

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

VII

n. 1

2019

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno VII | n. 1 | giugno 2019

## Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00  
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: [abbonamenti@edipressrl.it](mailto:abbonamenti@edipressrl.it)

La rivista, consultabile in rete, sul sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it) può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

## Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce  
tel. 0832.230435 – [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) – [info@pensamultimedia.it](mailto: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>

Finito di Stampare nel mese di GIUGNO 2019

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:  
[sipesjournal@pensamultimedia.it](mailto:sipesjournal@pensamultimedia.it) / 06.57334093

## PROCEDURA DI REFERAGGI

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

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

## BOARD

**Fabio Bocci** (Università Roma Tre)  
**Roberta Caldin** (Università di Bologna)  
**Lucio Cottini** (Università di Udine)  
**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)  
**Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)

## COMITATO DI REDAZIONE

**Alessia Cinotti** (Università di Bologna)  
**Alessio Covelli** (Università del Foro Italico, Roma)  
**Barbara De Angelis** (Università Roma Tre)  
**Diego Di Masi** (Università di Padova)  
**Daniele Fedeli** (Università di Udine)  
**Andrea Fiorucci** (Università del Salento, Lecce)  
**Valeria Friso** (Università di Bologna)  
**Simona Gatto** (Università di Messina)  
**Elisabetta Ghedin** (Università di Padova)  
**Annalisa Morganti** (Università di Perugia)  
**Francesca Salis** (Università di Urbino)  
**Elena Zanfroni** (Università Sacro Cuore Milano)  
**Antioco Luigi Zurru** (Università di Cagliari)

PAOLA AIELLO  
GIANLUCA AMATORI  
LAUUURA ARCANGELI  
DIMITRIS ARGIROPOULOS  
ROSA BELACCICCO  
NICOLE BIANQUIN  
FABIO BOCCI  
ELENA BORTOLOTTI  
ALESSIA CINOTTI  
FELICE CORONA  
BARBARA DE ANGELIS  
HEIDRUN DEMO  
DIEGO DI MASI  
CATIA GIACONI  
ROBERTO DAINESE  
FILIPPO DETTORI  
DANIELE FEDELI  
ANDREA FIORUCCI  
VALERIA FRISO  
ANTONELLA GALANTI  
PATRIZIA GASPARI

ELISABETTA GHEDIN  
INES GUERINI  
MARIA VITTORIA ISIDORI  
SILVIA MAGGIOLINI  
HELENA MESQUITA  
ANNALISA MORGANTI  
ANTONELLO MURA  
LOREDANA PERLA  
MARIANNA PICCIOLI  
STEFANIA PINNELLI  
AMALIA RIZZO  
FRANCESCA SALIS  
PATRIZIA SANDRI  
MOIRA SANNIPOLI  
MARIANNA TRAVERSETTI  
ALESSANDRO VACCARELLI  
SIMONE VISENTIN  
ELENA ZANFRONI  
UMBERTO ZONA  
ANTIOCO LUIGI ZURRU

7 Editoriale

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

13 **SILVIA MAGGIOLINI, DANIELA BULGARELLI**

Presentazione della sezione speciale

17 **DIEGO DI MASI, GIOVANNA MIOLLI**

La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel • Activity Theory for Inclusive Education: A Reflection Conducted from Hegel's Thought

29 **MABEL GIRALDO**

Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche • Towards a definition of the self-determination construct in special pedagogy. Conceptual lines and philosophical intersections

43 **ISABELLA PESCARMONA**

Per includere tutte le diversità. Una prospettiva etnografica su identità e differenza nei contesti scolastici • To include all diversities. An ethnographic perspective on identity and difference in school contexts

55 **MOIRA SANNIPOLI**

Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo • For a new culture of needs. Inclusive devices and practices in dialogue

67 **ARIANNA TADDEI**

La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie • Special Pedagogy between philosophical looks and methodological pragmatisms: emancipatory perspectives

79 **ALESSANDRA M. STRANIRO**

Per una pedagogia militante. Il pensiero di Gramsci a confronto con la Pedagogia Speciale • For a militant pedagogy. The thought of Gramsci faced with the Special Pedagogy

91 **ELEONORA ZORZI, DONATELLA CAMEDDA, MARINA SANTI**

Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative • Between Improvisation and Inclusion: a "polyphonic" profile for educational professionals

Riflessione teorica  
(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)

101 **WERNER BRILL**

Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung – Entwicklung – aktueller Stand und Probleme (invited paper) • The integration of children with disabilities in german schools: origin - development - current state and problems

121 **VALERIA FRISO, LUCA DECEMBROTTO**

La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere • Inclusive pedagogy and challenges of the right to work in prison

		Revisione sistematica (a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)
137	<b>CECILIA MARCHISIO, NATASCIA CURTO</b> Intermediate results of the application of an evidence-based method: the Work Intellectual Disability Environment • Risultati intermedi dell'applicazione di un metodo basato sull'evidenza: l'ambiente di lavoro nella disabilità intellettiva	
155	<b>PAOLA AIELLO, FILOMENA GRILLO, IRENE RUSSO, EMANUELA ZAPPALÀ, MAURIZIO SIBILIO</b> Group-based Early Start Denver Model and preschools. An educational model for pupils with Autism Spectrum Disorder • Denver Early Start e prescuola. Un modello educativo per gli alunni con il disturbo dello spettro autistico	
		Esiti di ricerca (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie)
171	<b>MARIA VITTORIA ISIDORI, MARTA PROSPERI</b> Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Una indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva • Screening of the prerequisites of learning and their enhancement. A survey in kindergarten for an inclusive teaching	
189	<b>ILARIA FOLCI, SILVIA MAGGIOLINI, ELENA ZANFRONI, LUIGI D'ALONZO</b> La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno. Esiti di una ricerca nel territorio varesino • The differentiated classroom: an educational and transformative research project in the territory of Varese (Italy)	
217	<b>CARMEN PALUMBO, ANTINEA AMBRETTI, STEFANO SCARPA</b> Esperienze motorie, sportive e disabilità • Physical, Sport Activities and Disability	
233	<b>FABIO BOCCI, INES GUERINI, MARIA VITTORIA ISIDORI</b> Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno al tema dell'Assistente sessuale • Sexuality and disability. A training-research experience about the figure and the role of the Sexual assistant	
		Altri temi
251	<b>FABIO OLIVIERI</b> Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale • The training internship for the socio-pedagogical educator: a tool for professional development	
		Recensioni
269	<b>INES GUERINI</b> Recensione al volume, C. Imprudente (in collaborazione con E. Papa), Da geranio a educatore. Frammenti di un percorso possibile	
271	<b>MELCHIORRE SALADINO</b> Recensione al volume, D. Marín e I. Fajardo (a cura di), Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	

# Editoriale



## Il settimo anno... e la sua crisi

FABIO BOCCI / LUIGI D'ALONZO

Forse è troppo arduo essere individualmente degli Hoffnungsträger, dei portatori di speranza: troppe le attese che ci si sente addosso, troppe le inadempienze che inevitabilmente si accumulano, troppe le invidie e le gelosie di cui si diventa oggetto, troppo grande l'amore di umanità e di amori umani che si intrecciano e non si risolvono, troppa la distanza tra ciò che si proclama e ciò che si riesce a compiere (Alex Langer).

Con il numero 1 del 2019 si inaugura il settimo anno di vita dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*, la rivista scientifica della Società Italiana di Pedagogia Speciale.

Giocando con la cultura popolare, sappiamo come l'anno settimo sia da sempre indicato nelle relazioni di coppia come quello della crisi.

Ora, mettendo un momento tra parentesi il significato autentico di crisi (punto di svolta, opportunità) e accogliendo invece l'accezione di senso comune, che la indica come stato di difficoltà o di impasse (entrare in crisi, essere in crisi) dobbiamo chiederci (restando in questo gioco) chi sia l'altro elemento della coppia e se, e in che misura, vi sia tra/in questa coppia una crisi.

Proviamo a pensare all'altro/a componente della diade. Questo/a è, *ça va sans dire*, il/la nostro/a lettore/ice, ossia chi è interessato ai temi che questa rivista tratta. Che sono temi di ricerca, di studio e di riflessione pedagogico speciali, che hanno per *oggetto*, da qualsiasi angolazione o prospettiva li si tratti, da un lato l'analisi dei significati inerenti la presenza nella società di persone che sono maggiormente esposte ai rischi di vulnerabilità, discriminazione, emarginazione, esclusione e, dall'altro, l'elaborazione di pensieri, di modelli, di epistemologie, di strategie, di strumenti e quant'altro finalizzati/e a fronteggiare questi rischi. A partire dal compito di renderli visibili (laddove sfuggono all'attenzione comune, citando Ferdinando Montuschi) e di problematizzarli.

È dunque in crisi il rapporto tra chi scrive in questa rivista (tra questa comunità pedagogico speciale) e i suoi lettori (che sono poi, in parte, gli stessi membri della comunità)?

Ci viene da rispondere di getto, ma con convinzione, di no. Non abbiamo sentore o percezione di una crisi del rapporto (anche di fiducia) né verso l'*esterno* – tra noi pedagogisti speciali e coloro i quali da sempre sono pensati quali destinatari privilegiati del *nostro dire* (insegnanti, dirigenti, educatori, operatori sociali, studiosi, associazioni, famiglie...) – né all'interno della stessa comunità pedagogico-speciale, la quale con la sua consueta e auspicabile verve dialettica si confronta sui temi che la interessano e la interrogano.

Se c'è crisi, ci sembra invece di poter dire, questa riguarda l'orizzonte di senso all'interno del quale si iscrive questo legame.

Non vi è dubbio che stiamo vivendo una fase storica di transizione. Ma è altrettanto evidente che questa fase si sta rivelando oltre che per la sua complessità o liquidità (già da tempo identificate da studiosi di grande prestigio quali Morin o Bauman) anche per tratti inediti e inattesi piuttosto inquietanti.

L'epoca attuale, definita di volta in volta del *post moderno*, del *post ideologico*, del *post comunismo*, del *post capitalismo*, della *post verità*, ecc...) si sta contraddistinguendo anche per essere un momento contrassegnato da molte manifestazioni di quello che potremmo battezzare come il *post relazionale*, il *post empatico*, il *post altruistico*, il *post umanitario*...

Tutto ciò che è in odore di supporto, sostegno, comprensione all/dell'alterità è immediatamente tacciato (e sempre più spesso violentemente attaccato) di anacronismo, snobismo, elitarismo, e così via.

La qual cosa accade anche alle posizioni assunte dagli studiosi che, nella loro veste di intellettuali, cercano di operare riflessioni finalizzate ad ampliare il raggio d'azione dei processi interpretativi della realtà e di processi di analisi dei fenomeni che la caratterizzano.

A fare dunque da sfondo a questo nostro tempo è la percezione di un clima sociale sempre più surriscaldato, in cui i consueti spazi del confronto, del dibattito intellettuale, della mediazione, sono sostituiti da luoghi relazionali che appaiono (almeno ai nostri occhi) sempre più impoveriti, sia sul piano della forma sia dei contenuti veicolati. E non ci riferiamo solo ai luoghi della rete e dei social network – che sicuramente sul piano antropologico, oltre che socio-politico-culturale, stanno agendo un ruolo significativo in questa direzione – ma anche a quelli più “convenzionali” dell'agone politico e della cultura in generale.

E allora, stante tale quadro – che vede emergere e imporsi una crisi di senso del legame tra intellettuali e destinatari delle loro analisi, tra chi opera mediante un pensiero complesso che scandaglia la realtà restituendone la visione complessa, intricata, meticcata, e chi richiede (e si accontenta) di pronunciamenti sloganistici che tendono alla rassicurazione dell'immediato (al cosiddetto consenso) – c'è da chiedersi *perché pubblichiamo* e *per chi pubblichiamo*. Ovvero, in altri termini, se *ha senso continuare a pubblicare*.

A queste domande di senso ci viene da rispondere, con immediatezza e genuino slancio, di sì. E ha senso proprio perché da un lato desideriamo non colludere con la parte che – almeno per quanto da noi percepito – sta prendendo la via di quella che si palesa come una deriva sociale e, contestualmente dall'altro, vogliamo svolgere un ruolo scientifico e culturale a difesa e a promozione dei valori più alti che caratterizzano l'umanità: a partire dal *riconoscimento infinito dell'altro* (avendo in mente quantomeno Sartre, Ricoeur, Mounier, Levinas, Eco...).

Rispondiamo sì, dunque, ma è opportuno continuare a mantenere aperta questa domanda, lasciarla lì, lasciarci incalzare dalla sua presenza.

Perché la presenza di questa domanda è il nostro modo di non lasciarci irretire dalle tante forme dell'elitarismo, dalle lusinghe della verità posseduta, dal rischio di perdere di vista proprio quell'alterità che si dichiara (anche in buona fede) di voler difendere e preservare.

Dopo questa breve riflessione introduttiva, passiamo ora a illustrare la composizione di questo numero che vede, oltre alle consuete sezioni, ospitare una *special issue* destinata ad accogliere i contributi del gruppo di lavoro *La Pedagogia Speciale in dialogo con la Medicina*, che ha trovato spazio di confronto durante la prima Autumn School della SIPeS svoltasi a Bergamo nel Novembre del 2018.



Di questa parte speciale introdurranno temi e articoli le curatrici Silvia Maggiolini e Daniela Bulgarelli, pertanto non ci soffermeremo più di tanto, se non per dire, anzi per ribadire, la natura dialogica della Pedagogia Speciale, la quale vive nelle domande (Canevaro) che pone e che riceve e nella collaborazione interdisciplinare (d'Alonzo, Pavone, Caldin...).

Per quanto concerne i contributi delle sezioni tipiche dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion, queste vedono 8 articoli, con la presenza di ben 22 studiosi rappresentanti di 6 atenei italiani e di un ateneo tedesco.

La sezione *Riflessione teorica* ospita due contributi. Il primo (un *invited paper*) porta la firma di Werner Brill della Katholische Hochschule für Sozialwesen di Berlino e ha per titolo: *Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung – Entwicklung – aktueller Stand und Probleme*, ovvero *La situazione dell'integrazione scolastica dei bambini con disabilità in Germania. Origine, sviluppo, stato attuale e problemi*. Nel corso della sua argomentazione l'autore evidenzia che in Germania l'idea di integrazione è cambiata molto nel panorama scolastico (anche a seguito della ratifica nel 2009 della Convenzione delle nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità) ma sottolinea anche che non si è ancora verificata una decisiva svolta quantitativa per quanto riguarda la presenza dei bambini disabili a scuola.

A seguire Valeria Friso e Luca Decembrotto presentano un contributo dal titolo *La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere*. I due studiosi dell'Università di Bologna si soffermano ad analizzare, avendo alle spalle un solido sfondo pedagogico, quali sono gli attori e i fattori in gioco nell'ambito del diritto al lavoro in carcere. In particolare, focalizzano la loro attenzione sul lavoro e sulla formazione professionale quali aspetti fondamentali che danno corpo al processo di inclusione sociale, il quale si ri-configura a partire dalla partecipazione sociale e dalla ri-costruzione del tessuto relazionale nel territorio.

Per quel che riguarda la sezione *Revisione sistematica*, vi sono due contributi, in lingua inglese, di studiosi italiani.

Il primo ha per titolo *Intermediate results of the application of an evidence-based method: the work intellectual disability environment* e ne sono autrici Cecilia Marchisio e Natascia Curto dell'Università di Torino. Il tema affrontato è quello dell'occupazione lavorativa delle persone con disabilità, uno degli argomenti più caldi nell'ambito di quello che le studiose definiscono come il *cambiamento radicale nel paradigma emergente della disabilità*. Nello specifico l'articolo fornisce un vaglio della letteratura e dei dati statistici attualmente a disposizione, analizzando le principali metodologie evidence-based per il collocamento lavorativo di persone con disabilità. In particolare si soffermano sulla descrizione del metodo *WIDE-Work Intellectual Disability Environment*, sviluppato dal *Centro per i diritti e la vita indipendente* dell'Università di Torino.

Il secondo articolo, a firma di un gruppo di studiosi dell'Università di Salerno – Paola Aiello, Filomena Grillo, Irene Russo, Emanuela Zappalà e Maurizio Sibillio – si intitola *Group-based Early Start Denver Model and preschools. An educational model for pupils with Autism Spectrum Disorder*. Gli autori prendendo le mosse dagli studi evidence-based finalizzati a implementare i modelli di intervento per i bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD), focalizzano l'attenzione sull'*Early Start Denver Group* (G-ESDM), un modello d'intervento inclusivo precoce per bambini con ASD basato su attività manuali e su un set di strategie finalizzate all'adattamento dell'alunno all'ambiente di apprendimento fisico e relazionale.

La sezione *Esiti di ricerca* si compone di quattro contributi.

Il primo ha per titolo *Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Una indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva* ed è firmato da Maria Vittoria Isidori e Marta Prospero, dell'Università dell'Aquila. Scopo

del lavoro delle autrici è quello di illustrare gli esiti di un intervento centrato su pratiche di *didattica di potenziamento*, agita successivamente a un'azione di screening dei prerequisiti dell'apprendimento (lettura, scrittura e calcolo) nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, quindi con finalità di prevenzione e pre-scolarizzazione. I bambini coinvolti, nell'ottica dello studio di caso, sono stati 12 frequentanti una scuola dell'infanzia dell'Aquila e gli esiti – in termini di efficacia sull'apprendimento – sono stati decisamente positivi, anche in considerazione della presenza di alunni con difficoltà piuttosto complesse.

Il secondo contributo è opera di un gruppo di studiosi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Ilaria Folci, Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni e Luigi d'Alonzo – e si intitola: *La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno. Esiti di una ricerca nel territorio varesino*. Gli autori, avendo come presupposto quelle che sono le più ricorrenti preoccupazioni di insegnanti, dirigenti, educatori, ecc... in riferimento alla complessità che caratterizza l'attuale contesto scolastico, propongono la differenziazione didattica come un *modus agendi* e, soprattutto, come una *forma mentis* dei docenti particolarmente efficace per praticità e operatività. Nello specifico il gruppo di lavoro, appartenente al CeDisMa, illustra un progetto di ricerca formativa e trasformativa che ha coinvolto un nutrito campione di docenti afferenti a 25 classi di ogni ordine e grado del territorio di Varese. Lo studio è finalizzato a promuovere buone prassi educative e didattiche in grado di rispondere concretamente alla pluralità dei bisogni che compongono il sistema formativo nazionale e locale.

Il terzo contributo è di Carmen Palumbo, Antinea Ambretti e Stefano Scarpa, dell'Università di Salerno. Il tema affrontato è *Sport e diversabilità: implicazioni inclusive e prosociali*. Lo studio promosso dagli autori e qui illustrato ha indagato il ruolo della pratica sportiva sull'auto-descrizione fisica in individui con disabilità motoria. Lo sport, sostengono e confermano con i loro dati gli studiosi, sembra essere in grado di contribuire alla costruzione di un concetto positivo della corporeità nelle persone con disabilità. Attraverso il movimento corporeo e la sua libera espressione, la persona può riscoprire se stessa, l'energia che la caratterizza e, non da ultimo, stimolare la propria creatività. In tal modo ciascun individuo può aprirsi a nuove esperienze per mezzo dell'immaginazione. Un rapporto con il proprio corpo equilibrato permette di attivare percezioni di benessere, di integrità, coerenti con il desiderio di esistere come soggettività in grado di perseguire i propri obiettivi e di autorealizzarsi.

L'ultimo articolo di questa sezione ha per titolo *Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno al tema dell'Assistente sessuale* e ne sono autori Fabio Bocci e Ines Guerini dell'Università degli Studi Roma Tre e Maria Vittoria Isidori dell'Università dell'Aquila. Gli autori, partendo da una serie di riflessioni inerenti il connubio sessualità-disabilità, analizzano in chiave critica alcune questioni di sfondo che riguardano il ruolo del corpo, del desiderio e del piacere nella società attuale, dominata dalle logiche del mercato che a loro volta sono supportate e supportano il sistema neoliberalista. Sulla base di queste considerazioni preliminari soffermano quindi l'attenzione sulla figura e sul ruolo dell'Assistente sessuale per le persone con disabilità. Infine, acquisendo anche diverse suggestioni provenienti dal mondo del cinema e della letteratura, presentano gli esiti di una esperienza di formazione-ricerca condotta con un gruppo di circa 200 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre.

La sezione *Altri temi* è rappresentata dal contributo di Fabio Olivieri dell'Università degli Studi Roma Tre, il cui titolo è: *Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale*. Lo studioso fornisce una attenta disamina della recente evoluzione del quadro normativo italiano concernente i profili dell'educatore socio-pedagogico professionale e del pedagogista. Com'è noto, infatti, la cosiddetta *Legge lori* recependo diverse istanze promosse dal mondo accademico e



professionale, ha finalmente fornito una maggiore definizione dei requisiti curriculari, delle funzioni e delle aree di intervento per entrambe le professioni. Dopo questa accurata e opportuna introduzione – corredata anche da una panoramica generale sulla regolamentazione dello stage in Italia e un’analisi del quadro composito della formazione preparatoria per il lavoro sul campo dell’educatore socio-pedagogico professionale – l’autore illustra una esperienza di ricerca biennale maturata nel Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione dell’Università di Roma Tre concernente la riorganizzazione del tirocinio curriculare del Corso di Studi.

Chiudono infine il numero due recensioni. La prima ad opera di Ines Guerini, Università Roma Tre, che riguarda il volume *Da geranio a educatore. Frammenti di un percorso possibile* di Claudio Imprudente (in collaborazione con Enrico Papa). La seconda recensione, di Melchiorre Saladino dell’Università di Valencia, è al volume *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* a cura di Diana Marín Suelves e Inmaculada Fajardo Bravo.

In conclusione, è possibile affermare che siamo in presenza – come da tradizione – di un numero ricco di spunti e di suggestioni, uno spazio di incontro e confronto che assorbe e rilancia temi significativi per il dibattito pedagogico.



# Presentazione sezione contributi

## «La Pedagogia speciale incontra la Filosofia»

**Silvia Maggiolini**

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, [silvia.maggiolini@unicatt.it](mailto:silvia.maggiolini@unicatt.it)

**Daniela Bulgarelli**

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino, [daniela.bulgarelli@unito.it](mailto:daniela.bulgarelli@unito.it)

L'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ospita la prima di due sezioni dedicate ai lavori presentati durante la Autumn School della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) "La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili, a 10 anni dalla fondazione di SIPeS", tenutasi nel Novembre 2018 presso l'Università degli Studi di Bergamo<sup>1</sup>.

