2022). On this grounding, and since childhood social engagement is considered one of the most significant predictors of adult social outcomes, it is deemed important to “plan ahead” and design interventions aimed at improving eye contact in people with ASD from an early age (Yoshikawa *et al.*, 2019).

Just like any other skills, social skills – including eye contact – can be *trained*. In fact, this happens frequently and most notably in the corporate domain, in which specific programmes are developed to this aim. Some of these programmes rely on virtual reality (VR), a technology that utilizes head-mounted displays (HMD) or projection systems (CAVE) in order to plunge the users into 360-degree, immersive, and often interactive environments. Examples are Bodyswaps (<https://bodyswaps.co/>) and VirtualSpeech (<https://virtualspeech.com/>). This business-oriented usage of VR for social skills training has prompted some scholars to test a similar usage of the same technology in the specific domain of ASD, with some studies concentrating on eye contact in particular.

As it emerges from the most recent literature reviews on the topic (Dechsling *et al.*, 2021; Mosher *et al.*, 2021), in the field of application at stake VR appears to overshadow a related yet distinct technology, i.e. augmented reality (AR). In fact, studies using AR are comparatively less frequent (Moscher *et al.*, 2021); moreover, they tend to be assessed together with studies using VR, which effaces the specificity of both (Dechsling *et al.*, 2021). This paper aims at discussing each type of studies separately, and eventually at proposing augmented reality as a more suitable alternative than virtual reality for eye contact training for people with ASD.

2. VR in ASD Intervention: Promised Land, or Slippery Slope?

The usage of VR in the domain of ASD is in line with its recent dissemination in mental healthcare, where it has proved successful in the treatment of a variety of disorders (Freeman *et al.*, 2017; Park *et al.*, 2019). What makes this technology appropriate with regard to ASD more specifically has been pointed out recently by Lahiri (2020). In the author's view, among the relevant features of VR in this regard are *controllability* and *reduction in human interaction*. Controllability implies that VR environments can be programmed so as to modulate the intensity of sensory stimulation in relation to individual needs. This is important because



people with ASD tend to be prone to «hyper- or hypo-reactivity to sensory input» (American Psychiatric Association, 2013, p. 50). Reduction in human interaction, for its part, is relevant because people with ASD usually feel comfortable with predictable situations, while interactions with real humans – on the contrary – are often unpredictable. Virtual agents are much more rigid than human beings, but this – though paradoxical – can afford people with ASD better chances of successful interaction.

The literature on technologically implemented social skills training in the population group at stake has been recently reviewed by Dechsling and colleagues (2021) and Mosher and colleagues (2021). The two reviews cover the 2010-2020 and 2000-2020 periods respectively and they commonly used as inclusion criteria, among others, the usage of so-called immersive technologies and the involvement of people with ASD as participants. Only peer-reviewed studies were considered. Mosher and colleagues excluded studies with no educational setting or scope. Based on their requirements, the two reviews identified respectively 49 and 41 studies.

The focus of the present paper, however, is more specific compared to these works. Therefore, among the identified studies, I am only taking into account those that a) focus on eye contact, or broader social skills in which the gaze nonetheless plays a primary role; *and* b) employ VR in a strict sense, i.e. delivered by means of HMD or CAVE. This last selection criterion determines a drastic reduction in the number of studies considered, as the term «VR» and the attribute «immersive» abundantly used in titles often actually refer to desktop-based technologies – which, as such, are not immersive in a proper sense. Having applied these two additional requirements, my further selection comprises four papers (Jarrold *et al.*, 2013; Halabi *et al.*, 2017; Ravindran, 2019; Herrero & Lorenzo, 2020). To these, I am adding another which neither of the cited reviews include (Elgarf *et al.*, 2017).

In most of the five resulting studies, participants were children, in line with an observed tendency to focus more on them than on adults (Ward & Esposito 2019). Also, samples were usually small, which reflects the difficulties in recruitment that is typical of this research field (Herrero & Lorenzo 2020).

In two cases, although it was recognised as an index of successful social interaction, eye contact was only *monitored* during the VR experience, without being the object of a training intervention whose outcomes could be measured by means of pre/post comparisons. Therefore, these studies are not discussed below. The remaining three can be used to draw some provisional conclusions and sketch out some possible future directions.

Elgarf and colleagues (2017) developed and tested an interactive game called “I-interact” specifically designed for gaze training. The basic mechanism of this application consists in tricking the users into making eye contact with avatars located in front of them. For instance, in the first level of the game, a female virtual character facing the users asks them to remove butterflies from her face. By following the character’s instructions, the users end up making eye contact before realising they are doing so. The participants (4 children with autism or social behaviour problems, aged 8-13) engaged in six gaming sessions over a period of three weeks and underwent pre- and post-test assessment of their eye contact behaviour. Three out of four participants showed an improvement, defined by the number of positive eye contact trials before and after intervention.

Ravindran and colleagues (2019) tested the joint attention module of a commercially available VR system for social skills training in ASD. In this module, children interact with virtual character in a safari-themed environment, having to respond appropriately to her cues. For instance, they may have to look at her and then direct their gaze at an animal she is pointing at. In the experiment, participants (12 children or adolescents on the autism spectrum, aged 9-16) completed 14 training sessions over five weeks. At the start and at the end of the training, they underwent a joint attention assessment which included an evaluation of their ability to make eye contact. At the end of the training, seven participants demonstrated an improvement in this ability, and four a «pronounced» improvement.

What these studies suggest is that VR can indeed be effective in improving eye contact skills in people with ASD. However, studies comparing different implementations of VR (e.g. HMD or CAVE) raise the key, yet underestimated question, of *which* VR is actually in play.

Halabi and colleagues (2017) developed an application in which users have to respond appropriately



to a virtual teacher greeting them. To do so, children have to address the teacher and greet him in return, with their response time being recorded by the system. The authors tested three different implementations of their application: desktop, HMD, and CAVE. In the first case, participants used the application on a computer screen. In the second case, they wore an immersive headset. In the third case, they were inside a projection-based VR display in which interactive images are projected onto the walls of a room. In a CAVE, users do not usually wear a headset, but are equipped with 3D glasses which make the projected images three-dimensional, while a motion tracker detects their movement and updates the images accordingly. In the experiment, all participants (3 autistic and 7 neurotypical children) tried all the three versions of the VR application. The participants' satisfaction with each version was rated by means of a post-experience questionnaire, while their performance was rated by measuring their response time in greeting the virtual teacher. With regard to the autistic children, the results indicated that they liked CAVE more than HMD, and HMD more than desktop. As for their performance, it was best in the CAVE, followed by desktop and, lastly, by HMD.

This outcome is in line with what found by Elgarf and colleagues (2017) in the second part of their study discussed above. In fact, the authors presented the "I-interact" game to a second group of children with ASD (4, aged 14-15) this time both in an HMD version and in a desktop version. A post-experience questionnaire revealed that the children enjoyed the latter more than the former. As for Ravindran and colleagues (2019), it is true that the participants were reported to tolerate or even enjoy the HMD for most of the time. However, they were not provided any alternative option to compare this technology to.

These data, though quantitatively insufficient to draw any definitive conclusions, draw attention to an issue that should not be overlooked, given that – in most cases – speaking of VR means speaking of HMDs. That this type of device may not be appreciated by people with ASD (at least when they are offered a choice) should raise the question of whether VR is actually the best option for training programs for the specific users at stake. In fact, it is hard not to suspect that discomfort in any training setting may prove distracting and affect the trainees' performances, thus defeating the purposes of the training itself.

3. Beyond VR: AR in ASD Intervention

What Elgarf and colleagues put forward as an explanation for why the children with ASD may not have liked using the HMD is a lack of control over the device. However, a more immediate explanation may be that – as a matter of fact – the HMD is a cumbersome, heavy, and perceptually challenging device. Wearing an HMD implies having one's head wrapped in tight straps and one's forehead and cheeks compressed by the device, which causes hard-to-ignore tactile sensations of pressure. Moreover, once "inside" the HMD, the audio-visual stream (which is inescapable, unless one physically removes the visor) flows right in front of one's eyes. These factors, possibly challenging for any type of user, may create even more discomfort in people with ASD, who – as observed above – are prone to hyper- or hyposensitivity. Future training programs for people with ASD should avoid precisely such discomfort.

In this regard, a first plausible option may be insisting on VR, yet privileging its CAVE-based version, which would avoid the use of headsets. CAVE systems, however, are complex to set up, and therefore not very common. Moreover, and most problematically, they are not *portable*. In practice, this drastically reduces their reach and impact, since moving trainees toward a (possibly remote) training facility is clearly less practical than delivering devices and technologies directly to the trainees. One may think, then, of screen-based technologies, like videogames. However, this option would imply much less realistic interactions, as the users would often engage with 2D characters only. On the other hand, simply going back to real-life training may be too drastic a solution, since it would imply renouncing to the richer and more sophisticated tools of technologically enhanced training just to quickly get rid of its possible limitations.

In this context, a technology that may allow to preserve realism, at the same time granting a sufficient degree of comfort and practicality, is augmented reality. Though the latter is an umbrella term comprising



several instantiations of the same technology, what I am referring to here is that type of AR which is supported by so-called smartglasses.

Compared to most VR headsets, smartglasses can be easier to wear and more lightweight. Indeed, some are designed purposely to have these properties, which makes them strikingly similar to regular glasses (examples are those belonging to Google's "Glass" family: <https://www.google.com/glass/start/>). Moreover, just like most AR devices, smartglasses are specifically meant to avoid "enclosing" people in artificial worlds, and rather to improve their agency in the real one (Wellner, Mackay & Gold, 1993; Pirandello, 2021). In fact, similar to VR, AR is basically a system that creates and fosters interactions with a computer-generated environment. However, unlike the former, the latter does not substitute the real world, but rather complements ("augments") it with usually pretty simple digital components: images, characters, infographics, buttons, widgets, and so on, with which users can engage. These components – rather than "invading" their visual field – are usually set at some distance from the users. Taken together, these factors are likely to make AR smartglasses much less perceptually challenging and distressing to use than most VR headsets. In addition, the essential design of these devices and their "ordinary" appearance arguably make them less conspicuous, and thus more socially acceptable to use in public settings like schools.

Far from being a mere theoretical option, AR for ASD intervention has already started to be tried out on the field. One example is a system called Brain Power System (BPS), later renamed Empowered Brain (EB), tested by Liu and colleagues (2018).

The BPS/EB is an AR system based on the Glass technology which uses two embedded gamified applications to teach users (both children and adults with ASD) social skills ranging from emotional understanding and self-control, to eye contact. The mechanism for training the latter, in particular, detects human faces by means of computer vision algorithms and superimposes on each of them a cartoon face, in order to attract the users' attention. Once they look directly at the cartoon face, this gradually fades, so that users find themselves making eye contact with the human interactor. This is rewarded with "points."

In an exploratory study, Liu and colleagues evaluated the effects of the BPS/EB system, with two children with ASD (aged 8 and 9 respectively) taking part in one training session. Based on their caregivers' assessment, both children improved their eye contact behaviour, one of them «greatly». This result, considering the specific features of Liu and colleagues' training technique, allows a direct comparison between VR-based and AR-based training solutions, at least in one of their possible instantiations. Indeed, the superimposition/fading mechanism proposed is not dissimilar from that devised by Elgarf and colleagues (2017) in their study using VR. Bearing in mind the features of the HMD and the BPS/EB respectively, using the latter may imply affording the users the benefits of the same training strategy, without the discomfort of a bulky technology.

This supposition is supported by a study conducted by Vahabzadeh and colleagues (2018) that focused precisely on the feasibility of the Empowered Brain (EB), together with its efficacy. In the feasibility stage, 4 children with ASD (mean age 7.5) used various apps on the system two times per day for two weeks. All participants were able to complete the two weeks. Importantly, participants also showed decreased irritability, hyperactivity, and social withdrawal.

More explicitly, two additional studies (Sahin *et al.*, 2018a; Sahin *et al.*, 2018b) set to investigate possible negative effects of the EB (Sahin *et al.*, 2018a), and its social desirability and usability (Sahin *et al.*, 2018b). These studies are of utmost importance, because they address the delicate issue of the possibility to frame AR-based interventions in everyday settings like school. Keeping in mind socialization and social inclusion as the ultimate goals of the interventions at stake, in fact, it would make little sense to invest in a technology that is effective, yet unacceptable for public usage, should it be required or happen to take place. In the first study, a larger and more varied sample was recruited, with 18 individuals with ASD aged 4.4 to 21.5 years. 16 participants completed the testing session. 14 participants reported no negative effects, and the discomfort reported by the remaining 2 was mild, transitory, and did not provoke session termination. In the second study, 8 children with ASD aged 6.7 to 17.2 tested the EB system and were asked questions concerning their experience in view of future usage. The participants unanimously



reported that they did not feel stressed nor overwhelmed at sensory or emotional level. Also, they all stated they would use the EB system at both home and school.

In short, existing studies support not only the effectiveness of AR, but also – different from VR – its high degree of tolerability for the specific type of users of people with ASD, in terms of both physical comfort and social acceptability.

4. Conclusion

Eye contact is key in several kinds of social interactions. Those with peers and educators allow people to develop their personality and skills, while professional interactions create autonomous, self-sufficient individuals. People with ASD, however, often find it difficult to reciprocate another person's look. Since behavioural interventions in this regard are deemed effective, and the population group at stake tends to be prone to the usage of technology, VR has been employed as a training tool for eye contact. In this paper, I have argued that AR could be a better option in this regard.

First, AR proved at least as effective as VR. In addition to improving eye contact, it showed collateral benefits, like reducing other forms of aberrant behaviour (Vahabzadeh *et al.*, 2018). Second, in contrast to VR, AR was found to be highly tolerable for users, possibly in virtue of the lightweight and non-occlusive devices it relies on. Lastly, AR demonstrated to be socially acceptable and easy to incorporate into ecological settings (Sahin *et al.*, 2018a; 2018b).

Based on this preliminary evidence, and considering that early interventions are key for further development stages (Yoshikawa *et al.*, 2019), I believe that AR applications for eye contact should be further tested in everyday public contexts that are relevant for children, and more in detail in school. School is where children spend most of their day time, and sometimes it is also where they receive the majority of their social stimuli. AR interventions could be conducted with little effort on behalf of teachers or support figures and could significantly increase the quality of both friendly and educational interactions (Sahin *et al.*, 2018).

Further research is needed, particularly in the form of more direct comparisons between AR, VR, and possibly other related technologies. Still, current evidence suggests that AR may come to play a role in making social interaction more accessible for people with ASD.

5. Funding

The project has received funding from the European Research Council (ERC) under the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme (grant agreement No. 834033 AN-ICON).

6. Acknowledgments

This article was written in the framework of the research project "AN-ICON. An-Iconology: History, Theory, and Practices of Environmental Images". The project has received funding from the European Research Council (ERC) under the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme (grant agreement No. 834033 AN-ICON), and is hosted by the Department of Philosophy "Piero Martinetti" at the University of Milan (Project "Departments of Excellence 2018-2022" awarded by the Italian Ministry of Education, University and Research).

Part of the research presented in this article was conducted while the author was hosted as a Visiting Scholar at the Italian Academy for Advanced Studies in America, Columbia University, New York.