Nello specifico, i lavori dell'Autumn School, rivolti a docenti, ricercatori, assegnisti di ricerca, dottori di ricerca e dottorandi, hanno inteso focalizzare il tema complesso della relazione tra la pedagogia speciale ed altre discipline che con essa sono in costante dialogo.

Al riguardo, come riportato nella stessa Call for Paper, si può affermare che

*la pedagogia speciale si è connotata per aver prodotto modelli teorici, culture e dispositivi di pratiche rispondenti a paradigmi antropologici ed epistemologici diversi, spesso 'fecondati' – viste le caratteristiche specifiche dei suoi oggetti di indagine – da altre scienze, come la psicologia, la biologia, la filosofia, la sociologia ecc. Tali scienze hanno avuto, e indubbiamente continuano ad avere, rapporti stretti con la pedagogia speciale, favorendo l'ampliamento del suo campo di indagine e ponendo nuove sfide e prospettive di ricerca in continua evoluzione.*

Questa prima sezione raccoglie sette contributi, all'interno dei quali vengono analizzati e problematizzati i legami in cui si articola la riflessione pedagogico speciale nel suo intreccio con la prospettiva filosofica. Quest'ultima, in quanto forma di lettura e visione critica delle diverse forme di attività e conoscenza umana, non può che essere costantemente in dialogo con la pedagogia speciale che,

1. *Comitato Scientifico della Autumn School*: Roberta Caldin (Università di Bologna), Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi di Roma Tre), Dario Ianes (Università di Bolzano), Antonella Valenti (Università della Calabria), Antonello Mura (Università di Cagliari), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Felice Corona (Università degli Studi di Salerno), Silvia Maggiolini (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessia Cinotti (Università degli Studi di Torino), Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia), Enrica Polato (Università degli Studi di Padova), Serenella Besio (Università degli Studi di Bergamo). *Comitato Organizzativo della Autumn School*: Nicole Bianquin (Università della Valle d'Aosta), Daniela Bulgarelli (Università degli Studi di Torino), Mabel Giraldo (Università degli Studi di Bergamo), Fabio Sacchi (Università degli Studi di Bergamo). Cfr. <http://s-sipes.it/convegni/school-sipes/>

nelle sue formulazioni epistemologiche e proposte di prassi, si fa promotrice di un'idea di individuo in interazione con altre persone significative, all'interno di contesti di vita quotidiana, che si realizzano in ambienti sociali culturalmente e storicamente caratterizzati.

Pare dunque evidente come la dimensione filosofica possa contribuire significativamente a sostenere quel pensiero critico-riflessivo quale *habitus* mentale proprio di chiunque ricerchi ed operi nel campo dell'educazione e della crescita dell'uomo, soprattutto nelle sue manifestazioni più fragili e delicate.

Entrando nel merito dei contributi presentati, si evidenzia un'ampia articolazione di temi e di interessi di ricerca che possono essere annoverati all'interno di questo proficuo spazio che vede l'incrocio di saperi e di sguardi disciplinari differenti ma in pari tempo strettamente correlati. Si inserisce in tali considerazioni il lavoro di Diego Di Masi e di Giovanna Miolli (*La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel*) i quali, proprio prendendo le mosse da un'analisi dei principali paradigmi epistemologici impiegati nel campo dell'educazione inclusiva, promuovono un'approfondita analisi del modello teorico-pratico della Teoria dell'Attività, a partire dal pensiero di Hegel, proponendone una lettura in chiave operativa. Altrettanto ricchi e degni di specifica attenzione sono gli spunti di analisi offerti dal contributo di Mabel Giraldo (*Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*) nel quale il costrutto dell'autodeterminazione viene declinato, in prospettiva psico-educativa, in relazione al progetto di vita e all'identità della persona adulta con disabilità.

I concetti di diversità, differenza ed inclusione, presi in esami anche attraverso l'adozione di una prospettiva etnografica in ambito scolastico, sono oggetto di un'accurata disamina – non priva di interessanti rimandi al pensiero di studiosi e filosofi dell'educazione – nel lavoro di Isabella Pescarmona (*Per includere tutte le diversità. Una prospettiva etnografica su identità e differenza nei contesti scolastici*) che problematizza il tema delle categorie e degli schemi educativi, spesso impliciti proprio in tale contesto. Lungo tale direzione si pone anche il pensiero espresso da Moira Sannipoli nel suo articolo *Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo*, nel quale è possibile cogliere una rilevante analisi delle possibili derive legate ad una riduttiva interpretazione concettuale di alcune dimensioni su cui l'istituzione scolastica è chiamata ad interagire ed offrire efficaci risposte educative, tra cui per esempio il binomio bisogno-problema. Interessante, anche in ragione dell'originale lettura che ne viene offerta, è il contributo di Alessandra Straniero, *Per una pedagogia militante. Il pensiero di Gramsci a confronto con la Pedagogia Speciale*, che vuole recuperare nell'opera e nel pensiero gramsciano non solo, come noto, assunti di natura politica- teorica- organizzativa, ma anche l'apporto di natura pedagogica riallacciandosi ad un'idea di scuola democratica ed emancipativa. Proprio quest'ultima connotazione può essere rintracciata anche nel lavoro di Arianna Taddei, *La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie*, che affronta l'ampio e complesso dibattito inerente alla prospettiva dei *Disability Studies* e delle connessioni tra pedagogia speciale e *Capability approach*. Un ulteriore contributo pienamente ascrivibile, per i molteplici ed evidenti riferimenti a cui rimanda, al dialogo che la pedagogia speciale intrattiene con il sapere filosofico è quello di Eleonora Zorzi, Donatella Camedda e Marina



santi, *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative*, nel quale la professionalità educativa è analizzata e compresa in rapporto alle sfide imposte dalla dimensione del cambiamento e di tutto ciò che esso porta con sé.

La ricchezza e la profondità delle riflessioni promosse dai differenti contributi qui sinteticamente presentati hanno reso possibile la realizzazione di questo numero dell’*Italian Journal of Special Education for Inclusion* che vuole porsi quale testimonianza – anche nell’ottica di una costante collaborazione e apertura verso le altre discipline – del lavoro che vede coinvolti tutti coloro che credono e si adoperano per la reale costruzione di contesti e culture inclusive, e al quale la SiPeS, nell’organizzazione della sua prima Autumn School, ha voluto dare voce.



# La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel

## Activity Theory for Inclusive Education: A Reflection Conducted from Hegel's Thought

**Diego Di Masi**

Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Torino, diego.dimasi@unito.it

**Giovanna Miolli**

Humboldt-University of Berlin / Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua, giovanna.miolli@unipd.it

One of the main challenges that inclusive education faces on a daily basis is collaboration. The latter may occur on different levels: within the classroom, among teachers (microsystem); at the territorial level, between the school and organisations involved in the socio-educational and health system (mesosystem); at the level of the educational community, between teachers and researchers (esosystem). This contribution problematises this last dimension and argues that the Activity Theory represents a theoretical-practical model useful to share approaches and conceptual tools to transform educational practices through an inclusive perspective. After a presentation of the paradigms used in inquiry into inclusive education, the article illustrates the historical evolution of the Activity Theory and explores some philosophical concepts developed by Hegel that inspired the theoretical elaboration of the model.

**Key words:** Activity Theory, Inclusive Education, Hegel, Theory of Action, Expansive Learning

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

17

L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare, Diego Di Masi ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Giovanna Miolli il paragrafo 4. Le Conclusioni sono l'esito della collaborazione tra i due autori.

## 1. Introduzione

Leggere i rapporti di autovalutazione delle scuole (RAV) offre diversi spunti di riflessione. Oltre a essere uno strumento pensato per progettare il miglioramento dell'azione didattica ed educativa, il RAV restituisce una fotografia della situazione della scuola così come viene percepita dalla stessa organizzazione. Diverse sono le dimensioni che lo strumento permette di indagare e tra queste è compresa l'area di processo dedicata all'Inclusione e alla Differenziazione, ovvero la capacità della scuola di rispondere ai bisogni educativi speciali intesi nel più ampio senso possibile. Lo strumento chiede di raccogliere evidenze rispetto ad alcune azioni della comunità educativa come: "conduce un'analisi dei bisogni degli studenti che necessitano di inclusione"; "svolge interventi mirati per gli studenti che necessitano di inclusione"; "coinvolge attivamente le famiglie nelle attività di inclusione"; "coinvolge attivamente soggetti esterni"; "monitora periodicamente il raggiungimento degli obiettivi previsti"; "promuove azioni di sensibilizzazione sui temi della diversità". Chiede, inoltre, di raccogliere informazioni sulla presenza di gruppi di lavoro e/o figure strumentali dedicate e sulla percezione dell'azione della scuola da parte delle diverse componenti della comunità: insegnanti, genitori e studenti. Sebbene questo lavoro di valutazione delle scuole stia allargando la prospettiva valutativa andando oltre i limiti dell'approccio centrato sulla sola valutazione degli apprendimenti (Poliandri et al., 2019), rimane ancora sullo sfondo una questione: come utilizzare le riflessioni, che possono nascere anche da questi percorsi valutativi, per sostenere gli insegnanti nell'esplorazione delle pratiche educative realizzate in classe, al fine di trasformare il processo di insegnamento e apprendimento in una prospettiva equa e inclusiva (Hancock e Miller, 2018). Per rispondere a questa sfida è necessario che insegnanti e ricercatori condividano un quadro teorico che possa permettere di riconoscere, osservare, descrivere, analizzare, interpretare e comprendere le pratiche realizzate.

In questo articolo si propone la Teoria dell'Attività (TA) come modello teorico per analizzare le pratiche inclusive. Dopo una breve presentazione dei paradigmi maggiormente impiegati nella ricerca in educazione inclusiva, si presenta l'evoluzione storica della TA e si esplorano alcuni principi filosofici propri della tradizione hegeliana che hanno permesso l'elaborazione del modello.

## 2. I paradigmi teorici della ricerca in educazione inclusiva

Skidmore (2004) descrive tre principali paradigmi che dagli anni '90 hanno definito il campo di ricerca dell'educazione inclusiva: psico-medico, sociologico e organizzativo. Il modello psico-medico spiega le difficoltà di apprendimento in termini di deficit neurologici o psicologici. "In questo paradigma, molti ricercatori si sono impegnati a perfezionare strumenti di analisi per aiutare nella diagnosi della presunta sindrome o condizione; gli interventi prescritti tendono ad avere un carattere prevalentemente clinico" (p. 2). Il paradigma sociologico (Tomlinson, 2017) mette l'accento sul meccanismo di classificazione che contribuisce alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. A differenza dell'approccio medico, le ricerche che si riconoscono nella prospettiva sociologica sono attente alla



dimensione valoriale dei processi educativi. Le scelte educative non sono neutre, per questa ragione è necessario indagare gli aspetti economici, politici, religiosi, sociali che orientano e determinano in modo gerarchico i sistemi educativi. Il terzo modello, il paradigma organizzativo, interpreta le difficoltà nell'apprendimento come una conseguenza delle fragilità e mancanze del sistema scuola così come è attualmente strutturato. Le ricerche condotte all'interno dell'orientamento organizzativo hanno contribuito a comprendere il ruolo di variabili che intervengono a livello di scuola e di classe nella costruzione del discorso sulle difficoltà di apprendimento, indagando le implicazioni sul successo o fallimento scolastico di dimensioni quali: strategie didattiche, progettazione individualizzata, collaborazione tra docenti (Villa, Thousand, 1992).

I tre paradigmi presentati mostrano una parziale mappatura delle teorie che fanno da sfondo alle numerose ricerche in educazione inclusiva, molte delle quali, tra l'altro, superano i confini tra le diverse proposte nel tentativo di offrire una lettura complessa e olistica dei processi inclusivi (Skidmore, 2004). Sebbene non sia esaustivo, l'esercizio di esplicitare gli approcci ricorrenti offre l'occasione per una lettura critica dei principi epistemologici che ispirano le politiche e le pratiche educative.

Questo articolo intende avanzare un'ulteriore proposta, quella della Teoria dell'Attività (TA), come quadro teorico per leggere le pratiche educative in un'ottica inclusiva. Tre sono le ragioni che giustificano questa proposta: 1) la TA rilegge gli elementi degli altri paradigmi superando i rispettivi limiti (riduzionismo, determinismo, astrazione e decontestualizzazione); 2) la TA propone un dialogo tra teorie e pratiche; 3) la TA offre uno strumento per analizzare, documentare e promuovere il cambiamento (Minnis e John-Steiner, 2001). L'attenzione alle pratiche e al cambiamento sono questioni centrali nell'educazione inclusiva è possibile, infatti, interpretare la ricerca educativa in una prospettiva inclusiva come una ricerca orientata alla trasformazione delle (culture, politiche e) pratiche sociali ed educative.

### 3. La Teoria dell'Attività

Nel volume *Learning and Expanding with Activity Theory* gli autori affermano che:

le attività organizzano la nostra vita. Nelle attività, gli esseri umani sviluppano le loro abilità, personalità e coscienze. Attraverso le attività, trasformiamo anche le nostre condizioni sociali, risolviamo le contraddizioni, generiamo nuovi artefatti culturali e creiamo nuove forme di vita e di sé (Sannino et al., 2009, p. 1).

A partire da questa interpretazione dell'agire umano, la TA ci permette di analizzare le trasformazioni realizzate nelle pratiche sociali. Per Teoria dell'Attività si intende la linea teorica e di ricerca avviata all'inizio del XX secolo dai fondatori della scuola storico-culturale della psicologia russa (Vygotsky, Leont'ev e Luria), che trova a sua volta la propria origine storica nella filosofia classica tedesca (da Kant a Hegel) e negli scritti di Marx e Engels. L'idea intorno alla quale si svilupperà

la TA è riassunta da Davydov (1998): l'essere umano non si limita a contemplare la realtà, non è un semplice osservatore del mondo esterno impegnato a cercare le leggi che lo regolano. Al contrario, l'essere umano costruisce la realtà che lo circonda attraverso attività che modificano la natura e che finiscono per modificare anche la natura stessa dell'uomo.

Dalla sua prima formulazione a oggi è possibile individuare tre generazioni di TA (Engeström, 1999). La prima inizia con i lavori di Vygotskij che definiscono l'azione mediata come unità di analisi. L'azione umana viene descritta come mediata dalla cultura e non solo come risposta a uno stimolo. Il concetto di azione mediata rappresenta una trasformazione radicale rispetto al modo in cui venivano concepiti la mente e il comportamento. Se il comportamentismo si limita a osservare l'agire umano e a descriverlo nei termini della relazione stimolo-risposta, il cognitivismo si interroga sui meccanismi che avvengono all'interno della "scatola nera", ovvero la mente, e sui processi mentali e cognitivi attraverso i quali raccogliamo ed elaboriamo le informazioni; il paradigma storico-culturale, invece, mette in luce il ruolo degli strumenti culturali nello sviluppo delle funzioni psichiche.

Nell'usare mezzi e segni ausiliari, per esempio annodando il fazzoletto per ricordare, o facendo allo stesso scopo una tacca su un bastone, l'uomo produce dei mutamenti negli oggetti esterni: ma questi mutamenti esercitano, ulteriormente, un influsso interno sui suoi processi psichici. Mutando l'ambiente, l'uomo può dominare il proprio comportamento e guidare i suoi processi psichici (Leont'ev, Lurija, 2010, p. 19).

Il lavoro di Vygotskij e della scuola di psicologia russa è rivoluzionario:

non è più possibile comprendere l'individuo senza tener conto degli strumenti culturali che utilizza, non è più possibile comprendere la società senza tener conto della capacità dell'essere umano di costruire e utilizzare artefatti [...]. Gli oggetti cessano di essere solo materiali grezzi e diventano entità culturali che ci permettono di comprendere la psiche umana (Engeström, 2001, p. 134).

La tradizionale divisione cartesiana tra individuo e società viene messa in discussione e definitivamente superata, da questo momento in poi l'individuo viene concepito nella sua dimensione creatrice (Sannino, 2011), un soggetto che utilizza e produce artefatti attraverso i quali trasforma l'ambiente e se stesso.

Con la seconda generazione si introduce la dimensione collettiva dell'attività e si supera il modello precedente che aveva il limite di essere centrato sull'individuo. Per spiegare la differenza tra azione individuale e attività collettiva lo stesso Leont'ev utilizza l'esempio dei cacciatori: "quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora" (Leont'ev, 1981, pp. 62-63). Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia: l'unità di analisi del modello della Teoria dell'Attività è la caccia.

Per Leont'ev le attività si distinguono in base al loro scopo (*motive*) e all'og-



getto (*object*) verso il quale sono orientate; le azioni, sulla base dei loro obiettivi (*goals*); e le operazioni, sulla base delle condizioni (che possono essere le risorse a disposizione per raggiungere l'obiettivo), in cui sono svolte. Wertsch (1981) sottolinea come questi diversi livelli di analisi permettano al ricercatore di esaminare un singolo comportamento da diversi di punti di vista: è possibile analizzarlo mettendo in luce gli obiettivi che hanno orientato le azioni, così come le condizioni sociali e materiali nelle quali si sono realizzate le singole operazioni. Inoltre,

le relazioni tra le componenti dell'attività sono mobili e mutevoli. Quello che è lo scopo di un'attività può essere il suo mezzo in altre condizioni; al contrario, i mezzi di un'attività possono diventare azioni. La mobilità di queste relazioni può anche essere vista nel fatto che uno stesso obiettivo può essere raggiunto con diversi mezzi, così come lo stesso insieme di mezzi può essere utilizzato per raggiungere obiettivi diversi. L'interrelazione tra obiettivi e motivazioni può cambiare in modo analogo. Possono sostituirsi l'un l'altro quando l'obiettivo serve anche come scopo, spingendo il soggetto verso l'attività (Wertsch, 1981, p. 74).

La scuola sovietica di psicologia definisce i diversi livelli delle azioni a partire da criteri funzionali. In questo modo è possibile, all'interno della stessa attività, distinguere diverse azioni che possono concorrere alla stessa funzione. In una data situazione, una azione coinvolta in una attività, sostiene Wertsch (1981), può essere considerata un'intera attività in un'altra situazione e allo stesso tempo "un'attività può essere svolta in una varietà di modi utilizzando obiettivi diversi (con le azioni associate) in diverse condizioni (con le operazioni associate)" (p.19). Mettere l'accento sui criteri funzionali delle azioni consente di interrompere letture lineari delle situazioni e offre un nuovo metodo per indagare le attività.

La terza generazione introduce il concetto di sistema di attività che espande il triangolo Soggetto-Artefatto-Obiettivo aggiungendo tre nuovi elementi (regole, comunità e divisione del lavoro). Per Engeström (2001) questa terza espansione si caratterizza soprattutto per l'enfasi sull'interconnessione tra diversi sistemi di attività che produce una molteplicità di voci.

Ogni sistema di attività è sempre una comunità di molteplici punti di vista, tradizioni e interessi [...] i partecipanti portano le loro diverse storie e il sistema di attività stesso è portatore di una molteplicità di storie incise nei suoi artefatti, regole e convenzioni. La molteplicità di voci è una fonte di problemi e una fonte di innovazione che richiede azioni di traduzione e negoziazione [...] Le contraddizioni sono fonti di cambiamento e sviluppo [...] Una trasformazione espansiva si compie quando l'obiettivo di un'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità della precedente attività (pp. 136-137).

Il passaggio dall'analisi delle singole azioni individuali o collettive a un'analisi che include il più ampio contesto nel quale si inserisce l'attività può illuminare sia i fallimenti o le contraddizioni delle azioni (anche quelle meglio pianificate), sia le innovazioni prodotte magari in modo inatteso (Engeström, 1999).

La TA consente, dunque, di osservare le interazioni tra diversi sistemi di atti-

vità, la partecipazione e la qualità della collaborazione, ma soprattutto di analizzare e intervenire nei processi di ridefinizione degli obiettivi dei singoli sistemi che solo in parte sono condivisi (Engeström, Sannino, 2010). Quando le contraddizioni tra sistemi vengono affrontate e risolte facendo emergere un nuovo obiettivo condiviso, che a sua volta viene trasformato nello scopo dell'attività collettiva, allora possiamo parlare di apprendimento espansivo. "Il processo di apprendimento espansivo è da intendersi come costruzione e risoluzione di contraddizioni in continua evoluzione" (Engeström, Sannino, 2010, p.7).

Per ogni generazione della TA è possibile rintracciare un nucleo teorico del pensiero hegeliano, rispettivamente: 1) la costituzione sociale dell'azione; 2) il rapporto di mediazione tra soggettività e oggettività nelle figure della coscienza; 3) il metodo dialettico. Il prossimo paragrafo esplora questi aspetti al fine di collocare la TA all'interno della propria tradizione filosofica.

#### 4. Hegel: alcuni concetti filosofici della teoria dell'attività

Hegel diceva che la miglior cosa che un bambino possa fare con un giocattolo è romperlo per vedere com'è fatto. In altre parole: per vedere come funziona. Questa è l'operazione che vorremmo realizzare anche con la teoria dell'attività: smontarla in alcuni pezzi per osservare come si struttura. Ciò significa risalire alle radici filosofiche che ne stanno alla base, soffermandosi su alcuni dei nodi concettuali che possono essere visti presiedere al suo funzionamento.

Il riferimento a Hegel non è casuale. Blunden (2010) propone un percorso che ripercorre le tappe più significative dell'elaborazione di questa teoria. Esse non sono confinate all'ambito della psicologia storico-culturale ma risalgono alla filosofia classica tedesca con particolare enfasi sul pensiero hegeliano (Blunden, 2010, p. 113; cfr. anche Engeström, Miettinen, 1999, pp. 19-20).

Scopo di questa parte del contributo è individuare alcuni nuclei teorici elaborati da Hegel che hanno ispirato le tre generazioni della Teoria dell'Attività. L'idea è di risalire a una comprensione filosofica della TA, nella convinzione che questo possa spiegare meglio come tale teoria funzioni, guadagnando così una maggiore consapevolezza rispetto alle sue potenzialità.