7. References list



- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Argyle M., & Cook M. (1976). *Gaze and Mutual Gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baczewski L., & Kasari C. (2021). Loneliness and associated mental health sequelae in individuals with autism spectrum disorder. In R. J. Coplan, J.C. Bowker, L.J. Nelson (eds.), *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone* (pp. 351-363). Chichester : Wiley Blackwell.
- Conty L., George N., & Hietanen J.K. (2016). Watching Eyes effects: When others meet the self. *Consciousness and Cognition*, 45, 184-197. doi: 10.1016/j.concog.2016.08.016
- Dahl T.L. (2021). A preliminary scoping review of immersive virtual soft skills learning and training of employees. *2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)*, 1-6. doi: 10.23919/iLRN52045.2021.9459246
- Dechsling A., Orm S., Kalandadze T., Sütterlin S., Øien R. A., Shic F., & Nordahl-Hansen A. (2021). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16. doi: 10.1007/s10803-021-05338-5
- Elgarf M., Abdennadher S., & Elshahawy M. (2017). I-interact: A virtual reality serious game for eye contact improvement for children with social impairment. In *Serious Games. Third Joint International Conference, JCSG 2017, Valencia, Spain, November 23-24, 2017. Proceedings* (pp. 146-157). Cham: Springer.
- Farroni T., Csibra G., Simion F., & Johnson M.H. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(14), 9602-9605. doi: org/10.1073/pnas.152159999
- Freeman D., Reeve S., Robinson A., Ehlers A., Clark D., Spanlang B., & Slater M. (2017). Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. *Psychological Medicine*, 47(14), 2393-2400. doi: 10.1017/S003329171700040X
- Halabi O., El-Seoud S. A., Alja'am J. M., Alpona H., Al-Hemadi M., & Al-Hassan D. (2017). Design of immersive virtual reality system to improve communication skills in individuals with autism. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(5), 50-64. doi: 10.3991/ijet.v12i05.6766
- Herrero J.F., & Lorenzo G. (2020). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1689-1722. doi: 10.1007/s10639-019-10050-0
- Jarrold W., Mundy P., Gwaltney M., Bailenson J., Hatt N., McIntyre N., Kim K., Solomon M., Novotny S. & Swain L. (2013). Social attention in a virtual public speaking task in higher functioning children with autism. *Autism Research*, 6, 393-410. doi: 10.1002/aur.1302
- Lahiri U. (2020). *A Computational View of Autism. Using Virtual Reality Technology in Autism Intervention*. Cham: Springer.
- Liu R., Salisbury J.P., Vahabzadeh A., & Sahin N.T. (2017). Feasibility of an autism-focused augmented reality smartglasses system for social communication and behavioral coaching. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 145. doi: 10.3389/fped.2017.00145
- Mosher M.A., Carreon A.C., Craig S.L., & Ruhter L.C. (2021). Immersive technology to teach social skills to students with autism spectrum disorder: a literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 334-350, doi: 10.1007/s40489-021-00259-6
- Park M.J., Kim D.J., Lee U., Na E.J., & Jeon H.J. (2019). A literature overview of virtual reality (VR) in treatment of psychiatric disorders: recent advances and limitations. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 505. doi: 10.3389/fpsy.2019.00505
- Pirandello S. (2021). A journey into artworks: Storytelling in augmented reality and mixed reality. *Cinergie - Il Cinema e le altre Arti*, 19, 135-145.
- Ravindran V., Osgood M., Sazawal V., Solorzano R., & Turnacioglu S. (2019). Virtual reality support for joint attention using the Floreo Joint Attention Module: Usability and feasibility pilot study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(2), e14429. doi: 10.2196/14429
- Sahin N.T., Keshav N.U., Salisbury J.P., & Vahabzadeh A. (2018a). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. *Journal of Clinical Medicine*, 7(8), 188. doi: 10.3390/jcm7080188
- Sahin N.T., Keshav N.U., Salisbury J.P., & Vahabzadeh A. (2018b). Second Version of Google Glass as a Wearable Socio-Affective Aid: Positive School Desirability, High Usability, and Theoretical Framework in a Sample of Children with Autism. *JMIR Human Factors*, 5(1), e1. doi: 10.2196/humanfactors.8785
- Sahin N. T., Abdus-Sabur R., Keshav N. U., Liu R., Salisbury J. P., & Vahabzadeh A. (2018c). Case Study of a Digital Augmented Reality Intervention for Autism in School Classrooms: Associated with Improved Social Communication, Cognition, and Motivation via Educator and Parent Assessment. *Frontiers in Education*.



<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00057>

- Schilbach L. (2015). Eye to eye, face to face and brain to brain: novel approaches to study the behavioral dynamics and neural mechanisms of social interactions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 130-135. doi: 10.1016/j.cobeha.2015.03.006
- Vahabzadeh A., Keshav N.U., Abdus-Sabur R., Huey K., Liu R., & Sahin N.T. (2018). Improved socio-emotional and behavioral functioning in students with autism following school-based smartglasses intervention: Multi-stage feasibility and controlled efficacy study. *Behavioral Sciences*, 8, 85. doi: 10.3390/bs8100085
- Vona F., Gianotti M., Patti A., Barbieri J., Moskwa L., Di Gioia F. R., & Garzotto F. (2022). Combining Virtual and Augmented Reality to Improve Daily Autonomy for People with Autism Spectrum Disorder. *Proceedings of the 2022 International Conference on Advanced Visual Interfaces*.
- Wellner P., Mackay W., & Gold R. (1993). Computer augmented environments: back to the real world. *Communications of the ACM*, 36(7), 24-26.
- Ward D.M., & Esposito M.C. (2019). Virtual reality in transition program for adults with autism: Self-efficacy, confidence, and interview skills. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 423-431. doi: 10.1007/s40688-018-0195-9.
- Yoshikawa Y., Kumazaki H., Matsumoto Y., Miyao M., Kikuchi M., & Ishiguro H. (2019). Relaxing gaze aversion of adolescents with autism spectrum disorder in consecutive conversations with human and android robot - A preliminary study. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 370. doi: 10.3389/fpsy.2019.00370.



Juan González Martínez

Associate Professor of the Department of Pedagogy at the University of Girona (UdG).

Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education

L'apprendimento transmediale: un'opportunità per l'educazione inclusiva digitale

Sezione Monografica

ABSTRACT

Born within the context of participatory culture and media convergence, transmedia learning is growing as a didactic proposal linked to storytelling that aims to mobilize and develop digital skills in interactive contexts. Through a systematic literature review (SLR), as a first step, we try to define the concept of transmedia learning, with socioconstructivist and connectivist roots. And, from there, we try to analyse its characteristics in terms of inclusive education, also from a gender perspective, to consider if transmedia learning can be an opportunity. Transmedia learning is flexible, customizable and personalizable from the didactical and technological points of view, so it is in line with the principles of accessibility and universal design for learning. And, for similar reasons, it can help us fight against the gender digital divide. Therefore, transmedia learning can be an opportunity for inclusive digital education

Keywords: digital divide; gender digital divide; inclusive education; media education; transmedia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: González Martínez J. (2022). Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 229-245. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-22>

Corresponding Author: Juan González Martínez | juan.gonzalez@udg.edu

Received: 11/08/2022 | **Accepted:** 22/12/2022 | **Published:** 30/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-22



Introduction

There is no doubt that participation in all areas of the Knowledge Society in the, 21st century requires the mobilization of different digital literacies (van Dijk, 2017), and because of that media education has been responsible for highlighting in the context of the varied and wide-ranging reflections on digital competence, one of the key competences of citizenship in our time (Sánchez-Caballé et al., 2020). The risks of the different forms that digital divide can take undoubtedly threaten the empowerment of the people we serve in the education system of the Western world (physical gaps in access, competence and use, according to van Dijk (2017), especially in a society characterized by media convergence and participatory culture (Jenkins, 2006), in which participation means not only consuming, but also actively producing, contributing to a media and multidirectional cultural flow in which it is not only necessary to know how to read in digital, but also how to write, navigate and change across media. Education systems, such as those in Italy and Spain, for example, have essentially taken on two main strategic lines to meet this challenge: making children and adolescents literate (enabling them to develop the necessary levels of digital skills) and digitizing schools (providing them with technological resources and training teachers to introduce technologies into the teaching-learning processes (Gremigni, 2019; Ugolini, 2016). But digital divides continue to exist, partly because of their diversity, heterogeneity and the multiplicity of forms they take (van Dijk, 2017). And, among them, we must pay special attention to those divides which affect to students with special educational needs, in a context where guaranteeing digital education for everyone must go far from only allowing all students the access to technologies (Banes et al., 2019; Valadez & Durán, 2007) and education must cover, at least van Dijk's (2012) stages of ICT access (access motivation, physical and material access, digital skills and effective use, and complete and fruitful use), which leads us to consider educational accessibility in the broadest possible sense (Mazzer, 2018; Midoro, 2015). And we also must pay attention to the gender digital divide (Clark & Gorski, 2002, Acilar & Sæbø, 2021), which not only has repercussions on the low rates of female vocations in the scientific-technological field, but also perpetuates the differences between women and men, from childhood, also in terms of how they feel capable and skilled in the technological field or how we use technology in our personal and professional purposes. Despite the advances of the feminist movement, stubborn gender inequities continue to exist in all senses (access, availability of technological resources, digital fluency, and ability to practice meaningful use of digital resources) (Mariscal et al., 2019). And there is no doubt about the coexistence of other barriers (economic, socio-cultural, age) that affect the development of women and that even in the first world limit their educational opportunities (Perifanou and Economides, 2020), as different international organizations have been responsible for censuring with forcefulness (OECD, 2018; UNESCO, 2020). It is in this sense when we enter into the policies that should be carried out to reverse the situation and, among them, for example, we find the recommendation to implement educational actions that redesign learning experiences and that focus on empowering women for the future. And this is where different didactic approaches (perhaps transmedia learning) can lead us to offer educational opportunities that allow women an education for the future that considers a different and meaningful use of ICTs (Acilar and Sæbø, 2021).

Given all this, the principles of universal design for learning (UD-L) (Alba Pastor, 2016; Castro & Rodríguez, 2017; Rapp, 2014) can be part of the strategies we can use, as teachers, to fight against these divides, although a priori UD-L seems of unassumable proportions. The UD-L proposes that teachers, when planning learning activities, in general terms, comply with three main principles that are easy to state but not so easy to put into practice: offering multiple forms of representation, involvement and action. Although the UD-L philosophy is not strictly linked to the field of disability, but to inclusive education, there is no doubt that also in the field of formal education UD-L proposals with technology have been associated with this traditional view of special education (which, precisely, the UD-L wants to reverse) (Mangiatordi, 2017; Savia, 2015, 2018), with a clear commitment that links the use of digital technologies with access to the curriculum in the broad sense (Pieri, 2011) or with the necessary accessibility as a desirable property of technologies that should allow the transition to accessible and inclusive digital didactics (Avalle



et al., 2012; Blackall, 2007; Midoro, 2015). However, we still face two pending challenges: the design and implementation of real educational proposals that comply with UD-L principles (one fits all) and that, at the same time, allow not only the acquisition of the digital competences necessary for the, 21st century, but that can also contribute, at the same time, to dissolve or reduce the digital divide (including the gender divide) under an umbrella of inclusive education.

In these coordinates, we come to transmedia learning, a dazzling novelty in the digital educational literature that can bring together some important elements to respond to the challenge we have just discussed. We said earlier that the literature on media education in recent decades has focused on multimedia (how to take advantage of it from a didactic point of view, and how to make students competent from a multimedia point of view) in a complex and dynamic society (Esteban-Guitart, 2016; Gee, 2009, 2017; Jenkins et al., 2009). And, as we said, there is no doubt that in order to talk about all of this from a broad digital cultural concept, we must start with the concept of transmedia (Jenkins, 2006), which has also become widespread in the field of education. A concept of transmedia that has taken different forms, not always defined, such as transmedia learning, transmedia literacy, transmedia storytelling, among others.

The generalization of transmedia in the field of education is evident, which is already a cause for attention. For example, a quick search in the Google Scholar repository offers a good picture of its development (and of the growing interest, both in the general and educational domains) (searches carried out on 19/08/2021). Among the 40,600 documents returned by the search engine with the term transmedia, 5,600 include it in the title; and 3,240 are from the last five years. If we restrict the search to the educational domain («transmedia AND education»), among the 23,200 results returned by the search, 39 include the two keywords in the title, and 19 have been published in the last five years. On the other hand, we now turn to the concept of storytelling (although not all educational transmedia is, strictly speaking, storytelling; nor do all educational storytelling proposals necessarily have to be transmedia): of the 1,160,000 search results for this keyword, 72,800 contain it in the title, and 12,900 have been published in the last five years; and if we combine both terms («transmedia AND storytelling»), among the 22,600 results found, 388 include it in the title and 177 are documents published in the last five years of the last five years. These are just a few simple figures to show how transmedia is growing and growing in the field of education; and a good excuse to see what opportunities it offers us in terms of inclusive education.

Returning to the concept of transmedia in the field of education, we must consider two fundamental concepts of the cultural ecosystem coined by Jenkins (2006): media convergence and participatory culture. When speaking of media convergence according to this author, it is essential to take up the Matrix phenomenon, which gave rise to countless cultural productions of all kinds, commercial or non-commercial, in very different media and channels, analogue and digital; and, with this, we arrive at the concept of participatory culture, which allows us to emphasise the idea that these productions, of any kind and with any authorship, can only be understood as part of a heterogeneous flow; and in this flow, production and consumption alternate sequentially without an established, canonical order. We consume, but we also produce; we overlap media (multimedia) and we alternate them as well (and we also include analog media, not as an opposition, but as an alternative that is integrated into the media ecosystem). Consequently, citizens are no longer just passive receivers, but true prosumers (alternating between the roles of consumer and producer), and therefore need new media literacies, which are those that allow them to participate, and which place them at the center of the cultural process (Jenkins et al., 2009). If we take all these ideas to the field of education, we find approaches somewhere between constructivism and connectivism, closer to do it together (because of the community element) than to do it yourself.

Transmedia practices in general offer learning opportunities that challenge the boundaries between formal and informal learning (Scolari, 2016, 2018), as can be seen from the ethnographic analysis of the Transmedia Literacy project, which offers a new taxonomy of components of this transmedia literacy. Indeed, new ways of learning in the digital world emerge from this, and perhaps, for this reason, transmedia has an important echo, both from a general media perspective and from an educational perspective. In this sense, although all the contributions of the work of Scolari and his collaborators in the context of this



project are interesting and fundamental to understand how the complexity of media convergence takes shape in young people and adolescents, it is difficult to stop there. As we were saying, one of the major conclusions of Scolari (2016, 2018), as also emerges from a critical analysis of the work of Jenkins et al (2009) is that by participating in this new cultural environment one learns; but there is an important leap from that finding (revealing no doubt) to the implications of the didactic exploitation of the transmedia phenomenon in formal or informal educational contexts (that is, a deliberate search for learning by the teacher in the use of transmedia in educational contexts). Therefore, we must go a step further than Scolari (2018) if we want to take advantage of the full potential of transmedia learning. In general terms, the analysis of the different approaches to the concept from the educational field allows us to see transmedia as a media product, as a digital cultural phenomenon for which people need special literacy, or as a way of approaching the design of learning experiences (González-Martínez et al., 2018, 2019). And this is where we return to the beginning, as we find ourselves in a cultural context that allows us to propose learning experiences based on participation and cultural production in flexible (inclusive?) analog and digital contexts, which are not necessarily at the mercy of the borders between the formal and the informal of the adolescent educational world, and which allow the development of the digital competences necessary to make these personal learning projects grow: transmedia learning (Fleming, 2013; Raybourn, 2014).

Leaping into participation and production enables learning; perhaps the importance of this statement lies in its theoretical obviousness (not without practical complexity). However, what can we understand transmedia learning to be, what are its main characteristics? And, from there, what opportunities does it open up from the point of view of inclusive education?

Materials and methods

In this context, the aim of this systematic literature review is to address the conceptual background of transmedia educational practices. To this end, the aim is to provide an overview of the subject, mainly from the definition of transmedia learning and its potential from the point of view of inclusive education. Therefore, three research questions (RQ) are formulated for this study:

- RQ1. What is meant by transmedia learning?
- RQ2. What opportunities does transmedia learning offer from a general inclusive education (UD-L) perspective?
- RQ3. What opportunities does transmedia learning offer from a digital gender divide perspective?

To identify and analyze the most significant documents to answer the research questions, the systematic literature review (SLR) method was used. A SLR is a theory-building process whose main purpose is to review relevant sources in a specific area of knowledge by exploring information obtained from searches in different databases (Okoli & Schabram, 2010).

2.1 Process

To achieve an optimal, ethical and traceable search, the criteria defined in the PRISMA statement (Urrútia and Bonfill, 2010) of inclusion and exclusion, relevance, validity of studies, elimination of duplicates and application of Boolean operators were applied.

The documents analyzed were obtained by using the keywords «transmedia learning» in Spanish and English without time constraints (the overall volume of the search results did not make this necessary). This research was carried out in the two main international multidisciplinary databases, Web of Science and Scopus, in the international education-specific database Educational Resources Information Center (ERIC) and, finally, also in Dialnet, one of the most comprehensive Hispanic scientific archives.



The focus of this review is on transmedia teaching-learning (T-L) processes, in a general sense, without distinguishing between educational stages since the aim is to understand the concept of transmedia in education from a global perspective. The distinction between formal, non-formal and informal education has not been raised either. However, most of the documents obtained belong to the school environment. In a first phase, a search was carried out based on the descriptors indicated above and a total of 38 documents were obtained. After a detailed filtering (relevance, filtering for duplicates), a sample of, 22 documents was obtained, in a workflow which is showed in the Figure 1.

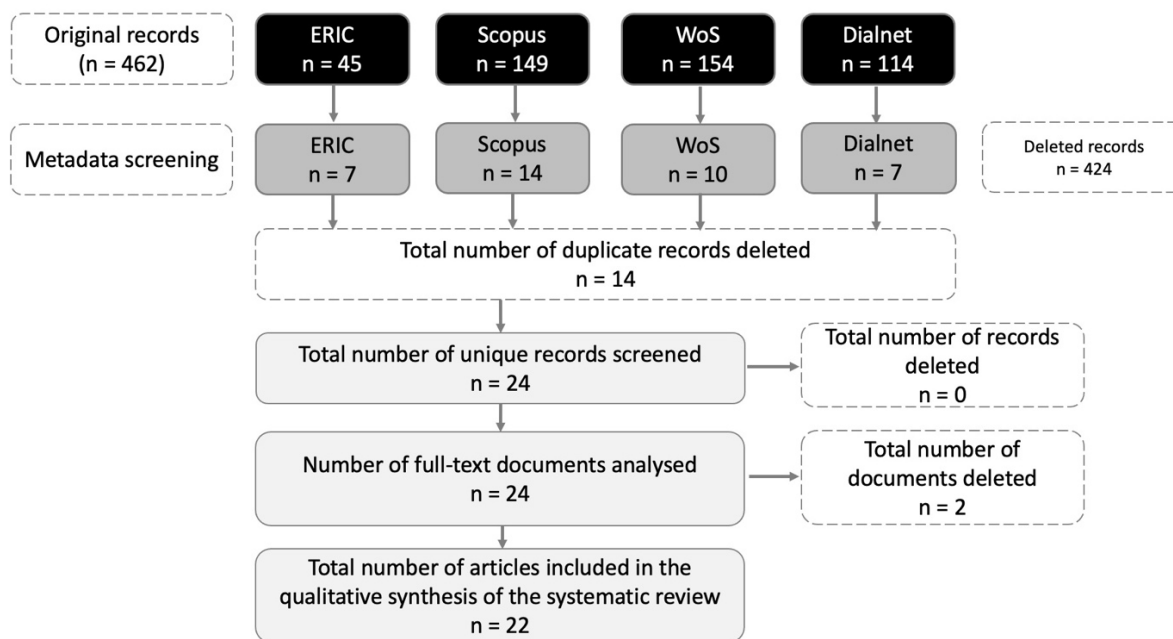


Figure 1. SLR workflow

The analysis of the data obtained was carried out using NVivo 12, with a copy licensed by the Department of Pedagogy of the University of Girona (Spain). Coding and categorization of the most relevant information from the documentary collection was carried out in the NVIVO 12 environment.

2.2 Documents analyzed

These are the 22 documents finally analyzed:

- 1) Amador (2013)
- 2) Barreneche et al. (2018)
- 3) Bernal Acevedo (2017)
- 4) Chung (2014)
- 5) Crespo-Pereira and Legerén-Lago (2018)
- 6) Davis (2017)
- 7) Dickinson-Delaporte et al. (2020)
- 8) Ellis et al. (2018)
- 9) Fleming (2013)
- 10) Gutu (2019)
- 11) McCarthy et al. (2018)
- 12) Paulsen and Andrews (2014)



- 13) Pereira and Pedro (2020)
- 14) Raybourn (2014)
- 15) Raybourn (2017)
- 16) Raybourn et al. (2018)
- 17) Raybourn et al. (2019)
- 18) Rodrigues and Bidarra (2014)
- 19) Rodrigues and Bidarra (2015)
- 20) Rodrigues and Bidarra (2019)
- 21) Valdés et al. (2016)
- 22) Wiklund-Engblom et al. (2013)

The 22 papers presented were published between, 2012 and, 2020 and are of different types: scientific articles (12), book chapters (2) or contributions to conferences (8). Documents can be broadly characterized as follows (Table 1):

Document	Document type	Ed. context or level	Research	Geo. Context	Main findings
Amador (2013)	Paper	General approach	No	-	Aprioristical opportunities in a general sense.
Barreneche et al. (2018)	Paper	Non formal education	Yes	Colombia	Transmedia learning as a community result Transliteracy as a need TL as a more natural way of learning for young people TL as evidence of young people's ability to adapt to a changing context
Bernal Acevedo (2017)	Paper	Higher education	Innovation	Colombia	Good students' performance, motivation and evaluation Improvement of group cohesion Better student-teacher interaction
Chung (2014)	Paper	Theoretical approach	No	-	Measuring educational data can be an opportunity to improve TL experiences
Crespo-Pereira and Legerén-Lago (2018)	Paper	Theoretical approach	Yes	-	Transmedia learning can have relations with neuroscience
Davis (2017)	Paper	Higher education (Arts)	Yes	Australia	A personal selection of media and digital flows can open new opportunities for learning and teacher training processes
Dickinson-Delaporte et al. (2020)	Paper	Higher education (Marketing)	Yes	Australia	Better learning experience and engagement; but implies a big challenge for some students
Ellis et al. (2018)	Conference proceedings	Non formal education	Yes	US	Improvements on children's interest on STEM Improvement on children's understanding of science content
Fleming (2013)	Paper	K-12	No	US	Constructivist and construccionists roots of TL Exciting learning affordances. Relation with real-life experiences
Gutu (2019)	Conference proceedings	Secondary Education	Innovation	Moldova	The alliance between TL and Flipped Learning can be an opportunity for improving learning
McCarthy et al. (2018)	Paper	Childhood and Primary Education	Yes	US	TL can amplify school impact out of the class, especially for low-income families TL can improve student's engagement and mathematical knowledge



Document	Document type	Ed. context or level	Research	Geo. Context	Main findings
Paulsen and Andrews (2014)	Paper	Childhood Education	Yes	US	TL can improve science knowledge Families' involvement improves learning outcome Intensive consumption of learning resources is directly related to learning outcomes
Pereira and Pedro (2020)	Conference proceedings	VET	Yes	Portugal	TL can link with students' interests and be a flexible approach. Students can engage better with TL experiences
Raybourn (2014)	Paper	US Army training	No	US	TL can be a way for a more immersive learning experience
Raybourn (2017)	Book chapter	Theoretical approach	No	-	TL fits with the current digital cultural framework and is related to distributed learning.
Raybourn et al. (2018)	Paper	Army training	No	US	TL fits the need of a more immersive learning approach.
Raybourn et al. (2019)	Book chapter	Theoretical approach	No	-	
Rodrigues and Bidarra (2014)	Conference proceedings	Higher Education (TESOL)	No	Portugal	TL related to project-based learning Immersive and integrative learning approach for second languages acquisition
Rodrigues and Bidarra (2015)	Conference proceedings	Higher Education (TESOL)	No	Portugal	
Rodrigues and Bidarra (2019)	Conference proceedings	Higher Education (TESOL)	No	Portugal	
Valdés et al. (2016)	Conference proceedings	Higher education	Innovation	Spain	TL can improve participation and interactivity Flexibility
Wiklund-Engblom et al. (2013)	Conference proceedings	Theoretical approach	No	-	Transmedia storybuilding (non-fiction narratives) offers dynamic learning possibilities in multiple and flexible stimulations. TL takes advantage of mobile-learning availability and allows students' learning appropriation.

Table 1. General characteristics of documents

And those sharing research experiences can be described as follows (Table 2):

Document	Methodology	Instruments	Sample
Barreneche et al. (2018)	Mixed methods	Survey Workshops Interviews	12-18 y. o. 245 subjects (survey) 10 subjects (workshops) 40 subjects (interviews)
Bernal Acevedo (2017)	Quantitative	Workshop Survey	82 subjects (pre) 119 subjects (post)
Crespo-Pereira and Legerén-Lago (2018)	Systematic Literature Review	Documental Analysis	Not detailed
Davis (2017)	Mixed methods (activity systems analysis)	Interviews Surveys Documents	70 teachers
Dickinson-Delaporte et al. (2020)	Qualitative	Interview	22 course participants
Ellis et al. (2018)	Quantitative (pre/post)	Survey	270 children from afterschool programs



Document	Methodology	Instruments	Sample
Gutu (2019)	Quantitative	Survey (pre/post)	65 students
McCarthy et al. (2018)	Mixed methods	Survey Interview	68 Childhood Ed. Students 83 1 st grade students (and their families) and 4 teachers
Paulsen and Andrews (2014)	Ex-post facto	Survey Learning results	115 children (5-8 y. o.)
Pereira and Pedro (2020)	Mixed methods	Survey Learning results	30 (14+16) VET students, in two iterations
Valdés et al. (2016)	Workshop Qualitative approach	Document (tasks) analysis	78 pre-service teachers 18 group tasks

3. Results

3.1 What is transmedia learning?

From the reading of the documents analysed, there are two first important results: the first is to set Jenkins' conceptual framework (media convergence and participatory culture) as a general reference context; and the second, surprisingly, is the absence of a single or very shared way of understanding transmedia learning, beyond this common cultural framework. This lack of a clear common concept means that, together with transmedia learning, we can be talking about a significant diversity of possible applications to the educational field. It is what we could call the multiple educational faces of transmedia: transmedia storytelling, branding, performance, ritual, activism or spectacle (Dickinson-Delaporte et al., 2020). Indirectly, in one of the first reference texts (Fleming, 2013, p. 371) we find the foundations of what has somehow been found later, but formally it is not a definition, nor can it be explicitly traced in the later literature as such (there is, in fact, no recognition in that sense either):

the application of storytelling techniques combined with the use of multiple platforms to create an immersive learning landscape which enables multivarious entry and exit points for learning and teaching. It is the unifying concept of the learning environment that is important since that can become a landscape for learning that has few, if any, boundaries. With philosophical underpinnings in constructivist and connectivist theories, a transmedia pedagogy uses technology in an integrated way that allows learners and content to flow seamlessly across media platforms. (Fleming, 2013, p. 371).

However, we do find here some of the essential elements: socio-constructivist roots, didactic application of sequential navigation between different media, leaping the boundaries of formal learning and the importance of a narrative. It is this narrative, as it develops through the involvement of the learner (in his or her own learning ecology or scenario) that drives cognitive change. In other words, it would be this:

uma forma relevante de articulação entre os conteúdos pedagógicos e atividades que impliquem trabalho colaborativo, partilha de informações e interação. A abordagem transmedia pode ser definida como uma narrativa contada através de múltiplos meios de comunicação, utilizando diferentes tecnologias digitais. Esta perspetiva permite que o conteúdo principal envolvente seja distribuído por vários meios, utilizando o melhor de cada um deles para gerar interesse nos alunos e manter a sua atenção. As narrativas transmedia podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem ao permitir o desenvolvimento de estratégias que estimulem os alunos a produzir conteúdo, sendo participantes ativos no contexto educativo (Pereira and Pedro, 2020, p., 2)



In general terms, we can find the following elements, which will be summarized below in Figure, 2. Firstly, the socio-constructivist root is reaffirmed, which places the learner as the protagonist (Amador, 2013; Davis, 2017; Wiklund-Engblom et al., 2013).

The transmedia approach should be based on elements of everyday life, ensuring engagement and potentially greater transfer of learning (Chung, 2014; Raybourn, 2014; Rodrigues and Bidarra, 2014).

Transmedia learning involves the mobilization and development of wide-ranging digital literacies (a step beyond digital competence and media education from a consumer perspective) (Barreneche et al., 2018; Pereira and Pedro, 2020).

The technological element is flexible and liquid. It is not predetermined (neither in terms of resources nor in terms of sequencing). It adapts to the needs of each context and, therefore, allows overcoming the limitations and corsets of formal education (Davis, 2017; Ellis et al., 2018; Fleming, 2013; Gutu, 2019).

There is undoubtedly a community dimension to transmedia learning (learning in networks, collaboration), which links to connectivist approaches (McCarthy et al., 2018; Valdés Sánchez et al., 2016). This leads to the creation of communities of creation (and learning) (Raybourn, 2017; Rodrigues and Bidarra, 2015) that collaborate in community projects. The concept of transauthorship is born (Rodrigues and Bidarra, 2015, 2019).

Finally, we come to the didactic engine of the proposals, which is always a narrative (fiction or not), which makes the projects always storydriven (Barreneche et al., 2018; Chung, 2014). There is a wide consensus about the importance of these narratives in relation to student engagement (Chung, 2014). It is also emphasized that they are flexible from the teacher's point of view and malleable from the learner's perspective (Ellis et al., 2018; Fleming, 2013; Gutu, 2019; Raybourn, 2017). They are also potentially endless, which confers infinite possibilities for evolution and learning (Rodrigues and Bidarra, 2015).

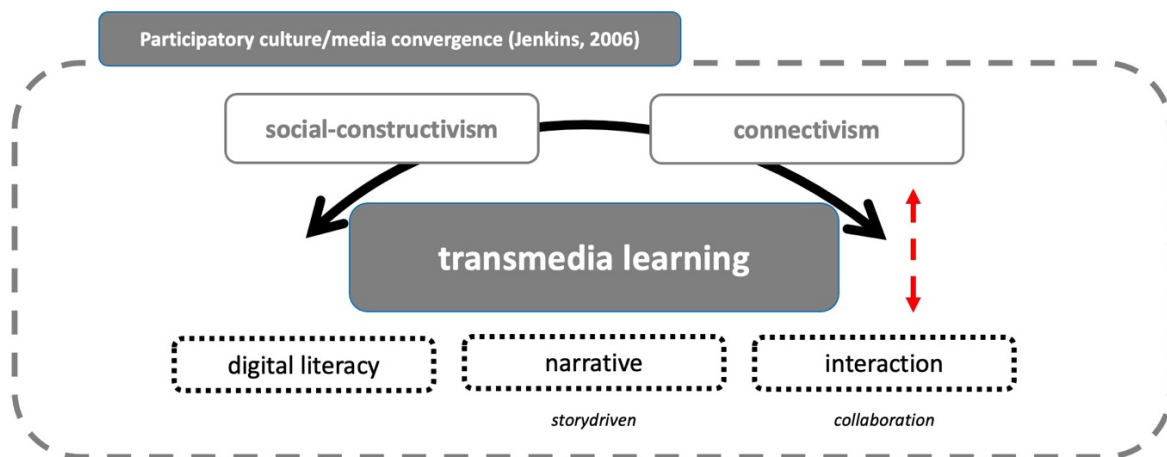


Figure 2. Elements of transmedia learning

3.2 What opportunities does transmedia learning present, in a general sense?

Transmedia learning, according to the documents consulted, has its opportunities in the following aspects. To begin with, we spoke earlier of the flexibility implied from the teacher's point of view and the malleability from the student's perspective (Chung, 2014; Ellis et al., 2018; Paulsen & Andrews, 2014). These two characteristics allow TL to be applied to a multitude of contexts and with a wide variety of didactic objectives.