Va innanzitutto chiarito che anche se Hegel può essere all'origine di alcuni dei concetti centrali per la teoria in esame, nella sua produzione non si trova una teoria dell'attività concepita secondo le connotazioni odierne. Lo stesso termine tedesco *Tätigkeit* (citato da Engeström, 1999, p. 21; vedi anche Schurig, 1988) non è in Hegel un termine tecnico, come invece possono esserlo "concetto" (*Begriff*), "sistema" (*System*), "determinazione logica di pensiero" (*logische Denkbestimmung*), "soggettività" (*Subjectivität*). Propriamente, in Hegel non vi è neppure una distinzione tra "azione" e "attività", dove il primo termine indicherebbe "quelle cose che facciamo per realizzare (*achieve*) uno scopo immediato, del tipo 'vai fino al punto A'" e il secondo sarebbe riferito a "combinazioni di azioni il cui significato è mediato culturalmente" (Blunden, 2010, pp. 98-99).

Che cosa allora può essere ricondotto alla speculazione hegeliana? Ci concentriamo qui su tre punti dell'elaborazione di questo filosofo che possono esemplificare i nuclei teorici che presiedono alle tre generazioni della TA: 1) la costituzione *sociale* dell'azione; 2) le figure (*Gestalten*) della coscienza, esposte



nella *Fenomenologia dello spirito*, come unità che si organizzano intorno a una modalità del rapporto tra soggettività e oggettività; 3) la critica immanente come togliimento del dato e del presupposto.

#### 4.1 La costituzione sociale dell'azione

Anche se Hegel non teorizza una distinzione tra “azione” e “attività”, egli si concentra tuttavia sul concetto di azione (Hegel, 1960, 1999; Laitinen, Sandis, 2010; Menegoni, 1993, 2010; Quante, 2004, 2010, 2016; Pippin, 2008; Taylor, 1975, 1983; Yeomans, 2010, 2012). Nell’ultima trentina d’anni, l’analisi di questo concetto con riferimento a Hegel si è inserita nel più ampio processo di affermazione di una nuova terminologia: quella della *normatività*. La proposta hegeliana è stata definita come una teoria *normativa* dell’azione (Pippin, 2008; per un’efficace ricostruzione del dibattito cfr. Corti, 2014). In tale contesto, la questione principale è la domanda su che cosa distingue l’azione razionale e intenzionale da un mero comportamento.

Una delle opzioni interpretative disponibili è la prospettiva ascrittivista. Essa indaga le condizioni di possibilità del darsi di un’azione razionale (cioè le “condizioni necessarie per attribuire a un individuo (e alle sue azioni) una certa intenzione”, Corti, 2014, pp. 198-199) e ravvisa queste condizioni in un *contesto sociale regolato*. La posizione ascrittivista (terminologia, questa, contemporanea) viene attribuita anche a Hegel (Quante, 2016; Pippin, 2008). In questa visione, l’azione non deve essere intesa secondo un modello causale o mentalistico, ma

nei termini di una pratica sociale del seguire regole e nei termini di attribuzioni e interpretazioni di azioni negli ambiti del dare ragioni, delle scuse, delle giustificazioni eccetera (Quante, 2016, p. 163).

Attuare, attribuire e riconoscere azioni sulla base di ragioni significa individuare nel contesto strutturato da norme ciò che propriamente costituisce le azioni. Questo contesto dà loro *contenuto* e *significato*: le rende, cioè, identificabili in quanto tali definendo *che cosa* sono, e le rende intelligibili, decifrabili, riconoscibili. Se io alzo un braccio e agito la mano, nella comunità sociale in cui sono inserito il gesto verrà interpretato come un saluto sulla base del riferimento (per quanto implicito) a un determinato sistema di regole. In un’altra comunità, tuttavia, il mio movimento potrebbe essere visto semplicemente come un braccio che si alza e si agita.

Che il contesto normativo di riferimento sia ciò che struttura l’azione razionale e che la rende intelligibile e riconoscibile esprimerebbe “la tesi hegeliana secondo cui le azioni umane sono costituite attraverso relazioni di riconoscimento intersoggettive e sono perciò entità genuinamente sociali” (Quante, 2016, p. 162)<sup>1</sup>.

1 Ci limitiamo qui a segnalare tutta una serie di problemi connessi a una teoria sociale e normativa dell’azione, che sono discussi dalla critica (anche, ma non solo, in riferimento a Hegel): il problema dell’origine delle norme; il problema dell’oggettività delle norme; il problema del riconoscimento, da parte dell’individuo, con le norme e le istituzioni, affinché possa dire che una certa azione è sua; il problema dello “status” delle norme: sono strutture interamente culturali e sociali o derivano, in un qualche modo che deve essere chiarito, dalle abilità e capacità naturali dell’uomo?; la critica di istituzioni vigenti e il loro superamento in altre istituzioni; la questione della relazione tra l’autonomia dell’individuo e lo stato. (Cfr. su questi temi Pippin, 2008; Corti, 2014; Quante, 2016).

Al di là della “veste contemporanea” data a Hegel attraverso la terminologia della normatività, il punto rilevante per la teoria dell’attività è che secondo questo filosofo l’azione non è interpretabile su una base mentalistica e privata, ma contiene già in se stessa (nel modo di configurarsi e attuarsi) un processo di mediazione con il contesto sociale e culturale, che include pratiche e istituzioni. Questa idea trova riscontro nel modello di TA proposto da Vygotskij, in cui l’azione umana è concepita come mediata dalla cultura e non semplicemente nei termini della risposta a uno stimolo

#### 4.2 *Le figure della coscienza come modalità del rapporto di mediazione tra soggettività e oggettività*

Nel nostro percorso di ricostruzione delle radici filosofiche della TA è possibile trovare un altro tassello hegeliano che illumina rispetto alle acquisizioni della seconda generazione della TA. Il riferimento è alla riflessione di Hegel sulle figure (*Gestalten*) della coscienza, esposte nella *Fenomenologia dello spirito*. Lo sviluppo dialettico di queste figure conduce da una posizione in cui la coscienza si concepisce come separata rispetto all’oggettività a una posizione in cui riconosce se stessa nell’oggettività. Ciò che Hegel compie è sostanzialmente l’abbandono di un modello conoscitivo (ma anche pratico) che interpreta il sapere come uno specchio della realtà, cioè come qualcosa che si limita a “registrare” quello che c’è indipendentemente dal soggetto, a favore di un modello in cui la soggettività contribuisce attivamente e in modo determinante a costituire la realtà, l’oggettività. Questo avviene attraverso dei processi di mediazione storici, culturali e sociali, che ogni figura della coscienza sviluppa al proprio interno. Nel riferirci a queste figure non dobbiamo pensare a un singolo soggetto (*un individuo, una mente*), bensì alla soggettività, a una modalità collettiva di soggettività che, nella terminologia hegeliana, è definita come *Geist* (spirito), intendendo in generale tutto ciò che l’umano produce a livello di teoresi, pratiche relazionali, istituzioni, concezioni religiose, pratiche e concezioni artistiche, rapporti economici, giuridici, politici, strutturazione del lavoro, produzione di artefatti, ecc.

Blunden legge le figure della coscienza come delle unità strutturate secondo un principio organizzatore dato da una certa modalità del rapporto e dei processi di mediazione tra soggettività e oggettività. Nello specifico, vede in ciascuna figura la mediazione fra tre componenti: “un modo di pensare (*a way of thought*), un modo di vita (*a way of life*) e una certa costellazione di cultura materiale (*material culture*)” (Blunden, 2010, p. 47)<sup>2</sup>. Ogni figura è cioè un’unità mediata di concezioni, pratiche e cultura materiale ereditata, usufruita e creata.

Secondo Blunden questa articolazione è uno dei nuclei centrali per la teoria

2 Blunden (2010) approfondisce la questione: «Riassumendo, ciò che costituisce una *Gestalt* è un *modo di pensare* che include il significato attribuito a differenti istituzioni e artefatti, inclusi parole e simboli, un *modo di vita*, o formazione sociale, vale a dire, una forma di attività pratica, che comprende le istituzioni sociali e forme di attività pratica nella produzione, nella comunicazione, nella vita familiare, nel governo e così via, e, in terzo luogo, una costellazione di *cultura materiale*, che include il linguaggio, l’arte, i mezzi di produzione, la terra, il cibo, ecc. Ciascuno di questi aspetti costituisce gli altri e media tra loro» (p. 48).



dell'attività e una delle chiavi per comprendere l'unità d'analisi. Marx prenderebbe poi in carico il modello offerto dalle figure della coscienza, attuando però una modifica in direzione materialista. Da un lato Marx legge e "traduce" la nozione di *Geist* nei termini di *attività* (Blunden, 2010, p. 113), dall'altro, a diventare prioritario nei processi di mediazione è il "sistema di azioni, all'interno di una formazione sociale" (Blunden, 2010, p. 114). La triade "modo di pensare/ modo di vita/ cultura materiale" verrebbe quindi modificata da Marx nella triade "individui reali, la loro attività e le condizioni materiali in cui essi vivono, sia quelle che trovano come già esistenti sia quelle prodotte dalla loro attività" (Blunden, 2010, p. 113). In questo contesto, che richiama il modello di attività proposto da Leont'ev, l'unità minima di una formazione sociale è "il sistema di azioni organizzate attorno a un artefatto" (Blunden, 2010, p. 115).

Il contributo di Hegel sarebbe l'aver reso filosoficamente l'idea di un'unità, un intero, che si sviluppa a partire da un principio che è anche la chiave di decifrazione di quell'intero o unità. Inoltre, Hegel avrebbe posto l'accento sul processo *co-costitutivo* di soggettività e oggettività.

### 4.3 La critica immanente, il togliimento dei presupposti

Il terzo aspetto che prendiamo in considerazione è il metodo dialettico messo in atto da Hegel per passare da una determinazione (*Bestimmung*) a un'altra, cioè da un contenuto a un altro (per esempio, da una figura fenomenologica alla successiva). Il riferimento al metodo dialettico hegeliano coglie uno specifico aspetto della terza generazione della TA: la collaborazione tra sistemi all'interno di un processo di ridefinizione dei rispettivi obiettivi (potenzialmente in contraddizione fra loro) in vista della formulazione di un nuovo obiettivo condiviso. Ai fini del presente lavoro, è sufficiente rimarcare che il metodo dialettico si configura come una modalità di critica di quanto vi è di unilaterale e deficitario in ciascuna determinazione. Tale critica non è condotta dall'esterno, ma dall'interno della determinazione stessa o dell'opposizione tra due o più determinazioni. Mostrare l'unilateralità di una determinazione (ovvero, il fatto che essa non può rivendicarsi come assoluta, né che ha il preteso potere esplicativo totalizzante) significa anche portare alla luce e sottoporre a esame i presupposti impliciti sui quali la determinazione stessa si basa. La ridiscussione dei presupposti espone la parzialità della determinazione e mostra come essa debba essere sorpassata in un'altra, più razionale.

Ciò che ci si presenta con un carattere di immediatezza (ciò che troviamo come dato e che tendiamo a riconoscere come noto o scontato) è in realtà il risultato di un processo di mediazione che ad esso ha condotto (Illetterati, 2013). Ad esempio, se noi oggi vediamo, come ci sembrerebbe "naturale", alberi e animali come esseri di un certo tipo e non come divinità, è perché questo dato (che potrebbe apparirci semplicemente come "il modo in cui le cose stanno") è stato mediato da un processo storico-culturale che ha fatto sì che leggessimo la realtà attraverso il filtro della scienza moderna, la quale "naturalizza" e "disincanta".

L'opera di interrogazione del presupposto ha molteplici effetti. Innanzitutto, rende intelligibile lo stesso presupposto, lo rende cioè esplicabile su basi razionali, sulla scorta di relazioni tra concetti, e lo mostra, appunto, come l'esito di un

processo e non come qualcosa di evidente, da accettare senza condizioni. In secondo luogo, è un'opera di critica: ridiscutere il presupposto può mostrarne le fallacie e i motivi per cui non deve essere ritenuto valido (o deve esserlo solo in parte) e per cui è necessario evolvere in altre direzioni. Infine, è un'opera di trasformazione e rimodulazione sulla base della quale si introducono nuove prospettive. Secondo un altro nucleo concettuale hegeliano (quello della "negazione determinata", sui cui però qui non ci soffermiamo), il presupposto stesso non è semplicemente cancellato o scartato: esso fa comunque parte del processo del ragionamento che ha portato al suo superamento e di esso viene conservata la parte che eventualmente si ritiene ancora valida. Questo tipo di processualità rimanda al concetto di apprendimento espansivo, sia perché si sviluppa attraverso l'esibizione e la risoluzione di contraddizioni, sia perché – nella misura in cui tiene traccia del cammino che è stato svolto – può configurarsi a tutti gli effetti come un percorso attraverso cui si apprende non solo il funzionamento del metodo stesso, ma anche i vari contenuti che si sono susseguiti unitamente al significato della loro critica e del loro superamento in nuove prospettive.

## Conclusioni

La riflessione proposta in questo articolo nasce da una sfida: individuare un modello teorico condiviso tra insegnanti e ricercatori per promuovere processi riflessivi capaci di trasformare le pratiche. L'assenza di una condivisione di strumenti concettuali con i quali leggere le realtà che contribuiamo a co-costruire ostacola la possibilità di un dialogo tra soggetti appartenenti a diversi sistemi. La necessità di dialogo e collaborazione è sentita con tanta più urgenza quanto più un'organizzazione è impegnata in un processo inclusivo, che richiede l'interazione tra professionisti che operano in sistemi di attività distinti e interconnessi (scuola, servizi educativi e socio-sanitari, famiglie, ricerca, ecc.). Pur nel rispetto delle specificità professionali, un approccio inclusivo non può, infatti, trascurare la dimensione interprofessionale delle pratiche educative. Nel corso dell'articolo sono stati presentati i diversi modelli che hanno orientato il modo di interpretare il fenomeno inclusivo per soffermarsi, tra i vari paradigmi che oggi ispirano le ricerche in ambito di educazione inclusiva, sulla TA. Essa sembra essere quella in grado di interpretare meglio di altre la tensione verso il cambiamento e la trasformazione dei sistemi di attività che collaborano. Nel breve *excursus* presentato, la rilettura di alcuni costrutti teorici di Hegel ha permesso di risalire alle origini filosofiche della TA, evidenziando gli elementi che ne definiscono il cambiamento paradigmatico rispetto ad altri modelli.

In particolare, tre sono gli aspetti della TA che favoriscono la collaborazione tra insegnanti e ricercatori in una prospettiva inclusiva:

1. la centralità delle pratiche nelle analisi condotte;
2. la lettura delle pratiche professionali nella tensione tra i sistemi di attività coinvolti;
3. la valorizzazione dell'*agency* dei soggetti come motori del cambiamento.



La ricerca deve situarsi nelle pratiche professionali per poterle comprendere, deve cioè avere uno sguardo sensibile al contesto per permettere ai professionisti stessi di discutere i propri presupposti professionali e gli obiettivi del sistema di attività nel quale agiscono, quando questo si interconnette con altri sistemi. La TA costituisce uno spazio di “apprendimento espansivo” (Engeström, Sannino, 2010) in cui il soggetto che apprende non è più un singolo individuo, ma una collettività e una rete che collabora per ridefinire condizioni materiali, obiettivi e scopi dei sistemi. Nella prospettiva della TA il soggetto non è inteso solo nella sua dimensione biologica di *human being*, ma viene interpretato anche nella sua dimensione storica, *human becoming*, così come nella sua appartenenza sociale, *human belonging*, aspetti, questi, che appaiono rilevanti nella lettura dei processi inclusivi che si caratterizzano per essere proiettivi e situati. Essi sono proiettivi in quanto, a partire dalle speranze, dalle paure, dai desideri, dalle aspirazioni dei soggetti, progettano possibili traiettorie future riconfigurando in modo creativo strutture di pensiero e di azione (Emirbayer, Mische, 1998). Tali processi inclusivi sono, inoltre, situati perché mettono al centro la relazione tra le conoscenze acquisite e la comunità nella quale si realizza l’apprendimento (Rogoff, 1990; Harpaz, 2014). Ciò consente di superare una visione ideale di educazione a favore di un approccio capace di affrontare contraddizioni e conflittualità dei processi educativi.

## Riferimenti bibliografici

- Blunden A. (2010). *An Interdisciplinary Theory of Activity*. Leiden-Boston: Brill.
- Corti L. (2014). *Ritratti hegeliani. Un capitolo della filosofia americana contemporanea*. Roma: Carocci.
- Davis W.A. (2010). The Causal Theory of Action. In T. O’Connor, C. Sandis (Eds.), *A Companion to the Philosophy of Action* (pp. 32-39). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Davydov V.V. (1998). La teoria dell’Attività. Stato attuale e prospettive future. In O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 103-119). Milano: Raffaello Cortina.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäkl R-L (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäkl (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström Y., Miettinen R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäkl (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Hancock C.L., Miller A.L. (2018). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 9, 937-953, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412517
- Harpaz Y. (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking*. New York: Springer
- Hegel G.W.F. (1960). *Fenomenologia dello spirito*. A cura di E. De Negri. Firenze: La Nuova Italia (2 voll.).
- Hegel G.W.F. (1999). *Lineamenti di filosofia del diritto*. A cura di G. Marini. Roma-Bari: Laterza.
- Emirbayer M., Mische A. (1998). What is Agency. *The American Journal of Sociology*, 103, 4, 962-1023.
- Illetterati L. (2013). Sulla metafisica hegeliana. In G. Erle (Ed.), *Il limite e l’infinito* (pp. 217-234). Verona: Archetipo-libri.
- Laitinen A., Sandis C. (Eds.) (2010). *Hegel on Action*. London: Palgrave-Macmillan.

- Leont'ev A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij. In L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Menegoni F. (1993). *Soggetto e struttura dell'agire in Hegel*. Trento: Verifiche.
- Menegoni F. (2010). Action between Conviction and Recognition in Hegel's Critique of the Moral Worldviews. In A. Laitinen, C. Sandis (Eds.), *Hegel on Action* (pp. 244-259). London: Palgrave-Macmillan.
- Minnis M., John-Steiner V. P. (2001). Are we ready for a single, integrated theory? *Human Development*, 44(5), 296-310.
- Poliandri D., Freddano M., Molinari B. (2019). RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema nazionale di valutazione, *INVALSI*, [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV dintorni.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV%20dintorni.pdf)
- Pippin R.B. (2008). *Hegel's Practical Philosophy: Rational Agency as Ethical Life*. New York-Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Quante M. (2004). *Hegel's Concept of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quante M. (2010). Hegel. In A. Laitinen, C. Sandis (Eds.), *Hegel on Action* (pp. 537-545). London: Palgrave-Macmillan.
- Quante M. (2016). *La realtà dello spirito. Studi su Hegel*. Milano: FrancoAngeli (Original edition *Die Wirklichkeit des Geistes. Studien zu Hegel*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2011).
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford Press.
- Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K.D. (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino A. (2011) Ricerca-intervento in teoria dell'attività. *Attualità della tradizione vygotskijana. Formazione & Insegnamento IX*, 3, 103-114.
- Schurig V. (1988). "Tätigkeit" or "Activity"? The Limits of Translating Key Psychological Concepts into Other Languages. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1, 3-5.
- Skidmore D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. New York: Open University Press.
- Taylor C. (1975). *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor C. (1983). Hegel and the Philosophy of Action. In L.S. Stepelevich, D. Lamb (Eds.), *Hegel's Philosophy of Action* (pp. 1-18). Atlantic Highlands (NJ): Humanities Press.
- Tomlinson S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education*. New York: Routledge.
- Yeomans C. (2010). Hegel and Analytic Philosophy of Action. *The Owl of Minerva*, 42, 1-2, 41-62.
- Villa, R.A. and Thousand, J.S. (1992). Restructuring Public School Systems: Strategies for Organizational Change and Progress. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback and S. Stainback (Eds.), *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Yeomans C. (2012). *Freedom and Reflection: Hegel and the Logic of Agency*. Oxford: Oxford University Press.

Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale.

Linee concettuali e intersezioni filosofiche

Towards a definition of the self-determination construct in special pedagogy.

Conceptual lines and philosophical intersections

**Mabel Giraldo**

University of Bergamo, mabel.giraldo@unibg.it

In order to analyse the features characterizing the binomial “self-determination and disability”, the present paper highlights the conceptualizations underling the psycho-pedagogical model of self-determination elaborated by the *Functional Model and the Causal Agency Theory*. In particular, in tracing conceptual and epistemological intersections between these theories and the analytic philosophy (especially, Donald Davidson’s works), the author draws attention to some ethical-philosophical issues opened up by these psycho-pedagogical theories. This confirms the crucial role played by the self-determination construct within the contemporary debate on adult disability.

Key words: Self-determination; Special Pedagogy; Adulthood; Disability

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018

La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

29

## Introduzione

La transizione verso l'adulthood rappresenta per le persone (con e senza disabilità) un momento di grandi aspettative e speranze a cui la ricerca scientifica psicopedagogica, negli ultimi trent'anni, ha cercato di rispondere elaborando modelli teorici e operativi per contrastare la condizione di estraniamento, alienazione e dipendenza a cui troppo spesso l'adulto con disabilità è, ancora oggi, condannato. L'emancipazione di questa "identità negata" (Goussot, 2009) è cresciuta nel dibattito (culturale, politico, pedagogico e giuridico) contemporaneo grazie anche ad alcuni provvedimenti internazionali – come la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (UNCRPD, Nazioni Unite, 2006) – e nazionali – si pensi alla tanto attesa legge italiana sul *Dopo di Noi* (L. 112/2016), già anticipata dalla L. 6/2004.

Tuttavia, nonostante questi riconoscimenti, la realtà per molti adulti con disabilità è ancora caratterizzata da diversi ostacoli, quali, ad esempio, genitori iperprotettivi, costanti richieste di dimostrare le proprie capacità e azioni di supporto socio-assistenziale non sempre rispondenti ai bisogni reali della persona (Shogren, Broussard, 2011). Gli stessi adulti con disabilità dichiarano, infatti, di avere limitate possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro quotidianità (Agran, 2000; Mithaug et al., 1998; Nirje, 1972; Ward, 1992; Welhmeyer, 1997). Per contro, le famiglie si mostrano preoccupate circa la situazione di vulnerabilità, le scarse capacità decisionali del/della figlio/a, l'ingenua consapevolezza delle conseguenze, della complessità e del rischio implicati nel processo decisionale, il forte senso di responsabilità per la protezione del/della loro figlio/a e la convinzione di sapere ciò che sia meglio per loro (Mitchell, 2012).

L'evidente chiasma tra crescita della persona e significatività del supporto rende il principio di autodeterminazione (AD) una delle questioni contemporanee cruciali per la pedagogia speciale a cui tale disciplina, a partire dagli anni Novanta, ha cercato di rispondere elaborando proposte teoriche e operative per promuovere l'AD tra adolescenti e adulti con disabilità dando vita a una considerevole produzione scientifica. Tuttavia, questa eterogeneità di prospettive teoriche sull'AD ha generato una certa confusione (Wehemeyer, 2004) trasformando il costrutto in una sorta di *pass-partout* concettuale all'interno del quale è opportuno fare chiarezza (Wehemeyer et al., 2003). Nel tentativo di rispondere a tale sfida, il presente contributo intende descrivere la cornice epistemologica dei principali modelli di AD presenti nella letteratura scientifica di settore evidenziandone le matrici filosofiche (implicite e/o esplicite) al fine chiarire alcune questioni che ancora oggi attanagliano la vita adulta della persona con disabilità.

## 1. Il costrutto di autodeterminazione: origini e declinazioni nelle prospettive psico-educative

Sorta in seno alle vicende dell'attivismo politico statunitense (es. Independent Living Movement), l'AD si presenta come una nozione complessa dalle profonde radici storiche e filosofiche: dal "diritto di autodeterminazione" promosso dal fi-



losofo svedese Nirje (1972) alle prime applicazioni psicologiche della *self-determination theory* (Deci, Ryan, 1985) o ancora, nella promozione di una società inclusiva, a variabile cruciale nei modelli di *Quality of Life* (Brown, Bayer, 1989; Schalock, 1991; Felce, Perry, 1995). È soprattutto a partire dagli anni Novanta che il costrutto di autodeterminazione ha ricevuto maggiore visibilità e utilizzo nel campo della pedagogia speciale – in particolare negli studi sulla disabilità intellettuale in età adolescenziale e adulta – dando origine a un’ampia letteratura di settore all’interno della quale diversi autori ne hanno analizzato il significato psicoeducativo (Wehmeyer, 1998) restituendo un’immagine piuttosto articolata e complessa del costrutto caratterizzata da differenti prospettive. Tali concettualizzazioni, come suggerisce Milthaug (1998), possono essere convenzionalmente distinte in tre macro-categorie.

La prima prospettiva, quella ecologica, si riferisce al modello elaborato da Abery e colleghi all’Università del Minnesota (Abery, 1994; Abery, Stancliffe, 1996; Stancliffe et al., 2000). Tale teoria, contrariamente, come vedremo, al *functional model*, analizza i fattori ambientali che possono incidere o meno nei diversi contesti di vita della persona (adulta) con disabilità e conseguentemente influenzare i livelli di AD. Tali fattori includono sia l’ambiente di vita “immediato” in cui l’individuo è inserito (abitativo, educativo, professionale, familiare, ecc.) sia i possibili condizionamenti a livello macrosociale (cultura, sistema giuridico-politico, ecc.), ovvero «the overarching institutional and ideological patterns of the culture as they affect human development» (Abery, 1994, p. 352).

Il secondo approccio, invece, si riferisce alla prospettiva socio-politica (Mithaug, 1996a; 1996b; 1998) ed è esemplificata dal passaggio da un sistema sociale fortemente regolato e regolamentato ad uno *person-centered*, in cui le persone con disabilità (o coloro che le hanno in cura) possano decidere e controllare i sussidi e i finanziamenti di cui voler e poter usufruire. Secondo questo modello, l’AD si basa su quattro principi: la libertà di scegliere dove e con chi vivere e come trascorrere il proprio tempo; la facoltà di controllare il denaro necessario per il proprio sostegno; il supporto organizzato secondo modalità altamente personalizzate basate sui desideri e sui bisogni della persona; e, infine, la responsabilità dell’utilizzo saggio dei finanziamenti pubblici e per contribuire alla propria comunità

Infine, la prospettiva psico-educativa, partendo da quanto già espresso nella *selfdetermination theory* elaborata dagli psicologi americani Deci e Ryan (1985), fa riferimento al *functional model of self-determination* sviluppato da Wehmeyer e i colleghi dell’Università del Kansas. Tale teoria, pur riconoscendo il ruolo svolto dai fattori ambientali (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer, Bolding, 2001) pone maggiore attenzione alla dimensione personale dell’individuo con disabilità, o meglio alle competenze necessarie affinché lui/lei possa autodeterminarsi. Secondo questi autori, quattro sono le caratteristiche essenziali del comportamento autodeterminato: a) autonomia; b) autoregolazione; c) empowerment psicologico; e d) autorealizzazione (Wehmeyer et al., 2003, p. 177). Secondo tale prospettiva, l’AD consiste nella capacità del soggetto di agire come *agente causale* primario al di là di condizionamenti e influenze esterne (Wehemeyer, 1996). In tal senso, l’autodeterminazione non è un programma o una modalità con cui progettare possibili servizi per la persona con disabilità, piuttosto un’ideale la cui promozione garantisce all’individuo l’accesso a ciò che desidera nella propria vita e

per il proprio futuro (Wehemeyer, Agran, 2000). Otto sono le componenti e le competenze che caratterizzano un comportamento autodeterminato: capacità di fare scelte, capacità di prendere decisioni, capacità di *problem solving*, capacità di individuare e raggiungere obiettivi, capacità di auto osservazione, capacità di valutazione, capacità di rinforzo (Wehmeyer, 1996). La riflessione teorica tracciata da Wehemeyer e colleghi ha trovato una sua duplice concretizzazione pratica. Da una parte, si è assistito all'ideazione e alla sperimentazione di strumenti quantitativi di indagine in grado di rilevare e valutare l'autodeterminazione e le sue componenti nella persona con disabilità (Giraldo, Sacchi, 2018). Dall'altra, questi studiosi hanno elaborato specifici programmi formativi e curricolari volti a fornire agli individui le capacità, le attitudini e le conoscenze necessarie per autodeterminarsi (Wehmeyer et al., 2003).

All'interno di questa prospettiva psico-pedagogica, si inserisce anche la *Causal Agency Theory* (Wehemeyer, 2004; Shogren et al., 2015; Shogren et al., 2017b) elaborata dagli stessi Wehemeyer e collaboratori. Considerata come una riconcettualizzazione e integrazione del *functional model*, essa definisce l'AD come "caratteristica disposizionale" della persona con disabilità marcando ulteriormente il ruolo del soggetto come agente causale (Shogren et al., 2015). Come sottolinea Shogren: «as in the functional model, *causal agency* implies that it is the individual who makes and causes things to happen in his or her life. Causal agency implies more, however, than just *causing* an action; it implies that the individual acts with an eye toward *causing* an effect to *accomplish a specific end* or to *cause or create change*» (Shogren et al., 2017b, p. 61)<sup>1</sup>.

Tali prospettive psico-pedagogiche, più rappresentate all'interno della letteratura scientifica, trovano una loro legittimazione epistemologica a partire dalla riflessione della filosofia analitica intorno ai concetti di libertà e azione e, in particolare, dalle parole di uno dei suoi protagonisti, Donald Davidson. Partendo, dunque, dall'analisi delle principali fonti (primarie/secondarie) delle due prospettive psicopedagogiche<sup>2</sup>, si cercherà ora di evidenziare alcune questioni etico-fi-

- 1 «Come nel modello funzionale, la *causal agency* implica che sia l'individuo ad agire in prima persona e a far sì che le cose accadano nella sua vita. La *causal agency* implica, comunque, più del solo causare un'azione; implica che l'individuo agisca con un occhio all'effetto causato per raggiungere un fine specifico o per causare o creare un cambiamento» (traduzione nostra).
- 2 La selezione delle fonti (primarie/secondarie) è stata effettuata mediante una *narrative literature review* (Levy, Ellis, 2006; Webster, Watson, 2002) costruita secondo una specifica procedura multifase di analisi (Galvan, 2006). Tutti i lavori oggetto di indagine sono stati identificati a partire da un'ampia ricerca bibliografica nei seguenti database: Education Resources Information Center (ERIC), Education Research Complete, EBSCO, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Humanities, Social Sciences, Law 2015, Science Direct, and SocINDEX Full Text. La ricerca comprende articoli scientifici, abstract, volumi, capitoli in volume *peer reviewed* e pubblicati, in lingua inglese, tra il 1972 (anno in cui il termine "autodeterminazione" è stato utilizzato per la prima in relazione alla disabilità dal filosofo Nirjje) e il 2018. Le parole chiave utilizzate per la ricerca nei database (con gli operatori booleani AND e OR) sono: self-determination OR self determination; intellectual disability OR mental retardation; educational sciences OR philosophy. La presente *literature review* e la relativa ricerca nelle banche dati hanno permesso di identificare complessivamente 1350 articoli. I documenti risultati sono, poi, stati analizzati e inclusi nel campione se soddisfacevano i seguenti criteri di eleggibilità: a) studi pubblicati in rivista scientifica e/o volumi sottoposti a *peer review* tra il 1972 e il 2018; b) ricerche che tematizzassero il costrutto di autodeterminazione nelle scienze dell'educazione (pedagogia e psicologia principalmente);



losofiche da esse aperte che si rivelano fondanti anche per il dibattito contemporaneo sulla disabilità adulta.

## 2. Dai fondamenti filosofici...

La maggior parte dei filosofi contemporanei sostiene che la libertà (e il suo esercizio) presuppone il darsi di due condizioni. La prima riguarda la *possibilità di fare altrimenti* poichè «non può dirsi veramente libero un agente che possa agire soltanto in un modo – un agente di fronte al quale, cioè, non si aprano potenziali corsi d'azione alternativi» (De Caro, 2004a, p. 347). Non avrebbe senso, infatti, parlare di libertà se non sussistesse per la persona la possibilità di agire diversamente da come di fatto ha agito. La seconda condizione, invece, si riferisce proprio al tema dell'*autodeterminazione*: «un agente sceglie o agisce liberamente solo nel caso in cui la sua scelta e la sua azione non siano determinate esclusivamente da fattori fuori dal controllo dell'agente, ma anche dalla sua volontà (o meglio, secondo i filosofi contemporanei, dai suoi pertinenti stati mentali)» (De Caro, 2004, p. 347).

Entrambe queste condizioni sono ampiamente disquisite negli studi psicopedagogici sul costrutto di autodeterminazione in cui esso è, generalmente, definito come la «capacità di scegliere fra varie opportunità e di impegnare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali» (Deci, Ryan, 1985, p. 38) o ancora come la capacità della persona (con disabilità) di agire come *agente causale* primario nella propria vita e di compiere scelte riguardanti le proprie azioni senza indebite influenze esterne o interferenze (Wehmeyer, 1996).

Queste definizioni forniscono un'indicazione dell'intenzione di base attribuita al concetto di AD e riflettono il significato del loro antecedente storico, il *soft determinism* filosofico (Wehmeyer et al., 2017, p. 4), secondo il quale un'azione può essere sia libera sia causata. Stando a questa prospettiva, la libertà si riferisce alla possibilità di agire senza impedimenti e costrizioni e un agente è, di conseguenza, libero quando compie le azioni che vuole compiere ovvero nella misura in cui le sue condotte sono determinate dalla sua volontà. Il *soft determinism* (o compatibilismo) nasce in Inghilterra nel XVII secolo con la filosofia di Hobbes e nel secolo successivo, con Locke, Mill e Hume. Questa "impostazione classica" verrà poi ripresa e sviluppata nella prima metà del XX secolo da filosofi come Moore, dai neopositivisti Schlick e Ayer e da una buona parte dei filosofi di impostazione analitica, i cosiddetti "neocompatibilisti", come Davidson, Strawson, Frankfurt e Dennett.

Senza avere la pretesa di ricostruire esaustivamente la complessività della secolare diatriba "libertà (e/o libero arbitrio) versus determinismo" e il vastissimo groviglio di problemi filosofici che ne è conseguito (De Caro, 2004a; 2004b), ai fini del presente contributo si richiamano le teorie di Donald Davidson il quale,

c) saggi proponenti ricerche empiriche e/o studi teoretici. Pertanto, dopo una preliminare panoramica dei documenti individuati, svolta sulla base dei suddetti criteri di eleggibilità, sono, infine, stati inclusi nella ricerca 59 studi (di cui 46 articoli in rivista scientifica, 10 capitoli in volume e 3 monografie).

proprio nel tentativo di rispondere alle critiche al compatibilismo, fornisce un orizzonte di riferimento per le definizioni di AD espresse dalle prospettive psicopedagogiche<sup>3</sup>.

Il filosofo statunitense, in linea con le tesi neocompatibiliste, sostiene che la libertà si possa predicare delle azioni, nella misura in cui le scelte (o i desideri, le credenze e le intenzioni) dell'agente sono stati *causalmente* rilevanti del corso del processo deterministico che ha condotto al compimento di quell'azione (Davidson, 1992). Questo punto è chiarito bene da Quine (che, com'è noto, di Davidson fu maestro): «un atto [è] libero nella misura in cui i motivi o gli impulsi dell'agente figurano come anelli della catena casuale [che conduce a quell'atto]» (Quine, 1981, p. 11). Alla luce del compatibilismo – e in linea con la definizione di autodeterminazione offerta da Wehemeyer e colleghi –, dunque, le nostre azioni sono libere se sono causalmente determinate dall'agente (e non da costrizioni o imposizioni esterne o da patologie interne).

Secondo Davidson, inoltre, non solo il determinismo insito nelle azioni non ne impedisce la libertà, ma non compromette nemmeno la *possibilità di fare altrimenti*<sup>4</sup>. Come sottolineato da De Caro, il filosofo americano fornisce una analisi condizionale alla nozione di “possibilità alternative”: «condizione necessaria affinché un'azione sia libera è che essa discenda dalla volontà, o dai desideri, dell'agente in modo tale che se tale volontà o tali desideri fossero diversi sarebbe diversa anche l'azione che ne discende. In tal modo, il significato dell'enunciato “x avrebbe potuto fare altrimenti” è ricondotto al significato dell'enunciato “x avrebbe potuto fare altrimenti qualora avesse scelto altrimenti”: un enunciato, quest'ultimo, che può ben essere vero anche in un ambiente deterministico (ovvero in un ambiente in cui la volontà e i desideri sono perfettamente determinati)» (De Caro, 2004a, p. 350)<sup>5</sup>.

In questo medesimo richiamo alla “scelta”, garantita dalla “possibilità di fare altrimenti”, riecheggiano le parole di Wehemeyer secondo il quale una persona con disabilità si autodetermina nel momento in cui compie delle decisioni significative relative alla qualità delle sue circostanze di vita (Wehemeyer, Lawrence,

3 Va, però, ricordato che l'influenza di Davidson nel dibattito filosofico contemporaneo va ben oltre i temi qui richiamati. Cfr. De Caro, 1998.

4 Qui risiedono le principali critiche al compatibilismo: se il determinismo causale implica che gli eventi futuri siano necessitati dagli eventi che li precedono, in accordo con le leggi naturali, come è possibile ipotizzare corsi d'azione alternativi a quelli che effettivamente saranno attualizzati? Tali difficoltà era già nota ai padri fondatori del compatibilismo, in particolare a Hume, che abbozzò una strategia di risposta, ripresa, poi, più volte nel corso del Novecento, per esempio da G.E. Moore (cfr. Cimmino, 2003).

5 I critici del compatibilismo notano che questa lettura causa un paradosso che la fa risultare inadeguata: se la possibilità di fare altrimenti dipende da una possibile scelta alternativa che l'agente avrebbe potuto compiere, per poter dare conto della libertà occorre spiegare in quale senso questa scelta alternativa non fosse obbligata. A questa accusa Davidson risponde che l'enunciato «x avrebbe potuto agire altrimenti» è equivalente a «x avrebbe agito altrimenti qualora avesse desiderato agire altrimenti». Egli sostituisce il tradizionale riferimento alla scelta con il “desiderare qualcosa”. L'idea di Davidson è che mentre le scelte sono azioni, il desiderare è uno stato (o disposizione) in cui l'agente si trova e, in quanto tale, non rimanda a nessuna ulteriore azione che l'agente avrebbe potuto compiere o non compiere; esso dunque, secondo Davidson, non richiede ulteriori analisi condizionali. Per un maggior approfondimento: cfr. Davidson, 1992; De Caro, 1998, 2004a.



1995). Affinché ciò avvenga, non è solo necessario garantire all'individuo di poter scegliere tra opzioni differenti: «choice can extend far beyond selecting between alternatives to control over the issue in question and the alternatives available for selection [...] [but] encompass *personal control*» (Stancliffe, 2001, p. 92)<sup>6</sup>. “Scelta” e “autodeterminazione”, dunque, sono concetti sì strettamente correlati, ma al tempo stesso distinti (Wehemeyer, Shogren, 2013): «making choices is only one aspect of being selfdetermined» (Wehemeyer, 2001, p. 8)<sup>7</sup>. L'autodeterminazione, infatti, non si esaurisce nella mera scelta, essa riguarda, piuttosto, il processo decisionale basato su una serie di opzioni da cui attingere. Ed è in questa capacità/possibilità di scegliere (ora diremmo tra opzioni diverse) che la persona (con o senza disabilità) si manifesta come *agente causale primario* della propria vita.

In particolare, secondo la *Causal Agency Theory*, le azioni autodeterminate sono contraddistinte da tre caratteristiche essenziali (Shogren et al., 2017a; Shogren et al., 2017b). La prima (*volitional action*) riguarda l'azione “volontaria”, ovvero quella compiuta come esito di una scelta consapevole (intenzionale) operata in base alle proprie preferenze senza un'influenza esterna diretta. L'*agentic action*, invece, è intesa come un'azione auto-diretta al servizio di un obiettivo e auto-regolata per consentire alla persona di raggiungere tale scopo “liberamente” scelto e di rispondere alle opportunità e alle sfide nei loro ambienti. Infine, la terza caratteristica è l'*action-control belief*: le persone autodeterminate hanno un senso di *empowerment* personale, credono di avere quello che serve per raggiungere obiettivi liberamente scelti. In particolare, esistono tre tipi di credenze sul controllo delle proprie azioni: *convinzioni sul legame tra il sé e l'obiettivo* (aspettativa del controllo: “Quando voglio fare \_\_\_\_\_, posso farlo”); *convinzioni sul legame tra il sé e i mezzi per raggiungere l'obiettivo* (“Ho le capacità per fare \_\_\_\_\_”); *credenze sull'utilità di un dato mezzo per raggiungere un obiettivo* (“Credo che il mio sforzo porterà al raggiungimento degli obiettivi”). L'autodeterminazione, dunque, non implica solamente un “soggetto che causa un'azione”, ma si riferisce anche, in senso più ampio e articolato, alla capacità di causare (o essere causa) un effetto per raggiungere un fine specifico o per creare un cambiamento (Wehemeyer, 2004).

Tali considerazioni sono legittimate, all'interno delle prospettive psico-pedagogiche sull'AD, alla luce delle teorie della *human agency*, in particolare del pensiero di Bandura (Shogren et al. 2017b). Nel saggio intitolato *Human agency in social cognitive theory* (1989), egli esamina la natura e la funzione dell'agire umano all'interno del modello concettuale della causalità accordando un ruolo centrale ai processi cognitivi, indiretti, autoriflessivi e di autoregolazione. Tale approccio riconosce che la maggior parte del comportamento umano è determinato da tre classi di cause: 1. i fattori personali interni, costituiti da elementi cognitivi, affettivi e biologici; 2. il comportamento messo in atto in un dato contesto; 3. i fattori ambientali che circoscrivono l'individuo e la sua condotta. Il concetto di *human agency*, punto cardine dell'intera teoria social-cognitiva, può

6 «La scelta può estendersi ben oltre il selezionare tra alternative diverse per controllare il problema e le alternative disponibili [...] [ma] comprende il controllo personale» (traduzione nostra)

7 «Compiere scelte è solo uno degli aspetti dell'essere autodeterminato» (traduzione nostra).

essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente al di là di questi tre possibili condizionamenti (interni ed esterni).

A nostro avviso, tuttavia, sebbene non dichiarato dagli autori, la *Causal Agency Theory* richiama implicitamente le considerazioni compiute da alcuni esponenti della filosofia analitica – di cui la prospettiva di Bandura rappresenta una derivazione psicologica –, all'interno della quale il tema dell'azione ha conosciuto una vasta e inedita fortuna (la cosiddetta *Teoria dell'azione*) (De Caro, 2008)<sup>8</sup>. In particolare, è la prospettiva di Davidson, e precisamente la sua teoria causale, a fornire, ancora una volta, suggestive indicazioni circa le modalità di comprensione e spiegazione dell'agire all'interno delle diverse formulazioni del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Nei suoi due scritti dedicati a tale questione – dapprima l'articolo *Azioni, ragioni e cause* (1963) e poi i vari contributi molti dei quali raccolti nel volume *Azioni ed eventi* (1980) – il filosofo statunitense chiarisce, infatti, che ogni azione non si esaurisce nel mero compiere un certo numero di atti fisici, ma che subordina questi atti al raggiungimento di uno scopo. Ogni azione è, in tal senso, intenzionale (intendendo l'intenzionalità come una forma di causazione), nel senso che tutte le azioni, pur essendo movimenti corporei, possono essere descritte dagli stati intenzionali (desideri o credenze) per i quali sono state compiute (Davidson, 1992). Per Davidson, un'azione è compiuta da un agente se ciò che costui fa può essere descritto sotto un aspetto che lo rende intenzionale e un'azione è intenzionale se è causata in modo opportuno da una somma di desiderio e ragione che la razionalizzano (Davidson, 1992, p. 87). In particolare, con la *teoria causale dell'azione*, Davidson sostiene che le azioni sono causate dalle credenze e dai desideri in virtù di cui gli agenti le eseguono. Del resto, come afferma lo stesso Wehemeyer: «what is a *causal agent*? The adjective “causal” is defined as expressing or indicating cause; showing an interection of *cause* and effect. The term “agent” is a noun that means one act or has the authority to act or, alternatively, a force of substance that causes change» (Wehemeyer, 2004, pp. 351-352)<sup>9</sup>.

### 3. ... alle questioni (aperte) per la pedagogia speciale

Dietro il principio dell'autodeterminazione si cela l'eredità del pensiero moderno depositata nel *functional model of self-determination* e nella *Causal Agency Theory*: la libertà consiste nella possibilità di agire senza impedimenti e costrizioni e un'azione è libera quando determinata causalmente dalle intenzioni, dai desideri e dalle credenze del soggetto agente. Se, come ricorda Wehemeyer, auto-

8 Essa differisce dalla “filosofia dell'azione”, ovvero dalle concezioni spiritualistiche, irrazionalistiche e pragmatistiche dell'azione elaborate in Francia e Stati Uniti a cavallo tra Otto e Novecento. Inoltre, va specificato che se la teoria dell'azione è un movimento principalmente interno alla filosofia analitica, essa ha conosciuto interessanti declinazioni anche in altre prospettive, come l'ermeneutica. Si pensi, a tal proposito, alla riflessione di Ricoeur (1986).