This flexibility also allows the TL to allow a high degree of personalization of learning (Bernal, 2017; Fleming, 2013; Gutu, 2019; McCarthy et al., 2018) in the service of the characteristics of the learners; and this makes it possible to connect directly with their interests and learning needs (in relation to their



daily lives), which improves motivation and engagement in the process (Fleming, 2013; Valdés Sánchez et al., 2016).

The alternation of digital and analogue moments and the general flexibility of the TL allow learning to be ubiquitous and continuous. There is no direct or forced linkage to the classroom space, so school walls are overcome (Dickinson-Delaporte et al., 2020; Fleming, 2013; Raybourn, 2014) and school time constraints become meaningless.

The interaction inherent in TL is also an opportunity in many ways. On the one hand, agents that are not directly part of the school (educators, families, communities) can be integrated (Bernal Acevedo, 2017; Fleming, 2013; Raybourn et al., 2019). On the other hand, the heterogeneity of the learning groups (e.g. of the group-class) can be an enriching element that boosts the development of shared projects and allows everyone to learn by participating.

From the technological point of view, transmedia learning proposals are very liquid: the TL is intrinsically digital, but everyone can take advantage of both the digital resources available to them (without any prescription or requirement in this regard) and the digital skills they have at any given moment (Crespo-Pereira and Legerén-Lago, 2018; Dickinson-Delaporte et al., 2020). There is a transmedia path for everyone depending on their availability, technological competence and interests, so that low-tech and high-tech experiences and projects can coexist, without this being a problem or detracting from the result or the learning. And there is no doubt that in all cases, each transmedia path will involve the development of new media competences.

Finally, there is no doubt that, by developing narratives in interactive contexts, not only the specific didactic objectives and digital competences associated with transmedia are developed, but also countless transversal competences necessary for life together: communication, collaboration, artistic expression, etc. (Barreneche et al., 2018; Bernal Acevedo, 2017; Raybourn et al., 2018).

3.3 What opportunities does transmedia learning present, from an inclusive education perspective?

According to what is said and suggested in these documents we can highlight these opportunities for inclusive education (with an special mention to gender issues) (Table 3):

Document	Implications for inclusion	Regarding inclusion	Regarding gender
Amador (2013)	Personalization Customization	No explicit reference.	No explicit reference.
Barreneche et al. (2018)	Flexibility Participation Low technological profile	No explicit reference.	No explicit reference.
Bernal Acevedo (2017)	Engagement Participation Personalization of teachers' support	No explicit reference.	No explicit reference.
Chung (2014)	Adaptative systems Adaptative teacher support Personalization	No explicit reference.	No explicit reference.
Crespo-Pereira and Legerén-Lago (2018)	TL can improve neurophysiological mechanisms related to emotion and cognition (UD-L)	No explicit reference.	Low consideration of how gender differences can be found in multi-media products impact.
Davis (2017)	Personalization Low technological profile (personal choice of media)	No explicit reference.	No explicit reference.
Dickinson-Delaporte et al. (2020)	Better affective and cognitive engagement	No explicit reference.	No explicit reference.



Document	Implications for inclusion	Regarding inclusion	Regarding gender
Ellis et al. (2018)	Engagement	No explicit reference.	No explicit reference.
Fleming (2013)	Personalization Learners' empowerment	Inclusive approach inherently related to TL	No explicit reference.
Gutu (2019)	Personalization (learning pace) Efficiency (in terms of costs)	No explicit reference	No explicit reference.
McCarthy et al. (2018)	Opportunities for low-income families and for going beyond face-to-face classes	Socioeconomical approach for diversity	No explicit reference.
Paulsen and Andrews (2014)	Opportunities for low-income families and for going beyond face-to-face classes Families' involvement	TL as an opportunity for inclusion from a socioeconomical approach (especially regarding families' key role)	No explicit reference (although the paper falls into the "STEM" issue, usually related to gender approaches)
Pereira and Pedro (2020)	Personalization Flexibility Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Raybourn (2014)	Engagement Personalization	No explicit reference	No explicit reference
Raybourn (2017)	Participation, interaction Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Raybourn et al. (2018)	Immersive learning Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Raybourn et al. (2019)	Immersive learning Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Rodrigues and Bidarra (2014)	Participation Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Rodrigues and Bidarra (2015)	Participation Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Rodrigues and Bidarra (2019)	Participation Engagement	No explicit reference	No explicit reference
Valdés et al. (2016)	Customization	No explicit reference	No explicit reference
Wiklund-Engblom et al. (2013)	Engagement Personalization Wide range of digital tools (BYOD models)	No explicit reference	No explicit reference

Table 3. Key aspects of TL from an inclusive education perspective

From these data, different ideas are drawn in relation to TL opportunities from an inclusive perspective, and they are closely linked to the opportunities that, in a general sense, had already been identified in the previous section. It should be noted, however, that the relationship between TL and inclusive education is not addressed in the documents we analyzed, except in the cases of Chung (2014) and Paulsen and Andrews (2014) (both contributions, in fact, come from the same educational initiative, the PBS Kids project, in the US). In that case, the transmedia approach is born with the will to offer educational resources that overcome the limitations of time and space of the school, and it focuses directly on families with low economic resources. In this case, however, we must recognize that the proposal stands out more for the desire to involve the most socioeconomically disadvantaged families and improve children's mathematics learning than for the actual use of transmedia experiences (Sánchez-Caballé and González-Martínez, 2021), since transmedia in this case is reduced to offering different multimedia resources so that families can continue learning at home in a motivating way. In the rest of the cases, as can be seen, there is no express reference to the possibilities (or evidence) of transmedia in an inclusive perspective. And



even more silence is found in relation to the gender issue (which is not addressed or mentioned in any of the texts).

However, in line with what we said in a general perspective, there are many characteristics of transmedia learning that are harmonious with a universal design for learning model (not exclusive to TL, of course), but potentially useful: on the one hand, the community dimension, which provides that a significant part of learning is collaborative (the transmedia products that are generated are community-based and are enriched by the heterogeneity of these groups) (Bernal Acevedo, 2017; Rodrigues & Bidarra, 2019; Valdés et al., 2016). Another important characteristic would be the engagement that is evident in the few investigations in this regard. A cognitive as well as affective engagement (Crespo-Pereira & Legerén-Lago, 2018; Dickinson-Delaporte et al., 2020), which is highlighted in a very general way (Ellis et al., 2018; Pereira & Pedro, 2020; Raybourn et al., 2019) and which connects directly with the UD-L idea of offering different forms of engagement so that everyone can be involved with learning according to their own nature. And finally, and perhaps one of the most important potentialities, the constant idea of personalization and adaptation that TL inherently implies (Davis, 2017, Barreneche et al., 2018): the educational proposals are flexible, so that the learning subject can develop them according to his own decisions (individual and group), allowing him to consume the educational resources that best suit his needs (different forms of representation) and to produce his evidence in the way that is most natural and profitable for him (different forms of action). As we see, then, TL offers simple opportunities to respond to the principles of UD-L (Alba Pastor, 2016) and, what is also very interesting, allows that proposal to be low-profile technologically, which points to high efficiency in terms of resources (Davis, 2017; Gutu, 2019).

It is this last idea that leads us to the reflection on gender. As we said at the beginning of this section, in the analyzed documents we do not find a specific look at gender. And that, in itself, is to some extent evidence of the density of gender gaps (and of the need for a gender perspective in both teaching and research). However, it is precisely this low technological profile of transmedia proposals that may prove to be an opportunity for digital gender education. TL does not imply the concrete use of certain technologies (devices or resources), so it can be concretized from what the teacher and their students choose (what they have available, what they can access) (Barreneche et al., 2018; Davis, 2017). And that can allow girls, when developing their transmedia projects, to choose the technologies they have at their disposal and those in which they feel more capable (without impositions), so that they gain digital fluency and can make meaningful use of their access to technology in learning contexts (two of the most common and deepest forms of the gender digital divide, in addition to access and possession of digital devices themselves) (Acilar & Sæbø, 2021; Mariscal et al., 2019).

4. Discussion and conclusions

Based on this characterization of TL and the opportunities it offers, we must ask ourselves to what extent this corresponds to an opportunity in terms of inclusive education under the UD-L perspective, firstly, and secondly, in terms of digital gender divides.

In relation to this, transmedia learning offers undoubted opportunities, especially in relation to the flexibility of its approaches (Chung, 2014; Paulsen & Andrews, 2014; Raybourn et al., 2019) and the possibility of personalizing learning experiences (Fleming, 2013; Gutu, 2019; McCarthy et al., 2018). The case of *Inanimate Play* (Fleming, 2013), for example, perfectly represents how TL lands as a liquid layer that takes on the shape of the context and thus evolves as each person evolves with their family, at their own pace and according to their own interests. From teachers' perspective, transmedia learning approaches allow different forms of representation to be offered that fit the preferences of each student; and, from the student's perspective, transmedia learning allows for experiences that link to one's own interests and that develop as each one drives them, both from the point of view of the content and the languages used in the different sequences. Therefore, not only do we find a multiplicity of forms of representation in what teacher offers, but also a multiplicity of forms of involvement and action for every student (Alba



Pastor, 2016; Rapp, 2014). These are all features that allow for personalization (from a teaching and learning perspective), which is positive in terms of inclusion.

Not only does this align transmedia learning with inclusive education, but we can also highlight two other elements that seem relevant to us: the flexible technological profile and the collaborative element. In relation to that, we saw that transmedia is an undemanding technological proposal, insofar as it does not require specific sequences, specific devices or resources, or higher-level digital skills (Crespo-Pereira & Legerén-Lago, 2018; Dickinson-Delaporte et al., 2020). And, in opposition, we start from an idea that we stated at the beginning: digital educational proposals must always take into consideration the possible digital gaps of access (our schools or students may not have certain resources) and competences (the digital competence level cannot be taken for granted, nor is it homogeneous) (Midoro, 2015; Pieri, 2011). In this sense, the fact that transmedia learning is flexible and open in relation to technology allows different communities to experiment with what they have and mobilize what they know how to do from a technological point of view; it also allows each individual to face the transmedia challenge by comfortably mobilizing what they know, in the creative way Obradović et al. (2015) demand and something goes far beyond to the simple distribution of devices (guaranteeing digital access, according to van Dijk, 2012). And it is geared towards everyone (individuals and community) growing from a digital point of view. On the other hand, the collaborative element is along the same lines. Transmedia learning requires and thrives on collaboration (Bernal Acevedo, 2017; Raybourn, 2014, 2017), especially when learning projects are common. And this enables the three necessary conditions for inclusive education: respect, coexistence and participation.

As far as the gender digital divide is concerned, we can start from what we have just said, insofar as inclusive education is inclusive for everyone. Therefore, a more inclusive education in terms of UD-L, technological accessibility and collaboration is undoubtedly also more inclusive in feminist terms. However, there are some more elements that we can implicitly add, although the silence of the literature (at least of the documents consulted) is worrying in this regard. The gender digital divide is undoubtedly complex in nature: there are issues around how women see themselves as valid for technological choices, differences in technological use and more hostile technological contexts for women (Clark & Gorski, 2002). As to that, we see an interesting opportunity in the characteristics of transmedia learning. The literature says that it is difficult to find real gender differences in digital competence (Elena-Bucea et al., 2020; Vázquez-Cano et al., 2017); and that, in that sense, gender differences do not affect all women equally, so the digital gender divide is heterogeneous (Gil-Juárez et al., 2012). However, it is traditional that men consider themselves to be more competent (or women less so) in all aspects of mobilizing digital competence that have more to do with the technical elements (Barragán & Ruiz-Pinto, 2013; Cabezas González et al., 2017) while women stand out in processes linked to information management or interaction (Flores Lueg and Roig-Vila, 2017; Grande-de-Prado et al., 2020). If we link all this with the characteristics we have developed of TL, it seems plausible to think that it could also be a good way to fight against gender divide at school: a proposal that allows them to rely on what they are strongest in and that allows them to choose the technical path that is most comfortable for them, which allows them to empower themselves and to consider, logically, that girls are just as capable as boys are in the technological sphere (Palomares-Ruiz et al., 2020).

A final reflection may lead us to consider the practical implications of all these reflections. Although much remains to be answered from the point of view of research evidence, what we have analyzed a priori of TL and what we know from the little research to date is consistent with the principles of inclusive education (Banes et al., 2020; Mazzer, 2018) from a digital point of view: offering learning opportunities that allow participation and personalization (both of the resources we offer and those produced by the students themselves) and that are flexible (both in outcomes and in learning rhythms). The TL idea suggests focusing on a narrative that each student should develop at his or her own pace, but supported by the group (Davis, 2017; Dickinson-Delaporte, 2020), with the technologies one chooses (Barreneche et al., 2018, Chung, 2014) offers motivating and inclusive educational opportunities (Ellis et al., 2018; Rodrigues & Bidarra, 2015). And, at the same time, that can have positive consequences from a gender perspective, as we have seen.



In short, transmedia learning, according to what we find in the literature, can be an interesting opportunity for inclusive digital education, and a possible way (among others, into different levels) to a possibility to neutralise the barriers to digitally inclusive education ALSadrani et al. (2020) certify (insufficient resources, heavy workloads, standardised learning paths, lack of training, etc.).

Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

References

- Acilar A., & Sæbø Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge, Memory and Communication, ahead-of-p* (ahead-of-print), 1–17. <https://doi.org/10.1108/GKMC-09-2021-0147>
- Alba Pastor C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* [Universal Design for Learning. Education for all and inclusive teaching practices]. Ediciones Morata.
- ALSadrani B., Alzyoudi M., Alsheikh N., & Elshazly E. E. (2020). The digital divide in inclusive classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(3), 69–85. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.5>
- Amador J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva [Transmedia learning in the age of interactive cultural convergence]. *Educación y Ciudad, 25*, 11–24.
- Avalle U., Leccisotti G., & Shaw G. B. (2012). Open learning e open source: sinergia e complementarità [Open learning and open source: synergy and complementarity]. *Didamatica, 1*–7.
- Banes D., Hayes A., Christopher K., & Kushalnagar R. (2020). *Using Information Communications Technologies (ICT) to Implement Universal Design for Learning (UDL) A working paper from the Global Reading Network for Enhancing Skills Acquisition for Students with Disabilities*. <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/using-information-communications-technologies-implement-universal-design-learning>
- Barragán R. B., & Ruiz-Pinto E. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación [Gender gap and digital inclusion. The potential of social networks in education]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 17*(1), 309–323.
- Barreneche C., Polo Rojas N. D., & Menéndez-Echavarría A. L. (2018). Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad [Transmedia literacies in Colombia: informal learning strategies in young gamers in precarious contexts]. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 0*(137), 171–189. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3510>
- Bernal Acevedo D. P. (2017). TIC Y EDUCACIÓN. Creación de mundos narrativos transmediáticos en procesos de aprendizaje [ICT AND EDUCATION. Creation of transmedia narrative worlds in learning processes]. *Luciérnaga-Comunicación, 9*(18), 52–60. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>
- Blackall L. (2007). Pratiche e risorse educative aperte [Open educational practices and resources]. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 3*(2), 65–83.
- Cabezas González M., Casillas-Martín S., Sanches-Ferreira M., & Teixeira-Diogo F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios [Do gender and age condition the level of digital competence? A study with university students]. *Fonseca, Journal of Communication, 15*(15), 109. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>
- Campalans C. (2015). Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia [Transmedia teaching/learning: an experience]. *Razón y Palabra, 16*(2), 39–55. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2013.0625>
- Castro R., & Rodríguez F. (2017). *Diseño Universal para el aprendizaje y co-enseñanza [Universal design for learning and co-teaching]*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Chung G. K. W. K. (2014). Toward the Relational Management of Educational Measurement Data. *Teachers College Record, 116*(November), 1–16. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/chung_toward_relational_management_educational_measurement.pdf
- Clark C., & Gorski P. (2002). Multicultural Education and the Digital Divide: Focus on Disability. *Multicultural Perspectives, 4*(1), 28–36. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0404_6