9 «Che cos'è un agente causale? L'aggettivo “causale” implica l'espressione o l'indicazione causa; mostrando un'interconnessione di causa ed effetto. Il termine “agente” è un sostantivo che riguarda la “persona che agisce” o che ha l'autorità di agire o, in alternativa, la forza sostanziale per causare un cambiamento» (traduzione nostra).



determinarsi significa controllare la propria vita (Wehemeyer, 1998, p. 8), allora appare evidente come, calato nell'ambito della disabilità, l'agire autodeterminato si configuri come consapevolezza, (pro)attività, scelta e partecipazione. Il *causal agent*, infatti, è colui che «act purposely and planfully. The “end” toward which this purposeful of plan action is applied varies in terms of outcomes, but ultimately serves to support self- (versus other-) determination» (Wehemeyer, 2004, p. 352)<sup>10</sup>. Da destinatario tendenzialmente passivo di cure e assistenza la persona si trasforma in protagonista attivo della propria vita. È in questa forma di attività che Aristotele (2000a) scorgeva la via per la felicità.

Tali conclusioni, certamente condivisibili sul piano scientifico, destano non poche criticità in quelle situazioni di disabilità caratterizzate da bassi livelli di funzionamento e rilevanti compromissioni cognitive. In queste situazioni, infatti, mancano spesso sia le competenze specifiche da parte della persona con disabilità sia le opportunità offerte dal proprio contesto di vita che tende a vicariare decisioni, anche quelle più comuni relative alla quotidianità (Cottini, 2016, p. 13). È questo delicato equilibrio tra bisogno/diritto di AD delle stesse persone con disabilità e attenzione educativa dell'altro (educatore, genitore, amministratore di sostegno, ecc.) una delle principali tematiche aperte dal costrutto di AD e su cui la pedagogia speciale è chiamata a riflettere criticamente e seriamente. Da una parte, la volontà di garantire all'adulto con disabilità la possibilità di scegliere tra alternative diverse, di “autodeterminarsi”, rispetto agli aspetti più mondani della quotidianità, anche come difesa da quelle forme di iper-protezionismo o assistenzialismo che caratterizzano (ancora troppo spesso) alcune dinamiche legate alla disabilità, soprattutto intellettuale. Dall'altra, l'intenzionalità educativa di volerlo proteggere dai rischi di raggrabilità (psicoaffettiva, sentimentale, economica e giuridica in genere) legati a difficoltà nell'interpretazione della realtà e delle coordinate del tempo, nella comprensione del linguaggio e delle relazioni interpersonali, dalle difficoltà a interpretare, vivere e controllare emozioni, sentimenti, impulsi, che si fanno imperativi e labili al tempo stesso, rischiando di scuotere dalle fondamenta una personalità fino a portarla a perdersi. È nel dialogo tra questi due poli, autodeterminazione e protezione, che si gioca sia il compito dell'educatore, del *caregiver*, dell'insegnante, del genitore o dell'amministratore di sostegno nel tutelare e, al contempo promuovere, lo spazio di “minore limitazione possibile della capacità di agire” della persona con disabilità (L. 6/2004) sia la possibilità per quest'ultima di costruire la propria identità e di agire come agente causale primario nel mondo reale.

Diversi sono i fattori che possono incidere, condizionare e compromettere il raggiungimento di tali obiettivi con conseguenti scarse possibilità di apprendimento delle abilità sociali (Nota et al., 2007): le caratteristiche individuali della persona, come la tipologia o il grado (Wehemeyer, Garner, 2003) di disabilità; oppure i fattori contestuali e socio-culturali (Lee et al., 2012; Shogren et al., 2007; Wehmeyer & Palmer, 2003), quali la famiglia (Curryer et al., 2015), il contesto abitativo (Robertson et al., 2001; Stancliffe, 2001, Tossebro, 1995), i supporti so-

10 «agisce di proposito e pianificando. Il “fine” verso cui questa azione intenzionale e pianificata è indirizzata varia in termini di risultati, ma, in definitiva, serve a sostenere la determinazione di sé (rispetto ad altri)» (traduzione nostra).

cio-assistenziali, le attività svolte nel tempo libero o ancora la scuola (Palmer et al., 2004; Wehemeyer et al., 2012) e la situazione lavorativa (Wehemeyer, Bolting, 2001).

Come sottolinea Cottini (2016), la persona autodeterminata opera come un agente causale con l'intento di costruire il proprio futuro in base sia alle proprie competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare degli obiettivi, dirigere e auto-monitorare il proprio comportamento) sia alle opportunità che l'ambiente deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate. L'attestazione dell'importanza dell'AD per le persone con disabilità e della denuncia da parte delle stesse di godere in realtà di scarse possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro vita registrando bassi livelli di agentività (Wehemeyer, Sands, 2008), hanno portato i ricercatori a implementare specifici programmi di intervento psicoeducativi per promuovere l'autodeterminazione, aumentare le opportunità di scelta e favorendo un coinvolgimento attivo e diretto nelle attività educative a loro finalizzate e nei processi di pianificazione della loro vita (Whemeyer, Shogren, 2016). La letteratura, infatti, dimostra che, attraverso sostegni e interventi personalizzati e, grazie all'accesso a programmi inclusivi individualizzati, la persona con disabilità può raggiungere buoni livelli di autodeterminazione indipendentemente dal proprio funzionamento intellettuale (Carter et al., 2013; Shogren et al., 2007; Stancliffe, 1997) a cui corrisponde, poi, una migliore qualità della vita (Wehemeyer, Scharlock, 2001; Lachapelle et al., 2005; Wehemeyer, Schwartz, 1998).

La possibilità di compiere scelte nel quotidiano rappresenta una delle competenze cruciali per consentire alle persone con disabilità (in particolare, adolescenti e adulti con gravi disabilità intellettive) di autodeterminarsi, identificare e raggiungere i traguardi di vita che si prefiggono per il proprio futuro (Ward, 1996). Tuttavia, l'AD non è determinata dalla scelta in sé e non coincide nemmeno con l'ottenimento di risultati specifici, per quanto desiderabili e importanti. Essa riguarda l'intero processo decisionale dall'identificazione degli obiettivi e delle alternative praticabili alla stima degli esiti ottenuti.

Alla luce di tali considerazioni, resta da chiedersi se questa idea di AD come forma di "*self-caused action*" (Wehemeyer et al., 2003), calata nel dibattito pedagogico, possa essere esaurita dal principio di causalità (efficiente) in nome del quale la filosofia analitica giustifica l'agire e la condotta umana. Recuperando, infatti, la distinzione aristotelica, la causa efficiente (o motrice) è sì ciò che "mette in moto la cosa", ciò che fa iniziare il processo (nel caso di una statua, lo scultore), ma essa è completata, oltre che dalla *causa materiale* (ciò di cui una cosa è fatta), soprattutto da una *causa formale*, ovvero la forma che l'ente acquisirà (forma di statua) e da una *causa finale*, ossia lo scopo per cui è fatta (nel caso della statua, per venerare la divinità (Aristotele, 2000b)<sup>11</sup>. A nostro avviso, è in vista di questa *causalità formale e finale* che l'adulto con disabilità è chiamato ad autodeterminarsi e la pedagogia speciale a rispondere elaborando programmi formativi orientati a promuovere le competenze per assumere condotte autodeterminate

11 Lo stesso studioso Enrico Berti (2006) nell'analisi del rapporto tra filosofia analitica e Aristotele sostiene che una delle questioni ancora non del tutto risolte per la filosofia contemporanea, in particolare quella di stampo analitico, riguarda proprio il concetto di causalità.



(Cottini, 2016, p. 9) a partire da interessi, motivazioni, bisogni e desideri espressi dalla persona con disabilità e, in base a questi, costruire e promuovere una progettazione educativa mirata e personalizzata riducendo così gli ostacoli per l'accesso all'adulthood.

Pertanto, "autodeterminarsi" non significa avvalorare la deriva soggettivista del modello individualistico che, in nome di un incondizionato potere attribuito alla causalità efficiente, ha distorto il senso profondo dell'autonomia, della scelta e della libertà stessa (Ho, 2008). Potremmo piuttosto affermare che, per quanto riguarda il binomio libertà-autodeterminazione, entrambe sono condizioni necessarie (ma non sufficienti) l'una dell'altra: la prima affinché la persona possa costruire e scegliere autonomamente il proprio sé; la seconda, a sua volta, condizione di esercizio della libertà stessa. Compito, allora, della pedagogia è quello di pensare e realizzare azioni e interventi specifici affinché tale esercizio si concreti, programmi che promuovano l'autodeterminazione come via per garantire la libertà del singolo intesa come fattore aggregante e di emancipazione collettiva. L'attenzione, dunque, non è posta sulla prestazione individuale e indipendente, sul controllo assoluto e sul successo che la persona può raggiungere, ma è rivolto a fornire le opportunità di esercizio di tali condotte autodeterminate garantendo all'individuo di partecipare pienamente alla propria vita entro la comunità di appartenenza e assicurandogli tutti i sostegni e i supporti necessari per autodeterminarsi (Wehemeyer, 1998, p. 14).

La transizione alla vita adulta per le persone con disabilità rappresenta, quindi, una sfida per tutti, per l'individuo stesso, per le famiglie, per i *caregiver* e per la comunità scientifica stimolando e sostenendo "visioni nuove" in grado di considerare soluzioni e alternative originali per affrontare il futuro della persone con disabilità e scardinare, una volta per tutte, gli atteggiamenti assistenzialistici, infantilizzanti e iperprotettivi che spesso accompagnano certe condizioni di disabilità (Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016). Come ricorda Cottini (2016), infatti, lavorare nella prospettiva dell'autodeterminazione significa cambiare lo sguardo e l'approccio educativo, si tratta «di costruire ambienti nei quali ognuno possa rintracciare degli spazi di azione liberamente scelti, almeno nei limiti delle possibilità offerte da ciascuno» (p.9). Facendo così della libertà individuale (propria e altrui) un valore sociale centrale e, al contempo, un inseparabile prodotto sociale (Sen, 1997, p. 39).

## Riferimenti bibliografici

- Abery B. (1994). A conceptual framework for enhancing self-determination. *Challenges for a service system in transition*, 345-380.
- Abery B., Stancliffe R. (1996). The ecology of self-determination. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 111-145.
- Agran M., Blanchard C., Wehmeyer M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in mental retardation and developmental disabilities*, 351-364.
- Aristotele (2000a). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Aristotele (2000b). *Metafisica*. Milano: Bompiani.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Berti E. (2006). *Incontri con la filosofia contemporanea*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Brown R.I., Bayer M.B., MacFarlane C. (1989). *Rehabilitation programmes: The performance and quality of life of adults with developmental handicaps* (Vol. 1). Lugus Publications.

- Carter E.W., Lane K.L., Cooney M., Weir K., Moss C.K., Machalicek W. (2013). Self-determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(3), 129-138.
- Cimmino L. (2003). *Autodeterminazione. Un argomento a favore della responsabilità ultima*. Napoli: Guida.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Curryer B., Stancliffe R.J., Dew A. (2015). Self-determination: Adults with intellectual disability and their family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 1-6.
- De Caro M. (2004a). Davidson sulla libertà umana. *Iride*, XVII(42), 347-355.
- De Caro M. (2004b). *Il libero arbitrio. Una introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- De Caro M. (1998). *Azione*. Bologna: Il Mulino.
- Davidson D. (1992). *Azioni ed eventi*. Bologna: Il Mulino.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Felce D., Perry J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51-74.
- Giraldo M., Sacchi F. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(2), 39-59.
- Goussot A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggiori.
- Ho A. (2008). The individualist model of autonomy and challenge of disability. *Bioethical Inquiry*, 5, 193-207.
- Karvonen M., Test D.W., Wood W.M., Browder D., Algozzine B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Lachapelle Y., Wehmeyer M.L., Haelewyck M.C., Courbois Y., Keith K.D., Schalock R.L., Walsh P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.
- Locke J. (2004). *Saggio sull'intelletto umano*. Milano: Bompiani.
- Mitchell F. (2012). Self-directed support and disabled young people in transition (part 1). *Journal of Integrated Care*, 20(1), 51-61.
- Mithaug D.E. (1996a). *Equal opportunity theory*. London, UK: Sage Publication.
- Mithaug D.E. (1996b). A Theoretical Basis for Rethinking Instructional Practices for Self-Determination. *Self-determination across the life span*, 147.
- Mithaug D.E. (1998). Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 41-43.
- Nirje B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *The principle of normalization in human services* (pp. 176-193). Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Nota L., Ferrari L., Soresi S., Wehmeyer M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Palmer S., Wehmeyer M.L., Gipson K. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. *Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Quine W.V. (1981). Things and their places in theories. In Id., *Theories and things*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Ricoeur P. (1986). *La semantica dell'azione*. Milano: JacaBook.
- Robertson J., Emerson E., Hatton C., Gregory N., Kessissoglou S., Hallam A., Walsh P.N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22(6), 487-502.
- Schalock R.L. (1991). The Concept of Quality of Life in the Lives of Persons with Mental Retardation. Paper presented at the Annual Meeting of American Association on Mental Retardation (115th, Washington, DC, May 19-23, 1991).
- Sen A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Burke K.M., Palmer S.B. (2017a). *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Forber-Pratt A.J., Little T.J., Lopez Clifton J. (2017b).



- Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Rifenshark G.G., Little T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256-267.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Soukup J.H., Little T.D., Garner N., Lawrence M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-510.
- Stancliffe R.J. (1997). Community living-unit size, staff presence, and residents' choice-making. *Mental retardation*, 35(1), 1-9.
- Stancliffe R.J. (2000). Proxy respondents and quality of life. *Evaluation and Program Planning*, 23(1), 89-93.
- Stancliffe R.J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*. 7(2), 91-8.
- Tossebro J. (1995). Impact of size revisited: Relation of number of residents to self-determination and deprivatization. *American Journal of Mental Retardation*, 100(1), 59-67.
- Ward M.J., Kohler P. D. (1996). Promoting self-determination for individuals with disabilities: Content and process. In L.E. Powers, G.H.S. Singer, J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 275-290). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ward M. (1992). The OSERS initiative on self-determination. *Interchange*, 12(1), 1-7.
- Wehmeyer M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 17-36.
- Wehmeyer M.L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, 9(3), 175-209.
- Wehmeyer M.L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer M.L. (2001). Self-determination and mental retardation. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp. 1-48). Academic Press.
- Wehmeyer M.L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-359.
- Wehmeyer M.L., Bolding N. (2001). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363.
- Wehmeyer M.L., Garner N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.
- Wehmeyer M.L., Metzler C.A. (1995). How Self-Determined Are People With Mental Retardation? The National Consumer Survey ("Accepted by Louis Rowitz"). *Mental Retardation*, 33(2), 111.
- Wehmeyer M.L., Palmer S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.
- Wehmeyer M.L., Scharlock R.L. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer M.L., Schwartz M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer M.L., Shogren K.A. (2016). Self-determination and choice. In: Singh, N. (Ed). *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 561-584). Springer, Cham.
- Wehmeyer M.L., Shogren K.A., Palmer S.B., Williams-Diehm K.L., Little T.D., Boulton A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135-153.
- Wehmeyer M.L., Abery B., Milthaug D.E., Stancliffe R.J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher, LTD.



Per includere tutte le diversità.  
Una prospettiva etnografica su identità  
e differenza nei contesti scolastici

To include all diversities.  
An ethnographic perspective on identity  
and difference in school contexts

**Isabella Pescarmona**

University of Turin, [isabella.pescarmona@unito.it](mailto:isabella.pescarmona@unito.it)

Starting from the assumption that diversity is a normal human experience, the article would discuss the goal of inclusive and equitable education, which is highlighted in the 2030 Agenda for Sustainable Development. By adopting the perspective of the philosophy of education by I. Sheffler and the studies in Educational Ethnography, the article will discuss the usual categories which are employed to define Identity, Diversity and Human Potential. It will analyse how these contribute to shape labels that could lead to inclusion or exclusion of students from the learning process. Complex Instruction will be proposed as a means of developing a more rich and multifaceted vision of school contexts and of the identity of people who teach and learn there. Finally, the article debates the conditions for recognizing diversity as an opportunity in the educational project, and thus making the school a more equal and inclusive context.

Key words: ethnography of education; Complex Instruction; school culture; social justice; human potential; identity/diversity

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

43

## 1. La sfida dell'inclusione e dell'equità nei contesti scolastici

“L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali”. Recita così l’articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo (1948), riconoscendo l’educazione come un diritto per tutti gli esseri umani, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione o di altro genere (art. 8), aspetto che sarà ripreso con forza anche nell’articolo 2 della Dichiarazione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (1989) con l’affermazione del principio di non discriminazione. Tali criteri non sono nuovi, ma tornano oggi ad assumere un ruolo centrale nelle Agende Internazionali (UN, 2015; Unesco, 2017; Commissione Europea, 2018), che si trovano a dover cercare risposte alle sfide poste da un’interdipendenza globale senza precedenti e da società sempre più complesse e multiculturali. I paesi sono chiamati a garantire un’educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere le opportunità di apprendimento per tutti (Goal 4. UN, 2015). Ciò significa che essi sono invitati a ripensare al proprio sistema educativo e scolastico per fare in modo di accogliere tutti gli studenti, specialmente coloro che sono stati tradizionalmente esclusi dalle opportunità educative, ovvero “gli appartenenti a classi più povere, le minoranze etniche e linguistiche, le popolazioni indigene, e tutte le persone con bisogni speciali o disabilità” (Unesco, 2017, p. 12). Ciò che è interessante notare è come dalla Dichiarazione Universale in poi si sia progressivamente dispiegata l’idea di inclusione e di equità. L’inclusione educativa è, infatti, attualmente definita dall’*Agenda for Sustainable Development 2030* come il “processo di rafforzamento della capacità del sistema educativo di aprire un dialogo con tutti gli studenti” (Unesco, 2017, p. 7). L’obiettivo non è solo l’accesso a scuola, ma anche la promozione della partecipazione e il raggiungimento dei risultati da parte di tutti gli studenti, dove con *tutti* s’intendono le varie diversità presenti in classe. Esse si possono riferire alla “razza, etnicità, genere, orientamento sessuale, linguaggio, culture, religione, abilità mentale e fisica, classe sociale, o status di immigrato” (*ibidem*).

Tale accezione di diversità e inclusione, elaborata inizialmente in ambito anglosassone (cfr. Booth, Ainscow, 2002), trova oggi applicazione anche nel contesto italiano, dove si è passati dall’idea di educazione inclusiva riferita agli studenti con disabilità ad una più aperta, che considera i bisogni educativi specifici e che si apre a considerare anche le difficoltà legate a un background socio-economico, al genere e all’origine etnica e culturale. Come sostiene Dovigo (2008), “integrazione” ha voluto dire “fare spazio” alla disabilità e offrire opportunità a soggetti “speciali”, senza però mai mettere effettivamente in discussione il sistema dominante che continuava a rimanere il modello di riferimento. Con “inclusione”, invece, si intendono affermare le diversità in un “terreno di confronto con la pluralità delle differenze” (Dovigo, 2008, p. 17). L’inclusione è presentata come “la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (*idem*, p. 13). Non a caso lanes (2008; 2006) parla di “speciale normalità”, in una visione secondo cui la normalità si arricchisce di competenze e principi educativi che rendono la scuola più “speciale” e fruttuosa per tutti gli studenti. Questo può comportare interrogare i modelli culturalmente vigenti di normalità e sollecitare



il loro cambiamento. Attraverso la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative e didattiche, la scuola può diventare un luogo più sensibile al ventaglio delle diversità presenti fra gli alunni e offrire più *chances* di apprendimento (Ianes, 2008; Pavone, 2014; Florian, 2015). Non pensare “per casi”, ma “per differenze”, consiglia Dovigo (2008, p. 22) mettendo al centro del processo di apprendimento-insegnamento il riconoscimento delle differenze presenti nel contesto scolastico, perchè gli alunni “particolari” – in quanto stranieri di prima o seconda generazione, disabili, in condizioni socioeconomiche svantaggiate, dislessici e così via — sono la larga maggioranza (cfr. Booth, Ainscow, 2002). Parafrasando Goodenough (1976), è verosimile parlare di diversità come “normale esperienza umana”. In tale accezione, l’inclusione potrebbe diventare la garanzia diffusa e stabile di partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo apprendimento per tutti gli studenti. Permetterebbe cioè di operare un rovesciamento di prospettiva, in base al quale si parte non tanto dalla difficoltà di qualche studente, ma dal diritto di tutti a realizzare il proprio massimo potenziale umano e le proprie aspirazioni, fine ultimo dei Diritti dell’Uomo.

Sebbene tale visione trovi un crescente interesse a livello politico e accademico, l’applicazione di tali principi nella pratica non è ancora del tutto realizzata. Può essere utile allora, più che offrire soluzioni pedagogiche immediate a tale questione, fare un passo indietro e ritagliare uno spazio di riflessione sulle convinzioni e teorie che modellano il modo in cui si guarda di solito alla diversità presente in classe. Si tratta di ripensare criticamente alle categorie consuete con cui ci si riferisce all’identità, alla diversità e al potenziale umano, ed esplorare come queste possano contribuire a rendere la differenza un problema o una risorsa; e solo dopo provare ad avanzare una proposta educativa.

## 2. Ripensare le categorie consuete fra metafore e etichette

Un contributo per riflettere sulle categorie consuete di pensiero per descrivere e organizzare la realtà ci viene dalla filosofia dell’educazione di Israel Scheffler (1985). Rappresentante del movimento analitico, quest’autore invita a interrogarsi sui concetti di identità, sviluppo umano e ruolo dei processi di apprendimento, attraverso un’analisi critica del linguaggio e dei discorsi impiegati dai professionisti in campo educativo. La filosofia è presentata non tanto come una riserva di informazioni a cui attingere, quanto come un’attività di permanente riflessione, ovvero un’attitudine costante ad interrogarsi al fine di fare “chiarificazione del modo in cui formuliamo le nostre credenze, argomenti, premesse e giudizi su temi quali apprendimento e insegnamento, il carattere e l’intelletto, le materie e le abilità” (Scheffler, 1985, p. 75). È un mezzo per “guardare attraverso il linguaggio” le idee educative fondamentali (ivi, p. 71) e comprendere come esso sia un veicolo per esprimere credenze e dare forma alle convinzioni che sottendono e possono modellare le pratiche di insegnanti e educatori. Per questo motivo, la filosofia per I. Scheffler è strettamente connessa ai contesti pratici in cui è usata, non per un uso “inerte” di tale sapere, ma per il suo potere di “mettere a rischio le certezze del nostro mondo” (ivi, p. 39), indagando i giudizi di valore, credenze e significati che gli insegnanti elaborano nei loro contesti professionali. In tal senso, l’autore definisce la filosofia dell’educazione una “teoria pratica” (ivi,

p. 5), capace di orientare le decisioni educative e di stimolare il cambiamento professionale.

Una delle categorie che egli analizza è quella del potenziale umano. Oggi come allora<sup>1</sup> è un termine associato ai discorsi riguardo al miglioramento della situazione di bambini e studenti con difficoltà, ma spesso è dato per scontato e non analizzato nelle sue sfumature di significato. I. Scheffler (1985) argomenta che una delle metafore comuni sottese a questo concetto è la “metafora della fissità”, secondo cui il potenziale umano sarebbe qualcosa che è già in nuce, già presente nel soggetto, e che naturalmente prenderà forma. Agli educatori spetta sostanzialmente identificarlo (se presente) e sostenerne la realizzazione. Associata a questa immagine vi è il “mito dell’essenza”, di stampo aristotelico, secondo cui qualcosa che è in potenza diventerà atto (fra i vari esempi cita la ghianda come una quercia potenziale, identificata come il suo fine naturale). La “metafora dell’armonia” completa questa lettura presupponendo che tutti i potenziali siano armoniosamente realizzabili e in qualche modo naturalmente positivi. In breve, le persone sono destinate a certi fini già impliciti alla nascita. L’educazione ha come compito principale quello di verificare quale potenziale ha uno studente e come tirarlo fuori. Eppure, come sostiene I. Scheffler proseguendo l’esempio della ghianda, non tutti le ghiande diventano quercia, alcune possono prendere anche altre strade, e magari essere mangiate dallo scoiattolo. I potenziali possono essere alterati nei e dai contesti.

Proseguendo il ragionamento, la “metafora della fissità” può condurre all’idea di identità come *essenza*, ossia come un qualcosa di definito a priori e imm modificabile nel tempo e nello spazio perchè considerato insito alla propria natura. Significa pensare di muoversi nel mondo avendo già un’etichetta data a priori, con cui identificarsi (o essere spinti a identificarsi). Potrebbe voler dire, in pratica, definire alcuni studenti in partenza in base a pochi tratti, come ad esempio la cultura di provenienza, una disabilità o disturbo di apprendimento, l’appartenenza a un gruppo sociale o anche solo un disturbo medico. Il rischio di questa visione essentialista è finire per vedere solo un aspetto dell’identità, definendo chi e cosa sono le persone in base alla fotografia di una situazione iniziale, considerata rappresentativa di tutto l’individuo. Ciò può condurre a un’immagine rigida dell’altro, fissandolo nella sua presunta diversità e riducendo così la possibilità di realizzazione del suo sè. Il filosofo dell’educazione Appiah (1996) argomenta che pensare che le persone agiscano solo come membri di un gruppo o in base a certe condizioni di partenza può ridurre la visione (e l’aspettativa) della loro identità a copioni prestabiliti (*script*), che classificano e inchiodano le possibilità del soggetto a un progetto di vita che può essere recitato, ma non modificato in modo originale o inaspettato. L’individuo non necessariamente mette in atto le norme comuni, ma interagisce e dialoga con le culture e i contesti di cui fa esperienza.

In altre parole, legare le persone a un tratto “diverso”, “speciale”, può ostacolare la realizzazione del loro potenziale umano e non fa presupporre possibili alternative, appiattendolo le loro identità – quasi in modo deterministico – ad una

1 I. Scheffler aveva iniziato a ragionare sul potenziale umano in seguito a una ricerca condotta all’Harvard Graduate School of Education e da un’organizzazione no-profit finalizzata a rispondere meglio alle esigenze di bambini svantaggiati (cfr. Scheffler, 1973, 1985).



certa visione iniziale. Ma, come ci ricorda I. Scheffler, il soggetto si sviluppa in un contesto e il suo potenziale è sempre relativo alle circostanze in cui egli si trova. Intanto, non è detto che tutte le risorse in potenza siano realizzabili, e poi, il soggetto si potrebbe trovare a scegliere fra percorsi alternativi. In tal senso, l'educazione non è solo più un fatto circoscritto alla valutazione di una situazione di partenza, ma implica riconoscere la possibilità di scelta dell'individuo e promuovere le condizioni perché l'individuo possa compiere tale scelta. Ciò conduce a pensare alle qualità non ancora realizzate dell'altro in termini di *capability*<sup>2</sup>, intesa come capacità di diventare qualcosa "se" vengono date le condizioni per farlo, e in termini di equità, ovvero se tali condizioni vengano date a tutti e se tutti hanno la libertà di poter scegliere.

Così argomentata, la questione dell'inclusione e dell'equità è allora da discutere a partire da due domande: quali opportunità offre il contesto di cambiare, e quali meccanismi di etichettamento delle identità/diversità stanno influenzando la possibilità di scegliere e agire liberamente.

### 3. Analizzare il contesto scolastico attraverso la lente dell'etnografia

Le diversità ci spingono a interrogare i contesti educativi e i significati di coloro che li abitano. Come scrive Gobbo, esse "più che rappresentare un problema di apprendimento, possono essere occasione per problematizzare il contesto scolastico" (2000, p. 136). Possono diventare una lente per rileggere gli impliciti culturali che strutturano le relazioni e l'apprendimento e concorrono a creare disuguaglianze fra gli studenti in classe. Un contributo per tale lettura viene offerto dalla prospettiva dell'etnografia dell'educazione. Questa, con le sue teorie e metodologia di ricerca, permette di indagare la scuola come ambiente culturale e comunicativo complesso (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2000), mettendo in discussione la visione di questa come agente neutrale di mobilità e modernizzazione. Inizialmente rivolta allo studio del successo/insuccesso scolastico degli studenti appartenenti ai gruppi di minoranza e immigrati, si è estesa a diversi ambiti (fra cui rom e sinti; gruppo dei pari; formazione professionale; innovazione educativa e così via. Fra i tanti, cfr. Ogbu, 1999; Gobbo, Simonicca, 2014; Benadusi, 2017), evidenziando come i contesti scolastici siano ambienti densi di cultura, dove agisce un "curriculum nascosto" (cfr. Hargreaves, Woods, 1984). Questo è denso di regole, aspettative, credenze implicite che modellano le pratiche educative e possono influenzare l'inclusione (o esclusione) degli alunni nel processo di apprendimento. Le conoscenze disciplinari, infatti, non costituiscono gli unici oggetti di trasmissione educativa. Esistono delle conoscenze tacite, assunzioni non verbalizzate in modo esplicito – informazioni riguardanti le finalità, le regole e i modi dell'attività scolastica – che gli insegnanti veicolano, di solito non consapevolmente, ma che vanno a formare la "cultura della scuola" e il "saper fare dello scolaro", indicando il modo *giusto* di apprendere (Gobbo, 2000;

2 Su questo concetto si veda anche Sen, 2000; Nussbaum, 2004.

Benaudsi, 2017; Pescarmona, 2018). Sono consuetudini educative che vengono apprese nel contesto attraverso la partecipazione alla vita scolastica quotidiana, e che “delimitano in classe ciò che conta come sapere accademico e chi viene visto come uno che sa” (Florio-Ruane, 1996, p. 177). Questo sistema di regole culturali e sociali riguarda l’utilizzo del tempo e dello spazio, la natura dei compiti assegnati in classe e l’organizzazione del lavoro, le strutture di interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti, e contribuisce a determinare il significato che lo stare a scuola e l’imparare ha per entrambi. Tali regole e modi culturali, costruiti e riprodotti nelle interazioni quotidiane, nel tempo diventano la “norma”; e in base a tale “norma” si definiscono gli studenti “bravi” o “meno bravi”. In tale distinzione gli studenti “meno bravi” tendono ad essere coloro che si discostano o non si adeguano a certe abitudini educative e a certe regole culturali della scuola, finendo magari per essere etichettati come studenti “problematici” o “difficili”. Il punto è che, in generale, tutti coloro che sono “diversi” rispetto alla norma (come gli alunni con background migratorio, con disabilità o difficoltà di apprendimento, oppure appartenenti a classi sociali subalterne) possono finire per essere considerati meno graditi in classe, fino ad essere classificati non di rado come “devianti” (cfr. Jewett, Schultz).

Da ciò deriva che, in primo luogo, è il contesto che contribuisce a costruire le identità sociali di “studente competente” e “studente con difficoltà di apprendimento”. Già H. Mehan aveva descritto come si apprende in classe ad essere uno studente con difficoltà (1979), e come viene attribuita l’etichetta di “alunno con problemi”. Nel suo testo *Handicapping the handicapped* (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986), provocatoriamente intitolato così, l’autore aveva evidenziato che questa denominazione non dipende solo da attitudini soggettive o da un disturbo medico, e tantomeno dal capitale culturale (classe sociale) di provenienza. Essa è il risultato di una pratica istituzionale, che dipende da processi e procedure di valutazione (anche sanitarie), per cui a volte alcuni bambini sono selezionati e assegnati a percorsi “speciali”. In secondo luogo, seguendo le modalità tradizionali di intendere la scolarizzazione, è come se la responsabilità del non-apprendimento cadesse sul singolo individuo, sull’incapacità dello studente (considerato deficitario, a-normale o deviante), e non invece sul contesto o sui processi che regolano l’apprendimento, considerati invece neutri. Il singolo viene così a far parte della categoria di quegli alunni che “non funzionano” nel sistema, alunni che sono da “normalizzare” (direbbe Foucault, 1971, 2001), da “rendere adeguati” a un contesto presunto omogeneo e neutrale.

Le categorie per definire e rappresentare le diversità si sono susseguite nel tempo e si sono strutturate secondo i “discorsi” storicamente e culturalmente disponibili (Foucault, 2001). Proseguendo l’invito di I. Scheffler ad analizzare il linguaggio, è possibile vedere come ciò che è diverso rispetto alla norma sia stato incasellato e controllato attraverso definizioni e affermazioni che organizzano il sistema di valori in certi momenti storici e che disegnano quella sottile linea che divide identità e diversità. Riferendosi all’altro, oggi forse non si utilizzano più termini come “reprimere”, “civilizzare”, “segregare” o “assimilare”. Hanno preso il posto più espressioni come “da recuperare”, “integrare”, “riallineare” o “compensare”. Se queste rispondono all’esigenza positiva di riconoscere l’altro e i suoi bisogni, è anche vero che ad esse permane l’idea sottesa che l’altro debba in qualche modo evolvere verso un’immagine predefinita *giusta*. La diversità pare



cioè rimanere ancorata all'idea di un'identità incompleta, mancante di qualcosa, per far parte a pieno titolo del gruppo del "noi", e che deve essere lavorata perché funzioni. Ciò contribuisce ad alimentare la logica binaria "noi/loro", "abilità/disabilità", "competente/con difficoltà".

La questione da porsi è se, secondo questa logica, ad alcuni studenti venga riconosciuto un potenziale umano ridotto, e di conseguenza vengano loro offerte (e prima ancora pensate) minori opportunità di scegliere e creare un progetto di vita; ovvero, se venga associata alla diversità un potenziale inferiore, fissato in partenza, da cui pare poi poco possibile svincolarsi ed emanciparsi. Mettere in discussione tale meccanismo di costruzione di identità sociali e di etichettamento è uno degli obiettivi delle ricerche di etnografia dell'educazione<sup>3</sup> che, stimolando ad apprendere a vedere cosa di solito viene dato per scontato in classe, aiutano a spostare il focus del *problema* dalla singola persona alla cultura del contesto scolastico.

## 4. Apprendere a decentrare lo sguardo attraverso la Complex Instruction

L'idea che la vita della classe o della scuola possa essere diversamente organizzata non è facile per la maggior parte delle persone, insegnanti e alunni compresi, "in quanto le metterebbe di fronte alla necessità di cambiare il loro modo di pensare, poi di cambiare il loro modo di agire e infine di cambiare la struttura complessiva dell'ambiente" (Sarason, 1982, p. 13). Gli insegnanti, infatti, hanno passato molto tempo ad apprendere come allievi "quel sapere culturale" che rende il quotidiano scolastico sensato e significativo, sono stati inculturati a un certo modo di pensare e agire in classe, e tacitamente a loro volta lo insegnano agli allievi attraverso le attività di apprendimento e valutazione. Ciò a volte può non consentire di riconoscere l'apprendimento come l'esito di un processo situato e relazionale, e crederlo invece una trasmissione di conoscenze naturale. In tal senso, per gli etnologi dell'educazione, proprio "quel sapere culturale" può diventare una *disability*, un'incapacità a vedere e ascoltare visioni differenti da quella consueta. Come direbbe Bohannan, "i processi di apprendimento ci fanno umani. È ironico che i medesimi ci rendano anche provinciali" (2011, p. 129) e incapaci di andare contro il senso comune. La sfida è allora quella di apprendere a decentrare il nostro sguardo, ovvero mettere in prospettiva la cultura della scuola, rileggendo alcune convinzioni e credenze su come si insegna e impara, e provare ad attivare modalità di lavoro differenti, al fine di offrire opportunità di cambiamento agli studenti e valorizzare il potenziale umano (inedito) di ciascuno.

Un interessante occasione per sviluppare tale apprendimento è data dalla Complex Instruction, una strategia di apprendimento cooperativo sviluppata da E. Cohen alla Stanford University (Cohen, 1999; Cohen, Lotan, 1997, 2014). A differenza delle altre strategie cooperative, che si concentrano sulle modalità per lavorare in gruppi, la Complex Instruction parte dall'analisi di come le differenze

3 Su questo punto si veda anche Pescarmona *et alii*, 2017; Gobbo & Simonicca, 2014.

sociali, culturali, di stili di apprendimento e abilità, possono impedire il raggiungimento di quell'obiettivo (Batelaan, 1998). La ragione di questo è da cercarsi nell'analisi socio-antropologica delle dinamiche sociali e delle aspettative presenti in aula. Secondo E. Cohen, tutte le classi sono ambienti eterogenei e complessi, in cui tende a vigere una diseguglianza di accesso ai contenuti e al processo di apprendimento. Qui agiscono dei fattori che possono facilitare o impedire la partecipazione degli studenti. Questi fattori possono essere esterni alla scuola, come la stratificazione sociale o l'impari accesso alle risorse economiche, culturali o politiche, oppure fattori che si sviluppano all'interno della classe, come la natura monodimensionale dei compiti assegnati, il grado di autonomia degli studenti nel risolverli, i criteri di valutazione ristretti e gli stili di comunicazione adottati. Questi elementi possono implicitamente contribuire a creare una gerarchia sociale e culturale fra gli studenti, relegando le diversità a uno *status* più basso e, di conseguenza, considerarle come inferiorità. Questi fattori interni possono, infatti, far scattare differenti aspettative di competenza verso gli studenti, ossia differenti convinzioni sulle loro capacità di riuscita in un compito di apprendimento e nel tempo possono tradursi in differenti livelli di partecipazione e rendimento, non di rado finendo per alimentare una vera e propria "profezia che si autoavvera" (Rosenthal & Jacobson, 1968). Tale diseguglianza di partecipazione e riuscita, afferma la sociologa dell'educazione, si può riflettere anche nei lavori di gruppo, se non si differenziano alcune strutture e norme in classe e se non si modificano le convinzioni degli insegnanti sulle competenze dei propri studenti. La proposta pedagogica di E. Cohen è allora quella di creare dei compiti di gruppo che richiedano l'interdipendenza di abilità e intelligenze multiple (Gardner, 1983) e che abbiamo un percorso di soluzione aperto e sfidante<sup>4</sup>. Questi compiti sono organizzati per far sì che le competenze dei singoli si articolino con quella degli altri, non per creare omogeneità di percorsi e soluzioni, ma per sollecitare l'interdipendenza di idee, capacità e azioni. In tal modo, gli studenti possono fare esperienza della diversità come ricchezza effettiva nel processo di apprendimento, e non come una mancanza da compensare o riallineare. L'insegnante è chiamato a diventare facilitatore degli apprendimenti delegando l'autorità, ad esempio attraverso un'attenta progettazione di istruzioni e materiali e l'assegnazione di ruoli fra i membri del gruppo. Inoltre, egli deve sviluppare la capacità di osservare i gruppi al lavoro e di attribuire una valutazione positiva e pertinente ai differenti contributi che possono apportare gli studenti, in particolare quelli con *status* più basso. L'obiettivo della Complex Instruction è precisamente quello di creare un sistema misto di competenze per ogni studente e rendere più equa la partecipazione in classe.

Le ricerche effettuate sul campo (cfr. Cohen, Lotan, 1997, 2014; Batelaan, 1998; Gobbo, 2007; Pescarmona, 2012) dimostrano l'efficacia di questa proposta pedagogica sia in termini più quantitativi di risultati di apprendimento degli studenti, sia in termini qualitativi di sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti.

4 Sono compiti che, ad esempio, permettono di accedere ai contenuti attraverso immagini, canzoni, documenti, video e che richiedono di rielaborare le informazioni acquisite in modo originale, presentando una drammatizzazione, costruendo sculture o plastici, inventando una canzone, preparando uno spot radiofonico e così via. Cfr. Cohen, 1999.



Dai dati delle ricerche emerge che modificare il contesto e le convinzioni educative consuete non è facile, ma che la Complex Instruction è una strada percorribile per mettere in discussione l'assetto "normale" e "normativo" della classe. Sperimentarsi con le abilità molteplici, con un'organizzazione dell'aula per gruppi di lavoro, con uno spettro di valutazione più ampio sono alcuni degli elementi che permettono di cambiare lo sguardo dell'insegnante sui propri molti diversi studenti e su di sé come professionisti dell'educazione. Questa strategia permette, infatti, di destrutturare "quel sapere culturale" scolastico, agendo intenzionalmente sulle aspettative e modalità educative consuete a partire dalla prassi in aula. La proposta di E. Cohen può diventare così una risposta operativa al principio di riconoscere le diversità a scuola come valore e risorsa, nonché di aprire percorsi per valorizzare (e farsi magari anche stupire<sup>5</sup> da) il potenziale di ciascuno. In particolare, nelle ricerche etnografiche che ho condotto nel tempo in classi multiculturali (Pescarmona, 2015, 2017) è emerso che tale proposta educativa è interessante non tanto (o non solo) perchè sviluppa abilità sociali per imparare insieme o perchè permette di migliorare i risultati in classi complesse, quanto perchè sollecita gli insegnanti a riesaminare la propria didattica quotidiana, spingendoli a trovare modi alternativi di progettare *a priori* per tutte le diversità. Inoltre, pensare la propria professionalità insegnante in modo più aperto e "pluralista" offre l'occasione anche agli stessi studenti di immaginarsi in modo diverso e meno incasellato dal contesto e di scoprirsi capaci di fare e imparare. Partecipare e contribuire al processo di apprendimento in modo originale e imprevisto, consente loro di riconoscersi come persone con competenze diverse e capaci di sviluppare identità complesse e ricche nei contesti scolastici.

In questo senso, la strategia della Complex Instruction è sia un'opportunità sia un allenamento per sfidare le categorie di pensiero abituali su identità e differenza in classe.

## 5. Conclusioni

L'*Agenda 2030* invita i contesti educativi ad "aprire un dialogo con tutti gli studenti" per realizzare il diritto di ciascuno a raggiungere il massimo potenziale e realizzare le proprie aspirazioni (Unesco, 2017, p. 7). Aprire questo dialogo però non è semplice, poichè richiede di apprendere a modificare lo sguardo su quelle categorie e schemi educativi spesso dati per scontati a scuola. Adottare una prospettiva critica sulle modalità di imparare e insegnare consuete e sviluppare la consapevolezza sui "discorsi dominanti" ad esse sottese, come qui presentato, può rivelarsi una risorsa per creare nuovi e più liberi spazi di apprendimento.

Proprio l'incontro e il confronto con le diversità possono diventare un mezzo per incoraggiare insegnanti (e studenti) a immaginare se stessi e gli altri attraverso categorie concettuali più ampie e inclusive. Significa nutrire quel "lavoro di immaginazione" che permette di liberarsi dalla "tirannia delle identità essen-

5 Lo stupore degli insegnanti rispetto alle inaspettate molteplici abilità dei propri studenti è forse uno dei risultati più importanti ed emozionanti delle sperimentazioni sul campo. Cfr. Pescarmona, 2012.

ziali” (Appiah, 1996, p. 135), e così realizzare il proprio potenziale umano in maniera inedita e non pre-*vista*. Vedere l’altro con competenze diverse e potenzialmente arricchenti permette di restituirgli un’identità complessa, e non appiattita su qualcosa di già definito o solo bisognosa di ricevere benefici. Superare una rappresentazione dell’identità dell’altro come “naturalizzata” o “normalizzata” porta a riconoscere la centralità della differenza come tratto dell’identità umana e, di conseguenza, la necessità di allargare lo sguardo a progetti di vita diversi. Così facendo, l’altro può essere considerato come soggetto di un progetto educativo, non unico per tutti e non determinato da specifiche appartenenze o etichette di partenza, bensì aperto alle trasformazioni delle possibilità personali che potranno emergere attraverso e nel contesto educativo.

Questo vuole dire coltivare la democrazia (cfr. Nussbaum, 2004), ovvero non chiudersi in un futuro prestabilito, ma mantenere la capacità di mettere di volta in volta in discussione le regole e le aspettative sociali ed educative affinché siano rese disponibili più *chances* di apprendimento e di percorsi di vita per tutti. È una questione di giustizia sociale. O detto con le parole di J. Dewey (1916), in una società genuinamente democratica ognuno porta a scuola la propria diversità e “saggia la capacità di democrazia della scuola”.