- Crespo-Pereira V., & Legerén-Lago B. (2018). El uso de la Neurociencia en el diseño de contenidos transmedia en los canales de televisión públicos de Europa: Videojuegos y Social TV [The use of Neuroscience in the design of transmedia content in public television channels in Europe: Video Games and Social TV.]. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 37. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.10981>
- Davis S. (2017). Drama and arts-based professional learning: exploring face-to-face, online and transmedia models. *Teaching Education*, 28(4), 333–348. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296830>
- Dickinson-Delaporte S., Gunness A., & McNair H. (2020). Engaging Higher Education Learners With Transmedia Play. *Journal of Marketing Education*, 42(2), 123–133. <https://doi.org/10.1177/0273475318775138>
- Elena-Bucea A., Cruz-Jesus F., Oliveira T., & Coelho P. S. (2020). Assessing the Role of Age, Education, Gender and Income on the Digital Divide: Evidence for the European Union. *Information Systems Frontiers*, online pre. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10012-9>
- Ellis G. W., Huff I., Rudnitsky A., McGinnis-Cavanaugh B., & Ellis S. K. (2018). Engaging children in design thinking through transmedia narrative (RTP). *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2—30395>
- Esteban-Guitart M. (2016). *Funds of Identity: Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School*. Cambridge University Press.
- Fleming L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 52(2), 370–377. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=jmle>
- Flores Lueg C., & Roig-Vila R. (2017). El género y su incidencia en el nivel de competencia digital autopercibido por estudiantes de Pedagogía [Gender and its impact on the self-perceived level of digital competence of student teachers]. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2017, 79–96.
- Gee J. P. (2009). *New Digital Media and Learning as an Emergin Area and “Worked Examples” as One Way Forward*. The MIT Press.
- Gee J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. Teachers College Press.
- Gil-Juárez A., Feliu J., & Vitores A. (2012). Gender and ICT: Around the gender digital divide | Género y TIC: En torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital*, 12(3), 3–9. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84877697452&partnerID=MN8TOARS>
- González-Martínez J., Elisabet S.-S., Estebanell-Minguell M., Rostan-Sánchez C., & Esteban-Guitart M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura [On the concept of transmedia literacy in education. A review of the literatura]. *Comunicación y Sociedad*, 33(septiembre-diciembre), 15–40.
- González-Martínez J., Esteban-Guitart M., Rostan-Sánchez C., Serrat-Sellabona E., & Estebanell-Minguell M. (2019). What’s up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 36, 207–222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Grande-de-Prado M., Cañón R., García-Martín S., & Cantón I. (2020). Digital competence and gender: Teachers in training. a case study. *Future Internet*, 12(11), 1–15. <https://doi.org/10.3390/fi12110204>
- Gremigni E. (2019). Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale [Digital competences and Media Education: potentials and limits of the National Digital School Plan]. *Rivista Trimestrale Di Scienza Dell’Amministrazione*, 2019(1), 1–21. <https://doi.org/10.32049/RTSA.2019.1.04>
- Gutu M. (2019). A new perspective on learning: Flipped classroom and transmedia learning. In J. Beseda, L. Rohlíková, and V. Duffek (Eds.), *E-Learning: Unlocking the Gate to Education arround the Globe. 14th Conference Reader* (pp., 240–245). Center for Higher Education Studies.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Nwe York University Press.
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A. J., & Weigel M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the, 21st Century*. In *Building the Field of Digital Media and Learning* (Vol., 21, Issue 1). <https://doi.org/10.1108/eb046280>
- Mangiatoridi A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili [Barrier-free education. Universal design, sustainable technologies and resources]*. Edizioni ETS.
- Mariscal J., Mayne G., Aneja U., & Sorgner A. (2019). Bridging the gender digital gap. *Economics*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2019-9>
- Marrapodi M. (2016). Transmedia meets the digital divide: Adapting transmedia approaches to reach underserved Hispanic families. *Journal of Children and Media*, 10(2), 276–284. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1140492>
- Mazzer M. (2018). Technologies in School for an accessible, inclusive and competence-oriented education. *Education*



- Sciences & Society*, 1, 178–190. http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/5963/306
- McCarthy E., Tiu M., & Li L. (2018). Learning Math with Curious George and the Odd Squad: Transmedia in the Classroom. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(2), 223–246. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9361-4>
- Midoro V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale [From teaching technologies to a digital pedagogy]. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1), 59–63. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/270>
- Midoro V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1), 59–63. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/270>
- Obradović S., Bjekić D., & Zlatić L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 291–296. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.297>
- OECD (2018). *Bridging the digital gender divide: include, upskill, innovate*. www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf
- Okoli C., & Schabram K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1–51. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Palomares-Ruiz A., Cebrián A., López-Parra E., & García-Toledano E. (2020). ICT integration into science education and its relationship to the digital gender gap. *Sustainability*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/su12135286>
- Paulsen C. A., & Andrews J. R. (2014). The Effectiveness of Placing Temporal Constraints on a Transmedia STEM Learning Experience for Young Children. *E-Learning and Digital Media*, 11(2), 204–213. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.2.204>
- Pereira M. A. G., & Pedro L. F. M. G. (2020). Ambientes colaborativos transmedia para a promoção da autonomia e motivação dos estudantes [Transmedia collaborative environments for the promotion of students' autonomy and motivation]. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 24, June, 1–6. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140850>
- Perifanou M. A., & Economides A. A. (2020). Gender Digital Divide in Europe. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 10(4), 7–14. <https://doi.org/10.30845/ijbht.v10n4p2>
- Pieri M. (2011). L'accessibilità del mobile learning [Mobile learning accessibility]. *Italian Journal of Educational Technology*, 19(1), 49–56. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/235>
- Rapp W. H. (2014). *Universal Design for Learning. 100 ways to teach all learners*. Paul H. Brookes Publishing.
- Raybourn E. M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of Computational Science*, 5(3), 471–481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Raybourn E. M. (2017). Toward culturally-aware, next generation learning ecosystems. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 480, 173–181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41636-6_14
- Raybourn E. M., Kunz M., Fritz D., & Urias V. (2018). A zero-entry cyber range environment for future learning ecosystems. In Ç. K. Koç (Ed.), *Cyber-Physical Systems Security* (pp. 93–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98935-8_5
- Raybourn E. M., Stubblefield W. A., Trumbo M., Jones A., Whetzel J., & Fabian N. (2019). Information Design for XR Immersive Environments: Challenges and Opportunities. In J. Y. C. Chen and G. Fragomeni (Eds.), *Virtual, Augmented and Mixed Reality. Multimodal Interaction. HCI, 2019. Lecture Notes in Computer Science: Vol. 11574 LNCS* (pp. 153–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21607-8_12
- Rodrigues P., & Bidarra J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(6), 42–48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodrigues P., & Bidarra, J. (2015). Design of a Transmedia Project targeted to Language Learning. *ARTECH, 2015: 7th International Conference on Digital Arts*, 1–7.
- Rodrigues P., & Bidarra J. (2019). Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments. *ARTECH, 2019: Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts*, November, 1–11. <https://doi.org/10.1145/3359852.3359891>
- Sánchez-Caballé A., Gisbert-Cervera M., & Esteve-Mon F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63–74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Sánchez-Caballé A., & González-Martínez J. (2021). Teaching maths within a transmedia learning approach. What is it and how sustainable can it be? *Sustainability*, 13(23), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su132313418>
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti [Universal Design for Learning: a sound approach to inclusion for all]. *Educare.It*, 15(3), 52–56. <https://doi.org/10.4440/201503/savia>
- Savia G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio [Universal



- Design for Learning in the Italian context. Results of a research on the territory]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101–118.
- Scolari C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación [Informal learning strategies and media competences in the new communication ecology]. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 1–9. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>
- Scolari C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula [Adolescents, media and collaborative cultures. Harnessing young people's transmedia skills in the classroom]*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Ugolini F. C. (2016). Quale competenza digitale per l'ecosistema mediale sociale e autoriale? Un'analisi dei riferimenti internazionali del Piano Nazionale Scuola Digitale [What digital competence for the social and authorial media ecosystem? An analysis of the international references of the National Digital School Plan]. *Pedagogia Oggi*, 2016(2), 179–196. https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte10.pdf
- UNICEF (2020). *Gender equality and COVID-19*. <https://data.unicef.org/topic/gender/covid-19>
- Urrútia G. & Bonfill X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis [PRISMA statement: a proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses]. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valadez J. R., & Durán R. P. (2007). Redefining the Digital Divide: Beyond Access to Computers and the Internet. *The High School Journal*, 90(3), 31–44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2007.0013>
- Valdés Sánchez V., Gutiérrez Esteban P., & Capilla Garrido E. (2016). Diseño de materiales curriculares en Educación infantil: de la convergencia de medios a la educación transmedia [Design of curricular materials in early childhood education: from media convergence to transmedia education]. In R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1424–1431). Octaedro.
- van Dijk J. A. G. M. (2012). The Evolution of the Digital Divide - The Digital Divide Turns to Inequality of Skills and Usage. In J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt, G. Metakides (Eds.), *Digital Enlightenment Yearbook, 2012* (pp. 57-78). IOS Press.
- van Dijk J. A. G. M. (2017). Digital Divide: Impact of Access. In P. Rössler, C. A. Hoffner, and L. van Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–11). John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Vázquez-Cano E., Marín Díaz V. M., Maldonado Berea G. A., & García-Garzón E. (2017). The digital competence of social sciences college students from a gender perspective. *Revista Prisma Social*, 19, 347–367.
- Wiklund-Engblom A., Hiltunen K., Hartvik J., & Porko-Hudd M. (2013). Transmedia storybuilding in Sloyd. *Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning, 2013*, ML, 2013, 199–203. <https://doi.org/10.13140/2.1.3856.4803>



Michele Todino*

Ricercatore a tempo determinato | Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione | Università degli Studi di Salerno

Amelia Lecce

Ricercatrice a tempo determinato | Dipartimento di Scienze e Tecnologie | Università del Sannio

Lucia Campitiello

Dottoranda di Ricerca | Università degli Studi di Salerno

Stefano Di Tore

Professore Associato | Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione | Università degli Studi di Salerno

Verso una tassonomia inclusiva dei prodotti videoludici

Towards an inclusive taxonomy of videogame artifacts

Fuori Call

ABSTRACT

This paper purposes to begin to implement a new inclusive taxonomy of video games, starting with the implementation of Mosna's taxonomy, in order to use video games as a symplex tool to foster educational purposes. Recent research has revealed the use of video games as a possible workable educational tool. Forthcoming perspectives include a qualitative observation research, to investigate, the strengths and weaknesses, of videogames, selected by educators, usable by secondary school students.

Keywords: Taxonomy; videogames; inclusion; simplexity

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Todino M., et al. (2022). Towards an inclusive taxonomy of videogame artifacts. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 246-260 <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-23>

Corresponding Author: Stefano Di Tore

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-23

* Michele Todino è autore dei paragrafi "La trasformazione dei generi videoludici"; "I descrittori PEGI promuovono valori inclusivi?"; "Verso una tassonomia inclusiva"; "Cinismo, intelligenza artificiale e mercato videoludico"; "Conclusioni"; Amelia Lecce è autrice dell'Introduzione; Lucia Campitiello è autrice del paragrafo "Ibridazione dei generi, il ruolo delle cut scene e la dissonanza ludico-narrativa"; Stefano Di Tore è coordinatore scientifico del lavoro



Introduzione

Il presente lavoro intende avviare una riflessione in merito alle principali tassonomie che negli ultimi quarant'anni hanno dettato gli orientamenti narrativi, di design, di progettazione e di sviluppo dei videogiochi. La platea sempre più ampia di *gamers* ha contribuito ad attenzionare le responsabilità pedagogiche, etiche e didattiche della programmazione dei prodotti e la successiva diffusione sul mercato. Il crescente utilizzo dei videogiochi, anche per scopi didattico-educativi, ha condotto gli *stakeholders* coinvolti nei sistemi educativi a interrogarsi sulle responsabilità educative dei prodotti tecnologici. Di riflesso, le grandi aziende operanti nel settore videoludico hanno avviato un dialogo con gli esperti dell'educazione, ma manca tutt'oggi una dichiarazione ufficiale delle responsabilità pedagogiche, etiche e didattiche dei prodotti.

Un punto di partenza per avviare un dialogo costruttivo è la classificazione PEGI (Pan European Game Information) che attraverso i descrittori (Violenza, Linguaggio volgare, Discriminazione, Farmaci, Azzardo, Online, Sesso) prova a delineare il contenuto offerto dal videogioco, etichettandolo per le diverse categorie di età.

Il luogo privilegiato a videogiocare, per lungo tempo, è stato l'extrascuola che rifletteva lo stigma di-educativo del *gaming*, in accordo con un modello lineare della didattica basato principalmente sulla trasmissione dei saperi *product oriented*.

Oggi, sebbene molte narrazioni videoludiche si presentano come *eticamente compromesse*, si ritiene indispensabile saper utilizzare sapientemente i videogiochi per una efficace *interazione didattica* (Sibilio, 2020). Anche i recenti studi di matrice psicologica (Ferguson, 2010; Szyck, Mohammadi, Münte, & Wildt, 2017) evidenziano che l'attività videoludica allena le skills sociali come problem solving e decision making (Gee, 2008; Hell, Melzer, 2021). Di fatto l'immersività, tipica del gaming, richiama il pensiero posizionale di cui parla Martha Nussbaum (2001) che presuppone il mettersi dal punto di vista dell'altro, pur non condividendo la posizione. Tuttavia, gli spazi (o i setting) in cui oggi è possibile giocare si sono dilatati e hanno ridefinito nuovi schemi comunicativi, passando dal *single player* al *multiplayer*, in cui la partecipazione viene condivisa con la collettività virtuale che potrebbe avere la caratteristica dell'ignoto. L'avatar, infatti, potrebbe fungere da *barriera* o da *facilitatore* alla partecipazione di memorie condivise e promuovere gli apprendimenti attraverso i processi di motivazione, personalizzazione e autovalutazione (Teyssier, 2016).

Pertanto, se da un lato le istituzioni ritengono indubbio il valore educativo e inclusivo dei videogiochi (Di Tore, 2020), dall'altro bisognerebbe incentivare azioni didattiche che allenino la *flessibilità* cognitiva (Sibilio, 2014) dei docenti nell'adottare gli strumenti più efficaci per promuovere l'inclusione scolastica. In questo senso, le tassonomie presentate nel seguente articolo potrebbero orientare l'agire inclusivo del docente e configurarsi come strumenti *semplessi* (Sibilio, 2014) per fronteggiare la complessità del sistema scolastico.