## Riferimenti bibliografici

- Appiah K. A. (1996). Race, Culture, Identity. In K. M. Appiah & A. Gutmann (eds.). *Color Conscious. The political morality of Race* (pp. 30-105). Princeton University Press: Princeton.
- Batelaan P. (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Meppel, NL: IAIE, Drukkerij Giethoorn Ten Brink.
- Benadusi M. (2017). *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Bohannan P. J. (2011). Field Anthropologists and Classroom Teachers. In D.J. Hodges (ed.), *The Anthropology of Education* (pp. 129-139). New York: Cognella sage.
- Booth T., Ainscow M (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cohen E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (eds.) (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Third Edition, New York: Teachers College.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- 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.
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. In: <https://eur-lex.europa.eu/> (data di accesso: 23/04/2019).
- Florian L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florio-Ruane S. (1996). La cultura e l’organizzazione sociale della classe scolastica. In F. Gobbo (ed.), *Antropologia dell’Educazione* (pp. 171-190). Milano: Unicopli.
- Foucault M. (1971). *L’ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2001). *Il discorso, la storia, la verità*. Torino: Einaudi.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2007). Teaching teachers cooperative learning: An intercultural challenge. In G. Bhatti, C. Gaine, F. Gobbo, Y. Leeman (Eds.), *Social justice and intercultural education* (pp. 76-92). London, England: Trentham Books.



- Gobbo F., Simonicca A. (eds.) (2014). *Etnografia, Educazione, Metodologia*. Roma: CISU.
- Goodenough W. H. (1976). Multiculturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology and Education Quarterly*, (7) 4, 4-7.
- Hargreaves A., Woods P. (eds.) (1984). *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. London: Open University Press.
- lanes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth, M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-104). Trento: Erickson.
- Jewett S., Schultz K. (2011). Toward an Anthropology of teachers and teaching. In A. U. Bradley, A. U. Levinson, M. Pollock (eds.), *A companion to the Anthropology of Education* (pp. 425-444). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Mehan H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan H., Hertweck A., Meihls L.J. (1986). *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford: Stanford University Press
- Nussbaum M.C. (2004). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Ogbu J.U. (1999). Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze. In F. Gobbo, A. M. Gomes (eds.), *Etnografie nei contesti educativi* (pp. 11-20). Roma: CISU
- ONU (20 novembre 1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. NY: UN.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Pescarmona I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Roma: CISU.
- Pescarmona I. (2015). Status problem and expectations for competence: a challenging path for teachers. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 30-39.
- Pescarmona I. (2017). Reflexivity-in-action: how CI can work for equal participation in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 328-337.
- Pescarmona I. (2018). I saperi impliciti dietro le pratiche d'insegnamento. Lo sguardo etnografico come risorsa professionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. Progreedit, VIII, (2), 8, 261-276.
- Pescarmona I., Giorgis P., Sansoè R., Sartore E., Setti F. (2017). Identity and Diversity: the educational challenge in urban contexts. In G.W. Noblit, W.T. Pink (eds.), *Second International Handbook of Urban Education. Second Edition* (part X - pp. 1233-1262). Dordrecht: Springer.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. NY: Rinehart & Winston.
- Sarason S. (1982). *The culture of the School and the problem of Change*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Scheffler I. (1973). *Reason and Teaching*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Scheffler I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education and equity in education. The Global Education 2030 Agenda*. Paris: UNESCO; In: <https://unesdoc.unesco.org/images/00-24/002482/248254e.pdf> (data di accesso: 23/04/2019)
- United Nation (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (data di accesso: 23/04/2019)
- UNGA (10 dicembre 1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Paris: UN.



# Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo

## For a new culture of needs. Inclusive devices and practices in dialogue

**Moira Sannipoli**

University of Perugia/ moira.sannipoli@unipg.it

The contribution proposes to reflect on the special educational needs. In fact, if the construct should be overcome in favour of the recognition of the diversity and differences of each, the everyday life of school is made up of educational practices that confront this theme.

The school world in recent years has not always grasped the value of this proposal and has easily fallen into drifts of categorization and simplification. To avoid that in this present time the educational world fails to build inclusive horizons and designs, it is proposed to read the concept of need in a new way and to invest in initial and continuing training in order to promote the building of a new culture of needs.

**Key words:** SEN, devices; inclusive practices; initial qualification; training

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

55

## 1. Tra principio di piacere e principio di realtà: per un'attenzione al "durante"

Negli ultimi anni tutta la comunità scientifica si è confrontata con il tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) con grande impegno e riflessività. Se infatti l'interesse per questa tematica da un lato è stata dettata da una ricca letteratura scientifica (Ianes, 2005; De Anna, 2010; Gaspari 2013; Pavone 2015), dall'altro si è assistito ad una corposa produzione normativa che nei contesti scolastici ha di fatto alimentato pratiche e culture.

Se si potesse avviare una riflessione mossa esclusivamente da un "principio di piacere" scientifico e civile, i tempi sarebbero maturi per poter superare questo costruito (Caldin, 2013; Caldin, Righini, 2017). Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava a sostituire questo termine con l'orizzonte dell' "Education for all" (2000; 2009), facendo proprio il riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. A queste considerazioni si aggiungono con forza i contributi della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001), dell' Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014), dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011), di tutto il Capability Approach (Sen, 2006; Nussbaum, 2006) che, in maniera differente ma complementare, hanno messo lo sguardo sulla singolarità di ogni funzionamento in termini biopsicosociale, sulla necessità di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, sullo spazio dei traguardi potenzialmente raggiungibili e sostenibili, oltre i meri interventi di riduzione e compensazione degli svantaggi più o meno accidentati. Ad alimentare una cultura che finalmente assuma le vie della validità più che continuare a muoversi in un'ottica di invalidità, ha sicuramente contribuito la portata innovativa della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità: la sfida, anche in questa circostanza, si pone sulla necessità di «riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni stavolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all'Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza» (Gardou, 2007, p. 321).

Se questo rappresenta sicuramente l'orizzonte verso il quale tendere con coraggio e attenzione in termini autenticamente inclusivi, abbiamo a che fare con un presente che intanto sta facendo i conti con la portata crescente di bambini/e, studenti e studentesse definiti con bisogni particolari. Come espressione teorica, anche quella dei BES, non è mai neutra perché di fatto prende forma dentro le pratiche di coloro che a partire da determinate matrici culturali e valoriali sono chiamati ad interpretarla. «Le nuove epistemologie della/e pratica/che disegnano i professionisti come soggetti che costituiscono il proprio sapere ed incrementano la loro professionalità conversando con i materiali che incontrano e soprattutto utilizzando la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera» (Laneve, 2014, p. 18). I contesti educativi infatti, diversamente da quello che spesso pensano i professionisti sul campo, sono di fatto ambienti culturali, pieni di teoria, di idee, valori e mappe interpretative. Ogni comunità professionale ha di fatto un sapere più o meno implicito, un bagaglio che fa da sottofondo tacito



e che in maniera spesso inconsapevole detta un sistema di istruzioni per comprendere, significare ed agire. È un sapere molto forte, funzionale nell'economia della pratica educativa quotidiana, ma spesso, proprio perché non cosciente, sottrae all'assunzione di responsabilità in termini di consapevolezza e di possibile altra punteggiatura.

Facendo proprio un "principio di realtà", possiamo in questo presente leggere in maniera attenta la connotazione che i BES hanno assunto nelle istituzioni educative e scolastiche e provare allora ad immaginare nuovi dispositivi ermeneutici che possano evitare a chi risiede in questo tempo, di pagare il prezzo di politiche e scelte facilmente etichettanti. Si tratta in fondo di tentare di mettere in campo un accomodamento ragionevole che possa traghettare le comunità scolastiche verso reali prassi inclusive, assumendo tutti il compito di riconoscere possibili cadute e scivolamenti che ci allontanano dall'obiettivo ma che di fatto tingono questo tempo del "durante".

## 2. Pratiche educative e derive possibili

I BES sono stati spesso definiti come difficoltà evolutive di funzionamento educativo e/o apprenditivo. Dario Ianes scrive: «Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico come risultante dall'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il funzionamento è problematico per l'alunno, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di educazione/didattica speciale individualizzata» (2005, p. 26).

Se sicuramente la riflessione sui BES ha infatti in parte responsabilizzato il mondo educativo sull'importanza di un'osservazione costante e un intervento precoce accanto alla necessità di rendere le diagnosi più vicine e spendibili in ambito apprenditivo-educativo, dall'altro ha portato dietro di sé alcune possibili trappole. Chi è stato chiamato a progettare e mettere in campo pratiche educative di sostegno e supporto, anche perché non adeguatamente formato, non sempre è stato in grado di realizzarne l'impatto in termini di equità.

Le istituzioni scolastiche hanno spesso sposato il binomio bisogno-problema che ha favorito di fatto l'assunzione di una prospettiva riparatoria che ha spostato l'intervento su risonanze più riabilitative che formative (Frances, 2014; Goussot, 2015; Gaspari, 2017). Il Bisogno Educativo Speciale è diventato una sorta di cortocircuito da rimediare perché letto solo come portavoce di problematicità e di difficoltà che sembrano, nell'interpretazione di chi se ne fa carico, domandare una risoluzione, una sorta di sanatoria. Progettare a partire dai bisogni in queste circostanze non ha rappresentato un momento iniziale importante di raccolta di informazioni, di allestimenti di occasioni di comprensione e di conoscenza per poter capire l'identità di chi ci si prende cura, ma si è trasformato nella definizione di una serie di azioni più risarcitorie, volte a ridurre il gap con la presunta idea di regolarità. «L'interpretazione che se ne può fare rimanda volta per volta ad un "guasto" che chiede di essere "riparato", a una "oppressione" che chiede liberazione, a una "ignoranza" che chiede conoscenza» (Prada, 2005, p. 65). Nonostante le buone intenzioni a sottintendere queste procedure è un pensiero di

normalizzazione inteso purtroppo come riconduzione più o meno forzata a dati evolutivi definiti a aprioristicamente e considerati di valore comune (Meirieu, Bottero, 2018).

In altri contesti i bisogni sono stati derivati esclusivamente dalla patologia o dalla situazione di svantaggio di chi li manifestava. Si è cominciato così ad immaginare che tutti i bambini e le bambine, gli studenti e le studentesse con un certo disturbo potessero di fatto esprimere gli stessi bisogni, dimenticando completamente il peso dei fattori personali e ambientali, i diversi modi di poter avere e vivere un deficit. «Quando indicate un intero gruppo di persone con un unico termine (...), agite come se voleste sbarazzarvene: non sapete più distinguere i singoli individui. Il nome, la parola vi avrà così impedito di comportarvi come un essere umano in relazione con altri esseri umani. Krishnamurti (1960)» (Rahnema, 2005, p. 85). Molti interventi hanno così perso occasioni per conoscere la specificità di ogni storia, deducendo il tutto dalla diagnosi e sposando strategie e approcci come gli unici possibili perché ritenuti a priori efficaci (Palmieri, 2019). La chiusura però verso la costruzione di una metodologia a favore dell'adesione ad un metodo è sempre molto pericolosa soprattutto perché deresponsabilizza dall'incontro con l'altro e con il fare i conti con le proprie idee e con il proprio agire.

«La possibilità di avere una maggiore efficacia può permettere anche a persone che hanno fondamenti etici di ritenere che, di fronte a certe situazioni di aiuto, non sia consigliabile avere troppi scrupoli, sia invece necessario essere efficaci: applicare gli schemi di conoscenza consolidati che si hanno, senza troppo permettersi il lusso di domandare quale è il tipo di conoscenza che l'altro ha. E non domandandosi se una certa tecnica sia in armonia – congruente con il nostro modo di essere, la nostra identità» (Canevaro, 2017, p. 9). Ad una lettura anticipata delle necessità, ne consegue una predittiva anche degli interventi che rischiano di non prendere in considerazione elementi di individualizzazione e di personalizzazione e di diventare la mera esecuzione di indicazioni lette, studiate o raccomandate da altri specialisti, spesso non di ambito educativo.

In alcune mappe interpretative l'intreccio tra bisogni e patologia si è amplificato perché è andato ad alimentarsi dentro le aspettative delle età: ne deriva che l'universo dei bisogni possa essere automaticamente dedotto in base all'età cronologica. In realtà anche se si tenessero in relazione la molteplicità delle dimensioni che possono essere incluso oggi nel concetto di età (Laslett, Cuberli, 1992), nuovamente a perdere è lo sguardo educativo che cade in derive di semplificazione e di ulteriore categorizzazione, di scambiare la mappa con il territorio (Bateson, 1988).

Un'altra riflessione a mio avviso significativa è legata alla difficoltà di leggere questi bisogni in una prospettiva di cambiamento. Il mondo della scuola non riesce sempre a cogliere l'evoluzione dei bisogni nel corso del tempo: l'analisi fatta all'inizio dell'intervento rimane spesso invariata (Arcangeli, Pascolini, Sannipoli, 2016; Stella, 2016; Parodi, 2018). Nonostante sia anche possibile che i sostegni proposti non siano modulati e che il mondo educativo non svolga adeguatamente il suo compito, i bisogni sono mutati così come i funzionamenti di chi li esprime. Dentro questo scenario, nonostante anche la normativa lo preveda, viene meno una dimensione temporale che spesso, purtroppo, assume i caratteri del "per sempre" sia nell'individuazione che nell'intervento.

Un Bisogno Educativo Speciale, si legge anche nella normativa di riferimento,



è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto. Questa difficoltà negli ambiti di vita dell'educazione e/o dell'apprendimento scolastico/istruzione, può coinvolgere, a vario livello, le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adottivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali.

In una prospettiva di "educazione per tutta la vita" sarebbe bene riflettere anche sul perché si riconoscano questi bisogni solo fino alla maggiore età, come se non fossero possibili occasioni di educazione e apprendimento fuori il mondo della scuola e non fosse necessario ammettere che qualcuno se ne possa assumere la responsabilità (Dettori, 2011). Il rischio tangibile è che anche l'intervento legislativo sia stato pensato come possibile occasione-tampone per evitare la stagnazione di alcune situazioni avvertite come di emergenza.

Infine in contesti non pronti ad accogliere la complessità del mondo-classe si è spesso verificata la possibilità di leggere le difficoltà come disturbi e favorire così processi di medicalizzazione e di patologizzazione anche dove non necessario (Gaspari, 2017).

La fragilità genitoriale e la crisi sociale e valoriale attuale tende maggiormente ad allargare la popolazione di bambini e ragazzi che possono essere espressioni di modi differenti di stare al mondo ed è semplice cadere nella facile deriva che dipinge questa generazione come fortemente problematica (Contini, 2009; Preite, 2017; Milani, 2017). «La questione centrale è come gestire pedagogicamente queste situazioni: osservarle per evidenziare sintomi, difficoltà e incapacità oppure osservare per comprendere e cogliere particolarità e potenzialità» (Goussot, 2015, p. 36). È sempre più necessario allora guardare all'educazione speciale come sapere al servizio di tutti, in un percorso di consapevolezza personale e politico-istituzionale che riconosca tanto la diversità e le differenze di tutti e di ciascuno, usando «lo sguardo pedagogico che va a caccia delle potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi e non a caccia di sintomi e disturbi» (Goussot, 2007, p. 29).

### 3. Per una lettura autentica dei Bisogni Educativi Speciali

L'etimologia della parola bisogno deriva dal basso latino *bisonium*, a sua volta composto dal prefisso pleonastico *bi-* + *somnium* (poi assimilato dal franco *bisunnia*). Il termine ha un duplice significato: necessità e impedimento da un lato e dall'altro attenzione, cura, sollecitudine (Dictionary E.T., 2012). La parola porta già in sé un doppio significato: indica implicitamente il desiderio, la particolare attenzione, ma dall'altra sottintende come l'ottenimento di ciò che è oggetto di bisogno, forse il bisogno stesso, possa costituire contemporaneamente un ostacolo, un impedimento, ma anche una necessità da realizzare.

Nella filosofia contemporanea il tema del bisogno è stato affrontato sia nel filone naturalistico che in quello esistenzialistico. Se nel primo caso, diviene il simbolo della rottura dell'equilibrio organico, nel filone esistenzialistico l'accento sulla condizione di dipendenza dell'uomo nel mondo, caratterizzata da quella "cura" o "preoccupazione del vivere" di cui il bisogno è appunto parte fondante.

Di fatto non è mai uno stato di mancanza legato a situazioni specifiche, ma una condizione di dipendenza che attiene all'uomo in quanto essere "gettato" nel mondo (Heidegger, 1927).

Il bisogno tout court non è quindi esclusivamente espressione di ostacolo o assenza ma esprime una necessità nei confronti di se stesso e degli altri che partecipa in qualche modo anche al riconoscimento dell'identità di chi lo manifesta, al suo modo di essere e di stare al mondo. «In questo modo, i bisogni non esistono senza obiettivi: se non possiedo degli obiettivi, non ho neanche dei bisogni (...) Sono pertanto raggiunti soltanto per il loro legame con uno scopo più importante» (Vehams, 2015, p. 209). I bisogni hanno quindi una connotazione universalistica da un lato, visto che sono una prerogativa dell'umanità che non riesce mai a guadagnare una sovranità sulla propria condizione, ma dall'altro assumono forme e intenzioni particolari in base alla diversità e alle differenze di chi li esprime, alle situazioni che ne hanno permesso l'eventuale espressione e soddisfazione.

Sul tema dei bisogni educativi, senza la caratterizzazione della specialità, non esiste una letteratura così ampia. Norwich individua tre tipi di bisogni educativi (Creese, Norwich, Daniels, 2000; Dovigo, 2007):

- bisogni comuni che possono essere identificati perché legati a caratteristiche comuni;
- bisogni specifici che fanno riferimento ad alcuni elementi condivisi da alcuni soggetti;
- bisogni individuali che caratterizzano ogni singolo soggetto in base alla propria dimensione esistenziale.

60

Ogni soggetto è portatore di bisogni specifici che riguardano il proprio percorso educativo e gli stessi possono essere letti come una sorta di segnale-sentinella che raccontano un funzionamento, un intreccio di indizi che è in grado di presentare la trama di una storia e di una identità, il desiderio di mostrare chi si è perché chi ha la responsabilità educativa possa prendersene cura. Qualora anche questi indizi presentassero anche situazioni e condizioni di difficoltà non viene meno la loro caratterizzazione come espressione dell'identità: «i problemi umani non sono qualcosa che la gente ha, ma qualcosa che la gente è» (Hillman, 2010, p. 18).

Questa cornice vale anche per i bisogni educativi definiti speciali. In questo caso ciò che va a contraddistinguere la loro eccezionalità, non è che si presentano in persone speciali perché con un funzionamento particolare, ma perché per essere soddisfatti necessitano di un intervento specifico, spesso individualizzato e/o personalizzato (Caldin, 2013). I funzionamenti sono unici ed irripetibili, con e senza una disabilità, ma i bisogni educativi sono identici per tutti: a renderli speciali è l'insieme di relazioni ed interventi messi in campo perché possano essere espressi, riconosciuti e accompagnati. Anche la parola compensazione, che spesso accompagna le pratiche di risposta ai bisogni speciali assume confini nuovi. Una prospettiva che voglia affrontare la questione da un punto di vista pedagogico, deve poter leggere la compensazione non solo centrata sul soggetto e sulle infinite possibilità di autopoiesi, ma anche su quali condizioni ambientali e contestuali ne hanno permesso lo sviluppo. Non solo una compensazione del disturbo e/o dello svantaggio misurata sul soggetto ma anche sul-



l'ambiente di apprendimento e di vita, capace esso stesso di essere promotore di accomodamenti.

Compensare come *cum-pensare* diventa un'occasione per pensare insieme contesti più accessibili, che non caricano il peso dell'adattamento solo sul personale accomodamento del soggetto, ma anche sulla necessità di attivare ambienti educativi che possano essere aperti e differenziati e quindi meno naturalmente escludenti (Sannipoli, 2018). Maggiore sarà la capacità del contesto di farsi a priori alla portata di tutti e minore sarà lo sforzo che il soggetto dovrà fare in termini di personale compensazione, maggiori saranno i livelli e le occasioni di dipendenza reciproca e più alti i livelli di autonomia conquistata. «Grazie ad un paradosso che è specifico del rapporto ecologico, è nella dipendenza che si tesse e si costruisce l'autonomia degli esseri (...). Tali esseri possono costruire e mantenere la loro esistenza, la loro autonomia, la loro individualità, la loro originalità (...) in e attraverso la dipendenza nei confronti del loro ambiente (...): l'indipendenza di un essere vivente ne richiede la dipendenza nei confronti dell'ambiente che lo circonda» (Morin, 2001.p. 235).

Non si tratta quindi di mettersi in un'ottica di pareggio in cui chi era in difficoltà ha riparato il suo guasto e si è normalizzato, ma provare a riequilibrare i confini, chiedendo a tutte le parti in causa di ripensarsi, in una relazione di eco-dipendenza. In questo senso una proposta autenticamente inclusiva potrebbe riconoscere la necessità di un intervento speciale in un determinato momento senza cadere nella trappola che sia irreversibile e attivare una variegata molteplicità di azioni perché quella condizione non diventi un tatuaggio indelebile e quel bisogno evolva con la persona stessa e con il suo contesto.

Il legame con la patologia diventa allora un problema educativo nella misura in cui la diagnosi come descrizione del funzionamento, orienta e accompagna la conoscenza, la comprensione, la progettazione educativa ma non ne determina l'orientamento e la forma. Quando si incontra l'altro ci si rende conto che ciò che si impara di, su, con l'altro stesso non è circoscrivibile dalla diagnosi e non sono così scontate le traiettorie educative. Ogni certificazione è un frammento e occasione di riflessione educativa se si prende cura dell'esistenza di quello studente, riconosciuto per quello che è e potrà essere e, allo stesso tempo, se aiutato a riconoscersi dentro e fuori quella documentazione. Questa assume un valore se è funzionale non solo ad identificare limiti e confini del funzionamento, ma se fa emergere anche i domini di ciò che sa fare e ciò che "sa fare se", attraverso un'attenta scelta dei mediatori più opportuni nelle diverse situazioni.

La sfida che si pone in merito ai bisogni è allora in termini di comprensione più che di interpretazione. «Comprendere l'altro è peculiarità che appartiene sia al soggetto in quanto paziente, cliente, educando, sia all'operatore chiamato a saper prendere dentro di sé il soggetto, per aiutarlo nel processo di significazione della propria esistenza» (Musaio, 2018, p. 31).

Il tema dei bisogni può quindi sposarsi con il valore etico del "malgrado" che riporta al centro la persona, come punto di partenza e di arrivo: «Questo malgrado indica che non è la malattia, la morte, la disabilità la fonte del valore (...), ma risiede nel nucleo personale della singola esistenza umana» (Pessina, 2007, p. 78).

## 4. Conclusioni: ripartire con senso dalla formazione

Emerge con forza come il presente debba riappropriarsi di nuovi dispositivi per evitare forme di etichettamento e di involuzione. Una carta già pronta per essere giocata è quella della formazione che ritengo debba assumersi la responsabilità di alcune scelte metodologiche.