La trasformazione dei generi videoludici

Tipologia	Videogame	Arcade	Computer game	Hand-held
Device	Console	Sala/bar coin-op	Personal Computer	Console portatile
Sfera	Domestica	Pubblica	Domestica	Pubblica
Fruizione	Offline	Offline	Offline e online	Offline
Origini	1972	1971	1962	1977

Figura 1. Una possibile suddivisione/tassonomia dei tipi di videogame (Bittanti, 1999)

Fonte: adattamento da Bittanti, M. (1999). *L'innovazione tecnologica - l'era dei videogiochi simbolici (1958-1984)*, Milano: Jackson Libri



Genere	Materiali testuali	Strutture	Funzioni Interattive	Esempi
Arcade	<i>Astrazioni/geometriche</i>	<i>Stimolo-risposta</i>	<i>Scoperta/apprendimento</i>	<i>Space Invaders</i>
Adventure	<i>Astrazioni/ drammaturgiche</i>	<i>Logica</i>	<i>Scoperta/apprendimento</i>	<i>Indiana Jones e il tempio d'Atlantide</i>
Simulazione	<i>Algoritmi meccanici</i>	<i>Meccanica</i>	<i>Scoperta/ apprendimento/ manipolazione</i>	<i>Microsoft flight simulator</i>
Gioco di ruolo	<i>Modelli culturali</i>	<i>Culturale</i>	<i>Scoperta/ apprendimento/ manipolazione/ testo</i>	<i>Baldur's gate</i>
Wargame	<i>Scelte operate dall'avversario</i>	<i>Competizione con un avversario</i>	<i>Scoperta/ apprendimento/ manipolazione/ testo</i>	<i>Centurion defender of Rome</i>
Strategia	<i>Scelte operate dall'autore</i>	<i>Competizione con l'autore del gioco</i>	<i>Scoperta/ apprendimento/ manipolazione/ testo</i>	<i>Myst</i>

Figura 2. Una possibile suddivisione/tassonomia strutturalista dei generi di videogame (Myers, 1990)
 Fonte: adattamento da Myers, D. (1990). A Q-Study of Game Player Aesthetics. *Simulation & Gaming*, 21(4), 375–396



Genere	Sottogenere	Caratteristiche peculiari (tramite concetti chiave)	Esempi (viene specificato se 2D o 3D)	Punti di forza <u>Legenda</u> Competenza spaziale: capacità di esplorare lo spazio del game; apprendimento per prova ed errori: il superamento del quadro è conseguente all'abilità acquisita; superamento del livello attraverso la sottrazione del pericolo: per superare il livello il giocatore deve superare dei pericoli rapidità di azione: rapidità nella scelta delle strategie; rapidità tattile: rapidità nell'utilizzo del controller rapidità cognitiva: rapidità nella scelta della strategia da utilizzare flessibilità cognitiva: capacità di adattamento ad ambienti e stimoli nuovi competenze strategiche militari: capacità di astrazione di strategie militari (nascondersi, utilizzo della giusta arma) attenzione selettiva uditiva e visiva: capacità di selezionare gli input visivi e uditivi utili al superamento dei livelli problem solving: capacità di risoluzione dei problemi conoscenza delle regole: competenze mnemoniche e procedurali rotazione mentale: capacità di ruotare le rappresentazioni mentali di oggetti



Azione	Platform	Necessitano di una buona coordinazione oculo manuale (ovvero la capacità di integrare la percezione visiva, elebararla e rispondere rapidamente con i movimenti delle mani attraverso la tastiera, il mouse o il gamepad); livelli; ostacoli; nemici standard e "boss"; numero di vite; punteggio; mappa;	Mario Bros. (2D); Super Wonder Boy (2D); Prince of Persia (2D); Assassin's Creed Brotherhood (3D);	competenza spaziale; apprendimento per prove ed errori; superamento del livello attraverso la sottrazione al pericolo; Rapidità di azione; rapidità tattile
	Picchiaduro	Nemici controllati dall'intelligenza artificiale; studiare le mosse del nemico; arti marziali; giusto tempismo; ritmi molto frenetici;	Street fighter II (2D); Mortal Kombat (2D); Marvel's Avengers (3D);	rapidità tattile; rapidità di azione;
	Sparatutto	I nemici si affrontano con l'uso di armi da fuoco; bidimensionali e tridimensionali; "shoot'em up"; con l'avvento di Internet molto giocati online; vista egocentrica attraverso gli occhi del personaggio guidato dal giocatore;	Cyberpunk 2077 (3D); Call of duty (3D); Rainbow six siege (3D); Unreal (3D); Doom (3D);	Competenza spaziale; competenze strategiche militari
	Stealth	Approccio silenzioso; mimetismo; il giocatore maldestro o rumoroso perde;	Tom Clancy rainbow six (3D); Metal Gear Solid V (3D); Hitman 3 (3D);	
	Survival	Open world; segreti; grado di libertà; mappa; crafting	Minecraft (3D); Conan exiles (3D); Far cry primal (3D);	
Avventura	Avventura testuale	Simile al librogame predecessore delle visual novel; indie games;	The Hitchhiker's Guide To The Galaxy (2D); Zork (only text); AI Dungeon (only text); Stories Untold: The House Abandon (2D);	
	Avventura grafica	Risoluzione di enigmi e rompicapi; la narrazione è l'elemento principale; sistema di hotspot; capacità di analizzare gli ambienti e seguire i dialoghi;	Prodotti Lucasfilm games (2D), es. Indiana Jones and the Fate of Atlantis (2D); Hidden Agenda (3D); Monkey Island (2D);	attenzione selettiva (uditiva e visiva); problem solving; apprendimento per prova ed errore
	Walking simulator	l'esplorazione prendere il posto dell'interazione (tipica delle avventure grafiche) e basta camminare per passare di livello in livello (vengono meno gli enigmi)	Firewatch (3D); The Stanley Parable (3D);	
	Puzzle Adventure	I rompicapi prendono il sopravvento sull'avventura grafica	The Talos Principle (3D)	
	Visual novel	Genere particolarmente apprezzato in Giappone; disegni stile manga; si effettuano scelte in base alla storia (stile libro game); non è necessario raccogliere oggetti. Talvolta lo scopo è quello di conquistare una ragazza o un ragazzo (simulazione definita dating simulator)	Ace Attorney (3D-manga)	
	Film interattivo	Sequenze cinematografiche; live action; quick-time-event;	Dragon's Lair (3D-cartoon);	



Action-adventure	<i>Survival horror/teen horror</i>	<i>Buona coordinazione oculo manuale; capacità di analizzare gli ambienti e seguire i dialoghi; ricorso a tecniche tipiche del cinema hitchcockiano; suspense; jump scene; immagini scioccanti e inaspettate;</i>	<i>Until Dawn (3D); The Inpatient (3D); Resident Evil (3D); Alone in the Dark (3D)</i>	
	<i>Motroidvania</i>	<i>Mappa labirintica; vista dall'alto (alocentrica); esplorazione obbligatoria degli eventi; rivisitare i luoghi (backtracking e respawning)</i>	<i>Metroid (2D); Castelvania (2D);</i>	
Sportivo	<i>Simulativo</i>	<i>È un proto-genere; segue le regole dello sport; fedele alla realtà; leggi fisiche reali;</i>	<i>FIFA (3D)</i>	<i>Conoscenza delle regole; apprendimento per prova ed errori</i>
	<i>Arcade</i>	<i>Le regole sono semplificate; i tempi sono ridotti rispetto alla realtà; invenzione di nuovi sport</i>	<i>Street Hoop (2D)</i>	
Gioco di ruolo	<i>Action RPG</i>	<i>Gioco in tempo reale; buona coordinazione oculo manuale; ambientazione fantasy o fantascientifica; Dungeons; looting; nemici; alleati; livelli; punti esperienza; classi di personaggi; primary quest; secondary quest; crafting; ampia libertà;</i>	<i>Diablo (3D); The Witcher (3D); The Elder Scrolls (3D)</i>	
	<i>JRPG</i>	<i>Il gioco di ruolo è influenzato dalla cultura tanto da far rientrare in un sottogenere quelli dedicati al mercato giapponese che ha una caratteristica: alternanza tra esplorazione e combattimento con due grafiche diverse.</i>	<i>Serie Final Fantasy (2D-3D); serie Dragon Quest (2D-3D);</i>	
	<i>GDR tattici</i>	<i>Combattimenti a turni tipici dei GDR da tavolo (D&D); i personaggi vengono guidati come pedine; si basano su sistemi di gioco spesso molto famosi che hanno già un seguito</i>	<i>Baldur's Gate (3D);</i>	
	<i>Rougelike</i>	<i>Mappa di gioco, nemici e tesori casuali</i>	<i>Rogue: Exploring the Dungeon of Doom (2D)</i>	
	<i>Soulslike</i>	<i>Elevata difficoltà nei combattimenti</i>	<i>Dark Souls (3D)</i>	



Strategico	<i>Strategico a turni</i>	<i>Stile Risiko, crescente numero di azioni da compiere durante il proprio turno; comprendere il mondo e agire di conseguenza</i>	<i>Civilization (3D isometrico)</i>	<i>Apprendimento per prova ed errori; flessibilità cognitiva; rapidità cognitiva</i>
	<i>RTS</i>	<i>Real Time Strategy, le azioni si compiono in tempo reale contro il computer o altri giocatori; meccanica sasso-forbice-carta ovvero ogni "casata" ha degli elementi vincenti rispetto ad altre ma non a tutte.</i>	<i>Age of Empire (3D isometrico); WarCraft II (3D isometrico)</i>	
	<i>Tower defense</i>	<i>Sapiente gestione delle risorse e buona visione d'insieme per comprendere come fermare i nemici</i>	<i>Piante contro Zombi (2D)</i>	
	<i>MOBA - Multi-player Online Battle Arena</i>	<i>Mappe perfettamente simmetriche; numero ristretto di passaggi (lane); gioco a squadre.</i>	<i>League of legends (3D); Unreal tournament (3D); Valorant (3D);</i>	
Racing	<i>Senza sottogenerare</i>	<i>Coin-up; kart racing; poco simulativo; gioco entry-level per giocare anche con persone inesperte</i>	<i>Out Run (2D con prospettiva); Mario Kart (3D); Gran Turismo (3D)</i>	
Simulazione	<i>Gestionale</i>	<i>Richiedono di costruire e mantenere un ecosistema</i>	<i>Simcity (3D isometrico); Football manager (2D);</i>	
	<i>Life simulator</i>	<i>Simula le attività biologiche e sociali; creature che si evolvono secondo i criteri della selezione naturale</i>	<i>The Sims (3D);</i>	<i>Apprendimento per prova ed errori;</i>
	<i>Simulatore di volo</i>	<i>Militari e civili; Windows per dimostrare la superiorità dei personal computer 16 bit rispetto agli 8 bit della Apple produce un simulatore che entrerà nella storia;</i>	<i>Microsoft Flight Simulator (3D); DCS World (3D); F-15 Strike Eagle II (3D);</i>	
	<i>Job simulator</i>	<i>Simulatori di attività lavorativa; training medici; chirurgia; vigili del fuoco; cucina; pesca.</i>	<i>Farming simulator (3D)</i>	
	<i>God simulator</i>	<i>Simulazione delle azioni di una divinità mitologica dai poteri limitati (simili agli dei dell'Olimpo o di Asgard), gestione di un popolo (supervisionato che possiede un libero arbitrio) e scontro con altre divinità.</i>	<i>Populous (3D); Black & White (3D);</i>	
Ritmico	<i>Senza sottogenerare</i>	<i>Esplorare la capacità ritmica; il giocatore è chiamato a compiere azioni a tempo di musica; uso d'accessori (chitarre; tappetini)</i>	<i>Guitar Hero (3D); Dance mat (3D);</i>	
Puzzle game	<i>Senza sottogenerare</i>	<i>Caratterizzato da curve di apprendimento docili e adatte a un pubblico di giocatori occasionali, hanno visto una nuova crescita grazie agli smartphone</i>	<i>Tetris (2D); Candy Crush Saga (2D);</i>	<i>rapidità tattile; apprendimento per prova ed errore; competenze capacità spaziali; rotazione mentale</i>



Generi meno diffusi	Educativi (*)	<i>Questi prodotti hanno l'intuizione di promuoversi come strumenti adatti a divertirsi e apprendere al contempo.</i>	<i>Brain Training del Dr. Kawashima per Nintendo Switch (2D);</i>	
	Serious game (*)	<i>Prodotti interattivi con scopi artistici, estetici o concettuali</i>	<i>September 12 a toy world (3D)</i>	
	Exergame (*)	<i>Allenamento fisico;</i>	<i>Wii Fit (3D)</i>	
	Maze	<i>Mappa strutturata a labirinto;</i>	<i>Pac-man (2D)</i>	<i>Capacità tattile; apprendimento per prova ed errore; superamento del livello attraverso la sottrazione al pericolo</i>
	Flipper	<i>Tipici nei bar (negli anni Ottanta), richiedono una certa forza fisica rispetto ai normali videogames e una spiccata capacità di coordinazione oculo-manuale. Sono molto diffusi i simulatori di flipper.</i>	<i>Pinball 2 (2D);</i>	
	Party game	<i>Quando il videogioco segue le orme del gioco da tavolo si diffondono ambienti per giocare su un board condiviso e i giocatori connessi da remoto</i>	<i>Roll20 (2D) a cui si abbinano sistemi di video-call in tempo reale: Teams; Meet; Zoom;</i>	
Pseudo-generi	Casual	<i>Pensati per un pubblico di giocatori occasionali (casual gamers) e dunque con meccaniche di gioco molto semplici, passatempo</i>	<i>Chrome Dino (Dinosaur Game) (2D)</i>	
	Arcade	<i>Sale giochi; brevi livelli; compromesso per massimizzare i guadagni e al contempo far divertire i giocatori; termine usato in contrapposizione di gioco simulativo</i>	<i>Double dragon (2D)</i>	
	Sandbox	<i>Open world; non ha vere e proprie regole; come un bambino che gioca nella sabbia; si gioca a proprio piacimento; libertà assoluta.</i>	<i>Elite: Dangerous (3D); Grand Theft Auto(3D); Minecraft (3D);</i>	

Figura 3. Una possibile suddivisione/tassonomia dei generi del mercato videoludico (Mosna, 2018)

(*) Per definizioni più esaustive di queste proposte da Mosna si rimanda a Di Tore (2016).

Fonte: adattamento da Mosna, L. (2018). *Il videogioco. Storia, forme, linguaggi, generi*. Roma: Dino Audino.

Ibridazione dei generi, il ruolo delle *cut scene* e la dissonanza ludico-narrativa

La tassonomia, intesa come la classificazione sistematica di un concetto o prodotto in un sistema tassonomico, è il frutto di compromessi tra le pressioni dei produttori, le spinte del mercato e le preferenze degli acquirenti, pertanto, risulta necessario ridefinire alcune classificazioni dei videogiochi. Internet ha fatto emergere la predilezione per i giochi *multiplayer online* a scapito di quelli in cui si gioca contro un'intelligenza artificiale, invece, il trend attuale, sposta l'interesse verso ambienti di realtà virtuale e al *meta-verso*, i quali rappresentano un'opportunità per apprendimenti "vicarianti" (Sibillo, 2016) che potrebbero



restare inespresi se non debitamente supportati dalle tecnologie. Infatti, la peculiarità dei videogiochi è l'elemento non lineare che offre la possibilità di cambiare la storia e il finale contrariamente a quanto avviene nel cinema¹.

La storia del gioco non è unica ma si adatta ai gusti del giocatore, in quanto alcuni giocatori prediligono le storie e altri l'esplorazione o i punti esperienza. Spesso i giocatori scelgono di giocare a un prodotto per la familiarità con l'interfaccia grafica e per il livello di personalizzazione dell'avatar, pur svolgendo tutte le storie primarie e secondarie offerte dal gioco. Per tale motivo, gli sviluppatori dovrebbero prevedere tali "preferenze" e consentire al giocatore di terminare il gioco senza annoiarsi. Al fine di rendere il gioco avvincente, spesso vengono inserite delle *cut-scene*, ovvero delle sequenze in cui si perde il controllo del proprio avatar che diviene parte di una sequenza cinematografica (Mosna, 2018, p.107). Tali scene diventano la "spina dorsale" del gioco e vengono montate insieme per apparire come film. Alcuni appassionati hanno montato tali scene per realizzare un prodotto cinematografico (si pensi alla serie di videogames *The Witcher*) ma a differenza del cinema questi prodotti sono solo una delle possibili storie del videogioco che porta alcuni giocatori a finire varie volte lo stesso gioco.

Quello che invece stride nei videogiochi è la cosiddetta *dissonanza ludonarrativa* che rappresenta quella discrepanza tra gli aspetti ludici e narrativi che possono avvenire con maggior evidenza nei videogames (Mosna, 2018, p.109) quando i valori proposti, gli schemi di gioco, mettono a ridicolo certe situazioni o a nudo certe ipocrisie tra quello che la storia si propone di raccontare e ciò che realmente si svolge nel gioco (Ibidem), ad esempio per assurdo si realizza un gioco soprattutto per promuovere valori inclusivi. Alcuni casi di *dissonanza ludonarrativa* ben noti sono *Bioshock* e *Tomb Raider*, in entrambi i casi la storia propone di seguire valori etici e condotte che poi vengono disattese se il giocatore vuole procedere con il gioco (Ibidem).

I descrittori PEGI promuovono valori inclusivi?

In questo paragrafo si passa dalle riflessioni teoriche, riportate nei paragrafi precedenti, a qualcosa di più pratico senza voler essere particolarmente critici verso il famoso sistema di classificazione PEGI (Pan European Game Information). Nella classificazione più nota al mondo si legge che il *descrittore* riferito alla *violenza* si applica quando "il gioco contiene atti di violenza". Nello specifico, nei giochi classificati PEGI 7 (ossia per individui con più di sette anni) può trattarsi soltanto di violenza non realistica o non dettagliata, mentre i giochi classificati PEGI 12 (ovvero per individui con più di dodici anni) possono includere la violenza in un contesto di fantasia oppure violenza non realistica su personaggi dall'aspetto umano, invece, i giochi classificati PEGI 16 o PEGI 18 presentano una violenza più realistica"².

1 Gli anni Ottanta sono stati caratterizzati dai librigames, ovvero, delle sperimentazioni che univano contestualmente la lettura e il gioco. L'elemento mancante di tali strumenti era la qualità del prodotto, sia nelle loro versioni originali e sia nelle loro traduzioni. Contrariamente, il mercato videoludico è molto più florido in quanto i fondi per la realizzazione dei prodotti sono più cospicui e i teams di sviluppo molto più ampi, tali da raggiungere anche le cinquemila unità.

2 <https://pegi.info/it/node/59#:~:text=Il%20contenuto%20dei%20giochi%20a,agli%20occhi%20di%20un%20bambino.>



Figura 3. C64 Longplay - Impossible Mission (complete)
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ivHFP3dJAKM&ab_channel=DerSchmu

Davvero la violenza è qualcosa da insegnare e non ci sono altre soluzioni per divertirsi? Non sarebbe interessante uno schema di gioco entro il quale sia possibile vincere senza arrivare allo scontro? In un videogioco molto diffuso ai tempi del Commodore 64, *Mission Impossible*³, l'abilità del giocatore era quella di evitare lo scontro e portare a termine le varie missioni che si susseguivano in una stanza dopo l'altra. Molti giochi, soprattutto di avventura, si basano su sistemi a "scelte multiple", ma un media educator dovrebbe riflettere su alcune domande: le scelte multiple favoriscono la soluzione dei conflitti senza usare l'aggressività, oppure sono fittizie e riconducono sempre ad essa? Si può veramente agire attraverso la diplomazia e l'astuzia?

Troppo spesso la scelta diplomatica è fittizia, un passaggio intermedio che riporta alla prepotenza di una delle parti in gioco che riporta al conflitto. Eppure, altri schemi sono possibili: si pensi alle *escape rooms* e ai *giochi di ruolo* che potrebbero generare una *contro-tassonomia* che riguarda non cosa c'è (descrittore sulla violenza) ma cosa manca al gioco per essere meno violento.

Il *descrittore* PEGI relativo al *linguaggio scurrile* prende in esame quei casi in cui il linguaggio passa dal poco scurrile (sconsigliato prima dei 12 anni) fino a imprecazioni a sfondo sessuale o blasfemia. In tutti questi casi la comunicazione è mediata da sistemi valoriali che discriminano determinate categorie di persone producendo una "realtà virtuale" che va contro i *Principi fondamentali* della *Costituzione Italiana*, infatti, l'Articolo 3 dichiara che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione [cfr. artt. 8, 19], di opinioni politiche [cfr. art. 22], di condizioni personali e sociali», quindi, in linea di principio, alcuni giochi si collocano oltre i confini costituzionali. Non di rado, sale alla ribalta della cronaca qualche contesto videoludico entro il quale vengono meno i valori che nel mondo reale sono rispettati e riferibili all'uguaglianza sociale. A tal riguardo si pensi a GTA (Grand Theft Auto), un gioco che si concentra su un *open world* in cui il giocatore può dedicarsi a varie attività secondarie che ruotano attorno alla guida spericolata e a sparatorie. Lo *slang* la fa da padrona e non risparmia nulla e nessuno.

La *paura* è il *descrittore* successivo della classificazione PEGI che valuta le immagini o i suoni in grado di spaventare i bambini piccoli che sfocia nelle sequenze horror moderate (PEGI 12), intense (PEGI 16) o immagini inquietanti⁴. Tuttavia, tale clima non aiuta in questa epoca dove malattie, guerre e carestie sono una costante nel contesto geopolitico. Quando la paura è prodotta dalla violenza immotivata e irragionevole disorienta e produce modelli e condotte alternativi a quelli che invece sono legate alla solidarietà, all'inclusione e alla giustizia sociale. È necessario sottolineare che nel cinema, settore adiacente ai video-

3 <https://archive.org/details/games-58-1984-december/page/56/mode/2up>

4 <https://pegi.info/it/node/59#:~:text=Il%20contenuto%20dei%20giochi%20a,agli%20occhi%20di%20un%20bambino.> Ultimo accesso il 14/12/2022.



games, il mercato del genere horror è in forte crescita⁵ e pertanto non deve stupire se case cinematografiche, che prima non erano interessate al genere, ora lo trovano attrattivo⁶. Nuovamente è bene chiedersi se varcare la soglia del metafisico, spettrale e surreale sia necessario per potersi divertire. Mundorf, Weaver e Zillmann (1989) da anni hanno dimostrato che le risposte individuali ai film horror grafici sono modificate da una serie di variabili della personalità e, in particolare, da regole di comportamento sociale e pertanto lo stesso prodotto video può avere effetti diversi (divertendo alcuni e intimorendo altri). Per alcuni affrontare la paura prodotta da un videogame può essere visto come un rito di passaggio: gioco a tale gioco “per dimostrare che non ho paura”. Per chi ha una certa memoria relativa al mondo videoludico questo avvenne nel 1992 quando uscì il primo titolo horror della storia: *Alone in the Dark*, un *survival* prodotto da *Infogrames*. Volendo arrivare a un, dunque, la paura prodotta dalle scene horror fa bene? La paura, come le altre emozioni ha una funzione adattiva, il cui scopo è proteggerlo. Se la paura è prodotta da pericoli reali è preziosa (si pensi ai simulatori di volo che aiutano i piloti a evitare incidenti reali) quando invece si lega a minacce immaginarie, può provocare una sorta di dissociazione che dura quantomeno per il periodo di immedesimazione, ad esempio, con il proprio *avatar*. È bene ricordare che non sempre i giochi sono custoditi e talvolta i bambini giocano con i videogames dei loro familiari più grandi i quali sono più capaci a distinguere minacce reali da quelle immaginarie.

Il sistema di classificazione PEGI propone anche un *descrittore* relativo al *gioco d'azzardo* che mette in guardia l'acquirente da elementi che incoraggiano il gioco d'azzardo. Tali simulazioni fanno riferimento ai giochi d'azzardo che si praticano nelle sale da gioco e i giochi con questa tipologia di contenuti sono PEGI 12, PEGI 16 e PEGI 18. La prima riflessione riguarda proprio il concetto di “insegnare” il gioco d'azzardo, avvicinare il giocatore a questo tipo di giochi produce ciò che Roger Caillois definisce come “Ilinx” (vertigine), ossia quelle sensazioni fisiche che sono alla base del divertimento e che si manifestano quando si perde il controllo della situazione che si sta vivendo, esponendo la persona a non creare ricchezze ma a spostarle soltanto da un giocatore all'altro (Caillois, Ed. 2017, p.5).

Pure il sesso è preso in considerazione tra i descrittori PEGI: “questo descrittore di contenuto può accompagnare una classificazione PEGI 12 se il gioco include allusioni o atteggiamenti a sfondo sessuale, una classificazione PEGI 16 se il gioco presenta nudità di carattere erotico o rapporti sessuali che non rendono visibili i genitali o una classificazione PEGI 18 se il gioco prevede un'attività sessuale esplicita. Il nudo in un contenuto di natura non sessuale non richiede una classificazione per età specifica e, in tal caso, il descrittore risulterebbe superfluo”, a tal riguardo si apre la questione dell'educazione sessuale. In Italia tale questione ha ritmi diversi rispetto agli altri paesi e pertanto è possibile che un gioco sia allineato a sistemi differenti da quelli nazionali.

Nondimeno è presente un *descrittore* relativo all'uso di sostanze *stupefacenti illegali, di alcol o di tabacco* che possono istigare a modelli di vita poco sani. Segue un descrittore che determina il grado di discriminazione presente nel videogioco. Tale *descrittore* si presenta in situazioni di gioco che contengono “raffigurazioni di stereotipi di carattere etnico, religioso, nazionalistico o di altra natura che potrebbero fomentare l'odio”, ovvero evidenti segni di *discriminazione*.

Fortunatamente, la confezione del videogioco, o la pagina relativa al suo acquisto online, presenta un *descrittore acquisti online*, per prevenire esporsi non previsti da parte del giocare o della sua famiglia e grazie alla profilazione degli utenti Steam sembrerebbe proporre giochi adeguatamente classificati.

5 <https://www.parrotanalytics.com/insights/the-global-demand-for-the-horror-genre/>. Ultimo accesso il 14/12/2022.

6 Si pensi a Newmarket Films, Walt Disney, Metro-Goldwyn-Mayer Studios, Sony Pictures, Warner Bros, Universal Pictures, Miramax, Trimark Pictures, Rysher Entertainment, Samuel Goldwyn Films, Constantin Film, Carolco, Magnolia Pictures. Fonte: https://www.marketwatch.com/press-release/horror-film-and-tv-show-market-size-analytical-overview-growth-factors-demand-and-trends-forecast-to-2030-2022-07-27?mod=search_headline



Verso una tassonomia inclusiva

La vasta diffusione dei videogiochi, a partire dagli anni Duemila, ha spinto il mercato a riconsiderare le grammatiche interne del gaming determinando una vera e propria scissione nell' *usabilità* (Nielsen, 1994; Norman, 2008) dei prodotti videoludici: quelli sviluppati per giocatori esperti definiti *soulslike* e quelli per giocatori principianti o non molto esperti. Il nome ha origine da un titolo che ebbe un grande successo: *Dark Souls* (Mosna, 2018, p. 87) nel quale bastava un minimo errore per terminare la partita; tanto da festeggiare il primo giocatore a portare a termine una partita *No Damage Run* in *streaming*⁷. Tuttavia, in ambito educativo la logica del mercato dovrebbe essere ribaltata a vantaggio di versioni *easy* che consentano a tutti gli *users* di beneficiare del *gaming*.



Figura 4. Gameplay di Dark Souls

Il connubio educazione - gaming rende gli strumenti videoludici “mediatori didattici” idonei a favorire apprendimenti significativi; infatti, i videogiochi potrebbero supportare lo sviluppo di una serie di skills come il problem solving o il decision making (Gee, 2008; Hell, Melzer, 2021). Partendo dalla tassonomia di Mosna (2018) si indicano, di seguito, una serie di punti di forza che candidano i videogiochi ad essere strumenti privilegiati a promuovere gli apprendimenti:

- Competenza spaziale – la capacità di esplorare lo spazio del game;
- apprendimento per prova ed errori – la capacità di acquisire l’abilità utile al superamento del livello di gioco;
- superamento del livello attraverso la sottrazione del pericolo – la capacità di individuare il pericolo e scoprire strategie per superare il livello del gioco;
- rapidità di azione – la rapidità nella scelta delle strategie;
- rapidità tattile – la rapidità nell’utilizzo del controller;

7 <https://www.gamesoul.it/squillakilla-e-il-primo-streamer-a-finire-dark-souls-senza-mai-subire-danno/>. Ultimo accesso il 14/12/2022.



- rapidità cognitiva – la rapidità nella scelta della strategia da utilizzare;
- flessibilità cognitiva – la capacità di adattamento ad ambienti e stimoli nuovi;
- attenzione selettiva uditiva e visiva – la capacità di selezionare gli input visivi e uditivi utili al superamento dei livelli;
- problem solving – la capacità di risoluzione dei problemi;
- conoscenza delle regole – le competenze mnemoniche e procedurali;
- rotazione mentale – la capacità di ruotare le rappresentazioni mentali di oggetti (vedi figura 3).

Sulla base di tali considerazioni e preso atto che in letteratura non sono presenti delle tassonomie dal valore inclusivo, si propone una sintesi delle principali categorie che potrebbero definire un agire educativo inclusivo. Premettendo che tali categorie possono essere ampliate, di seguito sono sintetizzate le dimensioni maggiormente utilizzate nell'ambito della pedagogia speciale:

- motricità fine e coordinazione oculo manuale – la motricità fine consente di acquisire autonomia e la coordinazione oculo manuale favorisce la concentrazione;
- inclusione culturale – l'inclusione culturale genera situazioni di partecipazione sociale;
- problem solving – risolvere problemi è una capacità che incide positivamente sugli apprendimenti;
- problemi attentivi – i videogiochi amplificano il coinvolgimento e di conseguenza potrebbero migliorare anche le capacità attentive degli studenti (Ashinoff, Abu-Akel, 2021) (figura 5).

La scelta di tali categorie non ha l'obiettivo di ritenersi esaustiva, ma rappresenta un punto di partenza per delineare una tassonomia che possa essere definita realmente inclusiva e di supporto all'agire educativo del *media educator*.

Infatti, la programmazione dei prodotti videoludici dovrebbe essere guidata verso la creazione di culture, comunità e valori inclusivi. Se si afferma l'importanza della valorizzazione delle diversità allora essa può contribuire a sviluppare nuovi spazi virtuali di relazione e collaborazione finalizzati a superare, o quantomeno affrontare insieme, differenze cognitive, biologiche, sociali e culturali dando un supporto significativo all'arricchimento dell'esperienza educativa.

I videogiochi dovrebbero essere considerati come dei sistemi attraverso i quali apprendere molteplici competenze e skills sociali nei più diversi ambiti: interpersonali (quando ci troviamo di fronte a sistemi multi-player), cognitivi (si pensi alla memoria, alle funzioni esecutive, e all'attenzione), visuo-spaziali, linguistici, valoriali, riflessivi. Ma fintanto che non si co-progetteranno prodotti videoludici destinati al grande pubblico, a partire da chiari criteri educativi, tutto questo resterà un'utopia. Quello che è possibile fare invece è partire dai prodotti esistenti ed effettuare una *decostruzione logica* per estrarne le informazioni atte a classificare tale gioco sulla base di elementi che lo caratterizzano operando su uno schema valoriale (che ne definisce la categoria).



Figura 5. Una possibile tassonomia dei videogiochi inclusivi

Conclusioni

Negli ultimi anni, alcune ricerche (Barr, 2018; Bediou et al., 2018; Di Tore, 2020; Gee, 2013; Mayer et al., 2019; Rivoltella, 2011; Zhao et al., 2019) si sono focalizzate sullo studio del *videogame* come possibile strumento funzionale per realizzare percorsi educativi atti a favorire specifiche abilità nei discenti. Tuttavia, considerando l'assenza in letteratura di una tassonomia dei videogiochi dal valore inclusivo, il seguente lavoro intende realizzare una tassonomia inclusiva, partendo dall'analisi delle tassonomie più note e tenendo conto delle categorie che possono essere rilevanti per coloro che si occupano di pedagogia speciale. L'indagine ha come finalità quella di valutare se, e in che modo, l'implementazione della tassonomia di Mosna (2018) può essere considerata uno strumento semplice, volto a promuovere un agire educativo inclusivo. Le prospettive future prevedono l'adozione di un framework di ricerca *qualitative observation*, al fine di esplorare i punti di forza e di debolezza di alcune tipologie di *gaming* utilizzati da studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Riferimenti bibliografici

- Ashinoff B. K., & Abu-Akel A. (2021). Hyperfocus: The forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, 85(1), 1-19.
- Barr M. (2018). Student attitudes to games-based skills development: Learning from video games in higher education. *Computers in human behavior*, 80, 283-294.
- Bediou B., Adams D. M., Mayer R. E., Tipton E., Green C. S., & Bavelier D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological bulletin*, 144(1), 77.
- Callois R. (Ed. 2017). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Di Tore S. (2016). *La tecnologia della parola*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Tore S., Aiello P., Sibilio M., & Berthoz A. (2020). Simplex didactics: promoting transversal learning through the training of Perspective Taking. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 34-49.
- Di Tore S., Todino M. D., & Campitiello L. (2020). Design and development of a didactical edugame to foster Spatial Thinking. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4).
- Ferguson C. J. (2010). "Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good?". *Review of General Psychology*, 14(2), 68-81.
- Gee J. P. (2008). Video games and embodiment. *Games and culture*, 3(3-4), 253-263.
- Gee J. P. (2013). *Come un videogioco*. Milano: Raffaele Cortina.



- Holl E., & Melzer A. (2021, November). Kill or Spare—Moral Decision-Making in Video Games. In *International Conference on Entertainment Computing* (pp. 88-99). Springer, Cham.
- Myers D. (1990). A Q-study of game player aesthetics. *Simulation & Gaming*, 21(4), 375-396.
- Mayer R. E., Parong J., & Bainbridge K. (2019). Young adults learning executive function skills by playing focused video games. *Cognitive Development*, 49, 43-50.
- Mosna L. (2018). *Il videogioco. Storia, forme, linguaggi, generi*. Roma: Dino Audino.
- Nielsen J. (1994, April). Usability inspection methods. In *Conference companion on Human factors in computing systems* (pp. 413-414).
- Norman D. A. (2008). *Il design del futuro*. Apogeo.
- Nussbaum M. (2001). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella P.C. (2011). Filosofia del videogioco: capovolgendo McLuhan. *Vita e Pensiero*, 6, 110-115.
- Sibillio M. (2014). *La didattica semplice*. Italia: Liguori.
- Sibillio M. (2016). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibillio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Italia: Scholè.
- Szycik G.R., Mohammadi B., Münte T.F. & te Wildt B.T. (2017). Lack of Evidence That Neural Empathic Responses Are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: An fMRI Study. *Frontiers in Psychology*, 8: 174.
- Teyssier Y. (2016). *Why Games For Learning Are The Training Of The Future*. Diakses dari <https://elearningindustry.com/5-advantagesgames-for-learning>.
- Zhao W., & Shute V. J. (2019). Can playing a video game foster computational thinking skills? *Computers & Education*, 141, 103633.



Dylan William

Creating the Schools Our Children Need: Why What We're Doing Now Won't Help Much (And What We Can Do Instead)

Learning Sciences International, West Palm Beach, 2018, pp. 210

«The simple truth is that, in education at least, what works is generally the wrong question, because most ideas that people have had about how to improve education work in some contexts but not others. Put bluntly, everything works somewhere and nothing works everywhere».

Dylan William

All'interno del complesso e variegato dibattito internazionale teso a comprendere l'evoluzione dei processi formativi, Dylan William – Professore emerito di Valutazione formativa presso l'University College di Londra – nel suo testo *Creating the Schools Our Children Need* – conduce un'attenta e scrupolosa analisi dei fattori che, negli Stati Uniti, sembrano ricoprire un considerevole ruolo nell'orientare gli attuali e i prossimi sviluppi nel campo dell'istruzione. Il fine ultimo è dimostrare come, in America, si stia, tuttora, dislocando l'attenzione su variabili solo minimamente in grado di incidere sul progresso scolastico degli studenti, e come, piuttosto, ci siano più fruttuosi investimenti da realizzare per accrescere l'efficacia e l'efficienza dei *13.491 sistemi scolastici* attualmente esistenti. La declinazione al plurale dell'espressione è un atto dovuto, considerata la pluralità di forme in cui l'istruzione trova, oltreoceano, effettiva realizzazione – forme che variano non solo da Stato a Stato, ma anche da distretto a distretto all'interno dello stesso Stato. È questa pluralità, secondo l'Autore, uno dei principali ostacoli da superare, per giungere a realizzare dei processi di insegnamento-apprendimento più efficaci in ogni dove. L'intento è di dotare i governanti degli strumenti necessari per assumere delle decisioni in grado di porre a frutto i risultati della ricerca scientifica, e di incanalare nella giusta, *feconda*, direzione gli sforzi di quanti sono, ogni giorno, direttamente implicati nel rendere questo possibile. Il testo intende, inoltre, offrire a genitori, insegnanti e chiunque sia coinvolto in materia di istruzione la chiara prova dell'urgente bisogno di realizzare una scuola in grado di fornire ai bambini le conoscenze, le abilità e le competenze di cui avranno bisogno per *«fiorire»* nel ventunesimo secolo.

L'Autore, nella prima delle tre sezioni che compongono il testo, pone chiaramente in mostra i vantaggi che da tale investimento potrebbero derivare, con il dichiarato fine di convincere anche quanti nutrono non pochi dubbi al riguardo. Se i benefici derivanti sul piano sociale – un'economia del 30% più ampia (Hanushek e Woessman, 2015, p. 50) e un guadagno di 200.000\$ per ogni studente che raggiunge il diploma (Levin et al., 2007, p. 17) – non dovessero essere sufficientemente convincenti, più tangibili di certo sono quelli posti sul piano individuale: gli studi riportati dimostrano come coloro che possiedono un più elevato livello di istruzione generalmente vivano più a lungo – circa 1,7 anni in più per ogni anno trascorso a scuola (Lleras-Muney, 2005, p. 215) –, guadagnino di più – si registra un progressivo aumento della retribuzione al crescere del livello di istruzione (United States Bureau of Labor Statistics, 2016) –, godano di migliore salute – il 90% dei laureati riferisce di essere in buona salute, contro il 75% dei diplomati (OECD, 2010, p. 161) –, abbiano meno probabilità di incorrere in una condizione di disabilità nell'ultimo periodo della loro esistenza (Jagger et al., 2007, pp. 361-362), siano più felici (Oreopoulos e Salvanes, 2011, p. 161) e più tolleranti verso il prossimo (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006, p. 5). In sostanza, l'innalzamento del rendimento scolastico degli studenti condurrebbe a quella che l'Autore definisce una *«win-win situation»* (p. 12), ossia una situazione vantaggiosa tanto per l'indi-



viduo quanto per la società. L'interrogativo, a questo punto, resta *come* realizzarla. Quesito tutt'altro che semplice da risolvere, considerata l'irta natura del processo educativo-formativo, a cui spetta l'arduo compito di preparare i bambini di oggi per un mondo che, al momento, nessuno è in grado di immaginare.

Le ragioni per cui quanto fatto, in America, sino ad ora risulta poco – o, in taluni casi, non affatto – funzionale all'innalzamento del rendimento scolastico degli studenti sono presentate nella seconda sezione del testo. Variabile per variabile, sono analizzati alcuni degli interventi realizzati da gran parte dei distretti scolastici americani, e velocemente si rincorrono, sotto gli occhi di chi legge, numerose evidenze scientifiche, atte ad approdare ad una più corretta lettura degli esiti a cui conducono gli investimenti realizzati, con l'obiettivo di dimostrare come facilmente si possa finire con lo sprecare tempo e risorse in interventi che poco si confanno alla natura e alle esigenze del Paese in cui si opera. È, in effetti, all'interno di tale sezione che trova spazio una chiara e articolata dimostrazione del principale assunto alla base del pensiero di Wiliam: «*La maggior parte delle idee che le persone hanno su come migliorare l'istruzione funzionano in alcuni contesti, ma non in altri*» (p. 2). Esistono, ad esempio, degli interventi che aiutano ad innalzare il rendimento scolastico degli studenti, ma funzionano solo in determinate circostanze: stando ai dati emersi dal Tennessee STAR Project (Mosteller, 1995) e da altri studi condotti in diversi distretti negli ultimi anni (Hanushek, 1999; Stecher e Bohrnstedt, 2002), la *riduzione del numero di alunni per classe* (p. 69) si rivela una strategia in grado di migliorare significativamente l'apprendimento degli studenti, soprattutto nei primi anni di scuola e in special modo nel caso di bambini in condizione di svantaggio socio-culturale; tuttavia, affinché produca tali effetti – e non si riveli addirittura controproducente – è indispensabile che i nuovi insegnanti, assunti per coprire le nuove classi formate, siano tanto efficaci quanto quelli già in servizio. Ci sono poi delle strategie – come *far in modo che insegnino le persone più capaci* (p. 27), *licenziare gli insegnanti meno adeguati* (p. 43) o *pagare di più quelli maggiormente efficaci* (p. 55) – che funzionano quasi ovunque, ma non abbastanza: il Measures of Effective Teaching (MET) Project – uno studio longitudinale che ha visto partecipi numerose scuole, università ed enti situati in diversi Stati e distretti, con l'obiettivo di definire dei criteri affidabili per identificare e promuovere un insegnamento efficace – dimostra che non è possibile valutare in maniera attendibile l'efficacia di un insegnante (Bill and Melinda Gates Foundation, 2012). Efficacia che, inoltre, non può esser predetta sulla base di meri dati biografici, come provato da ben 116 ricerche condotte al riguardo (Bliesener, 1996). Esistono, infine, programmi che funzionano praticamente ovunque e, se applicati su larga scala, avrebbero un sostanziale impatto sul rendimento degli studenti, ma sono semplicemente troppo costosi da implementare.

A cosa rivolgere, dunque, ora, lo sguardo? La direzione indicata da Wiliam è chiara: la ricerca scientifica ha già fornito chiari elementi di comprensione in relazione all'efficacia e ai costi dei, finora possibili, sentieri da intraprendere. È attingendo a tali contributi, prendendo atto di quanto emerso nell'analisi condotta, e, infine, passando attraverso l'esplorazione dei meccanismi di funzionamento della mente umana, che l'Autore, nella terza ed ultima sezione del testo, giunge a dimostrare come, al momento, siano essenzialmente due le più convenienti strade percorribili. Innanzitutto, *predisporre un curriculum ricco di conoscenze*, strutturato in modo sequenziale, che consenta agli studenti di sfruttare al meglio le proprie capacità, così da raggiungere più elevati livelli di rendimento scolastico (p. 156). In secondo luogo, *rendere migliori gli insegnanti già in servizio*, non attraverso dei corsi di aggiornamento volti a fornir loro maggiori conoscenze – corsi che condurrebbero solo ad un ampliamento del cosiddetto «*knowing-doing gap*» (Pfeffer, 2000), ossia ad una condizione in cui si è a conoscenza di ciò che occorrerebbe fare, ma non si è effettivamente in grado di cambiare ciò che si fa. Piuttosto, *coinvolgendoli in autentici processi di crescita e sviluppo professionale*, che li rendano in grado di *mutare le pratiche* che trovano abitualmente spazio all'interno delle loro classi (p. 173), affinché possano di volta in volta, in base alle specifiche esigenze del contesto, implementare le più proficue strategie per *adeguare l'insegnamento ai bisogni dei loro allievi*, ed innalzare così, di conseguenza, i risultati scolastici (OECD, 2016, p. 228). Una possibile declinazione di simili processi – già testata e sperimentata con successo in otto Stati americani e in diverse regioni del globo (Wiliam, 2016) – viene illustrata nella parte finale del testo (pp. 176-177): si tratta di un modello, messo a punto da Wiliam e dai suoi colleghi, che i docenti possono utilizzare, nel corso di riunioni mensili della durata di 75 minuti, per implementare gradualmente la valutazione formativa nella propria pratica



didattica, ed innalzare, in tal modo, l'efficacia del loro insegnamento.

Entrambe le strade suggerite condurrebbero il sistema formativo degli Stati Uniti – pur nelle sue molteplici determinazioni – ad un *significativo* miglioramento del progresso scolastico degli studenti, peraltro a dei *costi* tali da esser, in tutta tranquillità, sostenuti. Agli altri Paesi spetta, invece, la consueta onesta e fugace risposta, valevole tanto per chi scrive quanto per chi, in tale occasione, resta a guardare: «*Guardare agli altri Paesi può darci delle idee. Non ci fornirà mai delle soluzioni*». Occorre, in pratica, smettere di chiedersi *che cosa funziona* in ambito scolastico ed iniziare a domandarsi *al di sotto di quali condizioni – o all'interno di quali particolari contesti – un dato intervento dà i suoi frutti* (p. 70). Sfruttare poi i contributi della ricerca scientifica per valutare le specifiche peculiarità ed esigenze del sistema formativo in questione, tenendo anche conto dei legami che quest'ultimo intesse con i macro e microsistemi con cui è in relazione. Solo alla luce di quanto emerso sarà, infine, possibile incanalare nella più feconda direzione gli sforzi e gli interventi necessari per creare delle scuole migliori.

In quali date situazioni e/o in base a quali criteri è funzionale innalzare o ridurre la retribuzione degli insegnanti? Che relazione esiste tra i titoli dei docenti e i risultati di apprendimento degli studenti? Sono i primi realmente correlati ad una maggiore efficacia didattica? In che termini un insegnante efficace contribuisce alle posteriori conquiste dei suoi allievi e al futuro sviluppo della società? In che modo il percorso formativo degli insegnanti condiziona il progresso degli studenti? E, in particolare, che influenza esercita su di esso il tirocinio formativo o un dato corso universitario? È opportuno parlare di resistenza al cambiamento? E quali reali cambiamenti le riforme scolastiche generano «nelle scatole nere delle classi»? È ad interrogativi come questi che Dylan Wiliam fornisce un'esaudiente risposta, andando, di volta in volta, ad infrangere le deboli pareti di quegli schemi in cui il pensiero, sovente, potrebbe trovar rapido rifugio.

Ludovica Rizzo

Riferimenti bibliografici

- Bill & Melinda Gates Foundation. (2012). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study*. Redmond, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Bliesener T. (1996). Methodological moderators in validating biographical data in personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 107-120.
- Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. (2006, October). *The wider benefits of learning: A synthesis of findings from the Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 1999-2006*. Reperibile al link: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20110505132517mp_/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RCB05-06.pdf (Ultimo accesso: 6 dicembre 2022).
- Hanushek E. A. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 143-163.
- Hanushek E. A., Woessman L. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Paris: OECD.
- Jagger C., Matthews R., Melzer D., Matthews F., Brayne C., & Medical Research Council Cognitive Functioning Aging Study. (2007). Educational differences in the dynamics of disability incidence, recovery and mortality: Findings from the MRC Cognitive Function and Ageing Study (MRC CFAS). *International Journal of Epidemiology*, 36, 358-365.
- Levin H. M., Belfield C., Muennig P., Rouse C. (2007). *The costs and benefits of an excellent education for all of America's children*. New York, NY: Teachers College.
- Lleras-Muney A. (2005). The relationship between education and adult mortality in the United States. *Review of Economic Studies*, 72(1), 189-221.
- Mosteller F. W. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children (special issue: Critical issues for children and youths)*, 5(2), 113-127.
- OECD. (2010). *Education at a glance*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results: Policies and practices for successful schools (vol. 2)*. Paris, France: OECD.
- Oreopoulos P., Salvanes K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184.



- Pfeffer J. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Stecher B. M., & Bohrnstedt G. W. (Eds). (2002). *Class size reduction in California: Findings from 1999-00 and 2000-01*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- United States Bureau of Labor Statistics. (2016, 15 Marzo). *Employment projections*. I dati aggiornati sono reperibili al link: <https://www.bls.gov/emp/graphics/unemployment-rates-and-earnings.htm> (Ultimo accesso: 6 dicembre 2022).
- William D. (2016). *Leadership for teacher learning: Creating a culture where all teachers improve so that all learners succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.