Rispetto alla formazione iniziale, se molti passi sono stati fatti sulla necessità per tutti i potenziali docenti, specializzati e non, di frequentare saperi che attingono all'ambito della Pedagogia e della Didattica speciale (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; De Anna, Gaspari, Mura, 2015), da ripensare sono i modi e le forme con cui si vanno a presentare questi contenuti. I principi inclusivi riescono ad essere praticabili e percorribili e non semplici dichiarazioni di intenti se diventano sentiti, qualcosa che riguarda chi è chiamato ad attuarli. Ragionare sul posizionamento iniziale, di idee e motivazioni, valori e intenzioni, dei docenti di domani, significa portare a consapevolezza un mondo di impliciti, evidenziandone le caratteristiche, vicinanza e distanza rispetto all'orizzonte inclusione (Cfr. Murdaca, Oliva, Panarello, 2016).

Per evitare i possibili scarti tra dichiarato ed agito, sin dalla formazione iniziale, sarebbe auspicabile pensare ad occasioni di riflessività che consentono di riconoscere a ciascuno la propria posizione rispetto alla geografia dei BES. Ogni soggetto parte da alcune "idee" molto chiare sul fare scuola e sull'essere possibile promotore di percorsi inclusivi: cercare di portare a consapevolezza questa «vita della mente» (Mortari, 2003, p. 34) e capire quanto possa accomodarsi, quanto sia possibile sospendere le proprie mappe di pre-comprensione. Dentro questo esercizio di imparare a dichiarare e nominare è fondamentale evidenziare come anche le scritture diagnostiche siano mosse da dispositivi ermeneutici perdendo quell'alone di insindacabilità e verità con cui spesso le stesse proposte vengono presentate e che possono determinare legami di sudditanza sia in relazione alle stesse documentazioni che ai professionisti che le producono. Come mondo accademico è come se dovessimo maturare la necessità educativa di partire dalla "zona di sviluppo prossimale" dei docenti (Sannipoli, 2017), permettendo ad ogni futuro insegnante di collocarsi in territori di azioni inclusive possibili e quindi sostenibili e riproducibili. Nella formazione iniziale proporre un dover essere troppo lontano da chi si accompagna potrebbe far cadere nell'idea che l'inclusione sia pura utopia o comunque non alla propria portata ma sempre responsabilità di altri; dall'altro veicolare e proporre obiettivi al di sotto del proprio esserci può generare un falso sapere che l'inclusione implichi solo umanità, un sentire e sapere che è già in alcuni di noi e non richiede professionalità. È una scommessa che la didattica universitaria, che ha il compito di accompagnare i giovani docenti non può permettersi di non giocare: ad essere messa in discussione è infatti la modalità tradizionale e consuetudinaria di organizzare l'insegnamento, presentare i contenuti ma al tempo stesso anche di valutare gli apprendimenti.

Anche in merito alla formazione in servizio, il sistema scuola non credo abbia la necessità solo di momenti di informazione, di trasmissione dei contenuti, ma di spazi di autentica formazione che consentono di far crescere il pensiero e la riflessione, anche per consentire a ciascuno di significare il mondo di conoscenze costruite e a provare a leggerle e ad interpretarle nella propria pratica professionale e nel proprio contesto lavorativo. In questa direzione è bene immaginare



occasioni non di accumulo e di tecnicismi ma spazi e tempo per guardarsi dentro, silenziare, nominare, significare, documentare e comprendere. Consegnarsi alla narrazione e alla scrittura consente infatti di nominare l'esperienza per renderla comunicabile, rendere visibile un sapere pratico, produrre un sapere in proprio.

Una formazione in itinere accompagna con forza la consapevolezza del connubio teoria-prassi, sempre fumoso nella percezione del personale scolastico ma in realtà centrale e trasformativo. «La differenza tra il pensare sistematico che costruisce scenari teorici e la pratica della cura è che nel pensare che accompagna il lavoro di cura il confronto con le domande generali non è mai finalizzato a costruire teorie; ciò che conta è quel modo della riflessione che consente di disegnare orizzonti che aiutino a stare nella realtà» (Mortari, 2015, p. 218).

La prospettiva non è quella di possedere qualcosa ma di diventare qualcuno: imparare ad «abitare il disincanto non è l'elogio del nulla, volontà di distruzione nullificante. Tutt'altro: è spaesamento per una perdita, è elaborazione del lutto, è attesa e ricerca di senso» (Cambi, 2006, p. 21).

Ad essere ripensato durante i momenti di riflessione è il cuore della relazione di aiuto che deve potersi aprire maggiormente verso una postura di domanda, di ricerca, di abbandono delle facili certezze della teoria tout court, della norma e degli specialismi. Essere educati a distinguere i confini delle proprie azioni per poterne cogliere l'effettiva bontà ed inclusività è a mio avviso tra gli obiettivi di questi momenti di ricerca-formazione che accompagno i professionisti sul campo, nel desiderio di abbandonare il delirio di "sapere tutto" per accogliere la possibilità di "sapere abbastanza". «L'aiuto competente, specializzato, che proprio per questo *sa già tutto* (ha studiato, ha il metodo) e chiede solo una cosa: che chi è aiutato sia obbediente ed esegua. L'aiuto competente, specializzato, che *sa abbastanza* e deve completare le sue conoscenze dialogando con chi, nel ruolo iniziale di aiutato, a sua volta aiuta» (Canevaro, 2018, p. 20).

La svolta possibile è quella di imparare a leggere la difficoltà, propria e di chi si accompagna, in maniera dialogica e dinamicamente distribuita: un compito importante per chi la vive e un altro, paritario, di chi è chiamato ad accogliere e rispondere, a mettere in discussione le forme e le modalità. Un dichiarare tanti limiti, quantitativamente e qualitativamente simili a quelli che l'altro porta con sé e altrettanta disponibilità ad un profondo lavoro di revisione di sé e dei modi di conoscere e accompagnare è una delle sfide che è necessario accogliere. «Conviene allora, provare ad accogliere la lezione-scientifica, vitale - di Gregory Bateson: guardare alle imperfezioni del nostro sapere - indice e sintomo della nostra fragilità, epistemologica così come esistenziale- non come a una patologia ma come a una ontologia. E un'ontologia non mutilata ma, proprio in ragione del suo non bastare a se stessa, fertile: perché non più narcisa» (Scardicchio, 2013, p. 6).

## Riferimenti bibliografici

- Arcangeli L., Pascolini F., Sannipoli M. (2016). L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 2, 141-170.
- Bateson G. (1988). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, 65-77.
- Caldin R., Righini G. (2017). Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, 39-53
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Canevaro A. (2017). Bilancio di questi anni? ([https://www.andis.it/\\_circulari/Inclusio10144/Docs/diversitaeinclusione\\_CANEVARO.pdf](https://www.andis.it/_circulari/Inclusio10144/Docs/diversitaeinclusione_CANEVARO.pdf))
- Canevaro A. (2018). Prefazione. In L. Arcangeli (ed.), *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'Università*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Linee Guida. Versione 2.0*. Wakefield (MA): CAST.
- Contini, M. (2009). La Famiglia oggi: problematilità e prospettive di cambiamento. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 1(2), 28-37.
- Creese A., Norwich B., Daniels H. (2000). Evaluating teacher support teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs. *Research Papers in Education*, 15(3), 307-324.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L. (2010). *Pedagogia speciale: "i" bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Dettoni F. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta: Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Dictionary T. E. (2012). *Dizionario Etimologico Treccani*. Firenze: Treccani.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Frances A. (2014). *Prima, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardou C. (eds). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse: Erès.
- Gaspari P. (2013). Una cornice epistemologica per i bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12 (4), 344 -354.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica*, 9, 15-47.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hillman J. (2010). *La ricerca interiore. Psicologia e religione*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2014). Prova di gruppo. La ricerca sui Supervisor del Tirocinio nel contesto del progetto APRED In C. Laneve, F. Pascolini (eds), *Nella terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Laslett P., Cuberli G. (1992). *Una nuova mappa della vita: l'emergere della Terza età*. Bologna: Il Mulino.
- Meirieu P., Bottero E. (2018). *Pedagogia: dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne.
- Milani P. (2017). Il Programma PIPPI: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(2), 9-24.
- Morin E. (2001). *La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Torino: Raffaello Cortina.
- Murdaca A.M., Oliva P., Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 3, 277-286.
- Musaio M. (2018). Cura di sé e cura dell'altro nella relazione educativa d'aiuto come lavoro sull'interiorità. In L. Zannini, M. D'Oria. *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.



- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Parodi M. (2018) *Non ho parole: analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico*. Roma: Armando.
- Pavone M. R. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Pessina A. (2010) (eds). *Paradoxa. Etica della condizione umana*. Torino: Vita e Pensiero.
- Prada G. (2005). Metologicamente parlando, diagnosi ed educazione... In C. Palmieri, G. Prada (eds)., *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Preite F. D. (2017). I cambiamenti delle pratiche genitoriali attraverso la narrazione di sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), 181-199.
- Rahnema M. (2005). *Quando la povertà diventa miseria*. Torino: Einaudi.
- Sannipoli (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema inclusione. In A. Canavaro, D. Ianes (eds), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 262-275). Trento: Erickson.
- Sannipoli M. (2018). Giovani adulti con DSA. In Arcangeli L.(eds). *Studenti con DSA. Pratiche di emporwent all'Università*. Roma: Carocci.
- Scardicchio A. C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per una estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A. (2006). What do we want from a Theory of Justice. *The Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- Stella G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: Unesco
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- Vehmas S. (2015). I bisogni educativi speciali: un'analisi filosofica. In R. Medeghini. *Norma e normalità nei disability studies: Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.



# La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive *emancipatorie*

## Special Pedagogy between philosophical looks and methodological pragmatisms: emancipatory perspectives

**Arianna Taddei**

Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo / Università di Macerata / arianna.taddei@unimc.it

The evolution of the theoretical framework of special pedagogy has led to the definition of a complex construct characterized by interdisciplinary intertwining, subject to theoretical interpretations of different nature including the philosophical one. The adoption of an inclusive educational perspective continues to require a reflection that is actually open to the suggestion of human rights, as a pivot of inclusion. This vision finds correspondence in the thought of philosophers such as A. Sen and M. Nussbaum who, through the *capability approach*, have provided a theoretical framework that frames disability in the broader spectrum of human development. The contribution intends to reflect on the possible and potential trajectories that the presented philosophical perspectives can activate at a theoretical-methodological level: in particular, the approach of *emancipatory research* will be deepened towards its full legitimation in the research areas of special pedagogy.

**Key-words:** special pedagogy, capability approach, emancipatory research, disability, empowerment

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

67

## 1. Fondamenti e sinergie teoriche

All'interno della complessità dell'attuale costrutto pedagogico della disabilità e nella prospettiva del dibattito aperto dai Disability Studies, trovano collocazione in modo crescente prospettive di ricerca emancipatoria che offrono interessanti elementi di riflessione interdisciplinare. Di seguito si approfondiranno in particolare le possibili connessioni relative alla pedagogia speciale e al *capability approach*.

### 1.1 La pedagogia speciale e il *capability approach*

L'adozione della prospettiva inclusiva in ambito educativo comporta, come sottolineato da diversi studiosi, il coraggio di una «riforma del pensiero» (Morin, 1999) e di un cambiamento imprescindibile sui piani della cultura, delle politiche e delle pratiche (Gardou, 2006): una trasformazione capace di sostenere un'apertura effettiva alla suggestione dei diritti umani, che rappresentano il perno dell'inclusione. Tali affermazioni trovano corrispondenze nel pensiero di filosofi come A. Sen e M. Nussbaum, attraverso l'elaborazione del *capability approach*, che offre traiettorie di ricerca interessanti per la pedagogia speciale.

Il *capability approach* si focalizza sui concetti di benessere, povertà, sviluppo umano e sulla giustizia dei sistemi sociali e istituzionali, promuovendo una visione olistica in grado di considerare tutte le dimensioni del benessere individuale e quelle appartenenti al contesto sociale. Le politiche di welfare dovrebbero facilitare l'espansione delle *capabilities* delle persone, ossia la loro capacità di raggiungere i *beings* e *doings* ritenuti importanti per la qualità della vita. Il focus di Sen è sulle opportunità che l'individuo ha per raggiungere alcuni stati che rappresentano i *functionings*, ossia i funzionamenti della persona (Taddei, 2017). Secondo il *capability approach*, i beni e le risorse sono uno strumento per generare i funzionamenti e le capacità, ovvero la libertà di scegliere, l'opportunità pratica di far evolvere la propria vita, nella prospettiva di benessere generale (Sen, 1993). L'approccio basato sulle *capabilities* guarda alla relazione tra le risorse in possesso delle persone e ciò che queste ultime possono fare con esse (Sen, 1999). Per Sen, la povertà e o la deprivazione consistono principalmente nella mancanza di possibilità di raggiungere un livello soddisfacente nei vari ambiti della vita dell'individuo (Taddei, 2017).

Dal punto di vista pedagogico, è interessante sottolineare principalmente due aspetti:

- a) da un lato, il *capability approach* pone l'accento sul tema dell'educabilità umana e dello sviluppo come espressione delle potenzialità individuali;
- b) dall'altro, sposta il focus dalle specificità della condizione di disabilità alla ricerca dell'uguaglianza in termini di scelte ed opportunità (Sen, 2006; Nussbaum, 2007).

Le due tematiche si collocano all'interno di un ampio dibattito di natura pedagogica che coinvolge l'ambito educativo e nello specifico quello della pedagogia speciale, impegnata da tempo in un processo di progressiva innovazione delle proprie pratiche pedagogiche e traiettorie di ricerca.



Per quanto riguarda il primo tema (a), diversi studiosi a livello nazionale ed internazionale (Walker et al., 2007; Alessandrini, 2014; Mc Arthur, 2016) hanno analizzato criticamente gli aspetti rilevanti del *capability approach* in rapporto all'ambito educativo-pedagogico, interpretandone i concetti chiave, quali «capability», «functionings» e «agency» in funzione della più ampia prospettiva dei diritti umani, fondata sui criteri di giustizia sociale ed equità.

Come sottolinea Alessandrini (2014, p. 19) in relazione al tema della *capability*, “all'interno di una riflessione di tipo pedagogico non si può non ricordare che l'enfasi sulla «capacità di fare» è una categoria immanente nella storia del pensiero pedagogico, da Rousseau a Don Bosco, da Pestalozzi a Dewey”. Nella prospettiva della *capability*, ancora, il termine “competente” assume un nuovo significato che prende le distanze dal “considerare l'azione competente una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) [per spostare invece l'attenzione] sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in functionings (funzionamenti) della propria vita” (Alessandrini, 2014, p. 57).

L'*agency* è il risultato dell'attivazione di risorse interne del soggetto o combinate<sup>1</sup> (Walker, 2007, p. 11) con le condizioni poste dall'ambiente: la persona è soggetto che agisce e apporta un cambiamento, attraverso la libertà di scegliere e di funzionare in modo alternativo. L'*agency* presuppone che ogni individuo sia un essere umano con una dignità, responsabile nel determinare il proprio progetto di vita alla luce degli obiettivi di vero interesse per lo sviluppo personale, e non in base ad istruzioni esterne. Le scelte dovrebbero essere il frutto di una riflessione ragionata e consapevole. In educazione, ognuno è “agente” del proprio apprendimento e/o agente dell'utilizzo degli strumenti utili per l'apprendimento (o purtroppo del fallimento) di altri soggetti. Il tema dell'*agency* è strategico nella visione del *capability approach* e meritevole di attenzione poiché consente di immaginare altre strade verso cui agire per assumere nuove modalità di essere. Secondo Sen (1999), la dimensione di *agency* è intrinsecamente collegata al tema delle libertà individuali ed è strumentale ad un'azione collettiva e ad una partecipazione piena e democratica.

Il pensiero di Sen, così come quello della Nussbaum, è espressione di una pedagogia implicita, sottile, celata in quello spazio di esercizio dei diritti fondamentali della persona che rappresenta anche l'ambito di qualificazione dello sviluppo umano, ossia lo spazio educativo, oggetto di studio della ricerca pedagogica. Il processo di qualificazione e valutazione dei sistemi educativi dovrebbe avvenire sulla base dei criteri di giustizia ed equità, focalizzando l'attenzione maggiormente sull'accesso alle opportunità di apprendimento per tutti, piuttosto che esclusivamente sulla quantità di investimenti realizzati in termini di risorse finanziarie, educative o di altro tipo (Walker, 2007).

Per quanto riguarda il secondo tema (b), riferito alle possibilità di sviluppo delle persone con disabilità - oggetto di particolare interesse per la pedagogia

1 Per competenze interne la Nussbaum intende “i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie alle interazioni con l'ambiente” (Alessandrini, 2014, p. 56).

Con competenze combinate si riferisce “alla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti” (*Ibidem*).

speciale - Sen e Nussbaum, con sfumature talvolta diverse, hanno fornito elementi teorici importanti che inquadrano la tematica nel più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà. Il *capability approach*, infatti, sposta il focus dalle specificità della condizione di disabilità alla ricerca dell'uguaglianza in termini di scelte ed opportunità (Sen, 2006; Nussbaum, 2007). Inoltre, l'interpretazione proposta da Sen definisce il concetto di uguaglianza in termini di uguaglianza di *capability*, ossia di opportunità reali e di partecipazione sociale. In altre parole, significa «fornire un concetto di cittadinanza o uguaglianza civica in accordo con la posizione delle persone disabili» (Terzi, 2013, p. 43).

La riflessione presentata consente di pensare al concetto di menomazione e di disabilità come a dimensioni indubbiamente importanti del benessere personale; tuttavia il focus principale è sulla *capability*, sull'opportunità di scegliere ciò che interessa e che può fare la differenza nel qualificare la dimensione esistenziale della persona. La disabilità infatti può essere considerata come deprivazione delle *capabilities* o dei *funzionamenti* (Sen, 1999). Una deprivazione di opportunità concrete determinate dalla combinazione di più fattori «a) la natura di una menomazione e altre caratteristiche individuali (es. età, genere, etnia); b) le risorse disponibili all'individuo; c) l'ambiente» (Ibidem). Secondo questa interpretazione, la menomazione andrebbe considerata come uno dei molteplici fattori che contribuisce a determinare la condizione di disabilità, ma certamente non l'unico.

Il *capability approach* presenta elementi comuni con altri modelli culturali, quali l'interpretazione bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001) della disabilità e la prospettiva fondata sui diritti umani sancita in particolare dalla *Convention on the Rights of Persons with Disability* (ONU, 2006). Il *capability approach* condivide con entrambi i paradigmi la prospettiva dell'inclusione e dell'empowerment, secondo una visione olistica dell'essere umano. In particolare con l'ICF, il *capability approach* condivide il concetto dei *funzionamenti*, ampliandone la tipologia, includendo quindi attività e stati desiderabili della persona oltre che i funzionamenti correlati direttamente alla salute, all'attività e alla partecipazione. Infine, il contributo apportato dall'approccio dei diritti umani alla condizione di disabilità è innegabile: infatti “attraverso l'affermazione dell'universalità, inalienabilità e indiscutibilità dei diritti alla partecipazione sociale delle persone con disabilità, le dichiarazioni internazionali e le legislazioni nazionali hanno indubbiamente avanzato richieste politiche dei movimenti delle persone con disabilità e hanno contribuito al contempo allo smantellamento di molte forme di discriminazione verso i disabili” (Terzi, 2013, p. 52).

## 1.2 Prospettive di ricerca emancipatoria

L'approccio emancipatorio<sup>2</sup> si colloca all'interno dell'ampio ventaglio di teorie e strumentazioni scientifiche della ricerca-azione partecipata (Boog, 2003; Mortari, 2009) che includono varie tipologie di indagine, distinte per il diverso grado di

2 I termini “emancipatory research” e la corrispettiva traduzione “ricerca emancipatoria” verranno utilizzati come sinonimi all'interno del testo.



coinvolgimento del ricercatore. Si tratta di un modello di investigazione che viene proposto da diversi studiosi (Oliver, 1992; Barton, 2005; D'Alessio *et al.*, 2010; Biggeri, 2015; Biggeri *et al.*, 2018) come uno dei paradigmi di ricerca potenzialmente più inclusivo per produrre nuova conoscenza favorendo nel contempo l'emancipazione dei gruppi maggiormente emarginati – come le persone con disabilità – attraverso una loro piena partecipazione allo studio su tematiche attinenti alla loro vita. Dal punto di vista metodologico, i membri del gruppo soggetto ad emarginazione assumono il ruolo centrale di ricercatori, mentre i professionisti svolgono la funzione di facilitatori del processo di indagine (Biggeri *et al.*, 2018). Come sostenuto da diversi autori impegnati nella sperimentazione dell'approccio emancipatorio, un'interessante applicazione si basa “sulle connessioni esistenti tra i fondamenti filosofici del *capability approach* e gli approcci partecipativi sviluppatasi nel corso degli anni nell'ambito sia della cooperazione allo sviluppo sia in altri contesti” (Biggeri *et al.*, 2018, p.179). Sebbene esistano differenze significative dal punto di vista epistemologico, è importante sottolineare i temi comuni, come, ad esempio, quello dell'*agency* cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente: concetto intrinsecamente collegato a quello di empowerment e di autodeterminazione, principi cardine anche della prospettiva della ricerca emancipatoria. La centralità della persona con le sue caratteristiche, potenzialità e libertà di scelta è fondamentale sia per l'*emancipatory research* sia per il *capability approach*. Il passaggio dalla *capability* (opportunità) al funzionamento effettivo è mediato dal processo di scelta e di *agency* (o esercizio dell'autodeterminazione) individuale, che dipende dalle capacità e dagli impegni personali, nonché dai fattori di conversione individuali, locali, sociali e ambientali (Sen, 1985, 2010; Biggeri, Ferranini 2014)” (Biggeri *et al.*, 2014, p. 180). La possibilità, quindi, di partecipare da parte dei diversi attori nel processo di ricerca determina un percorso di riflessione sulla propria condizione e sulle effettive possibilità di cambiamento (Biggeri, Libanora, 2011) nell'ottica dell'auto-potenziamento (Oliver, 1992).

Come sottolineato da Biggeri, “la ricerca emancipatoria trova un naturale ambito di applicazione nel campo della disabilità” (Biggeri *et al.* 2018, p.186). Il termine *emancipatory disability research*, in particolare, è stato coniato da Michael Oliver (1990) proprio per evidenziare un approccio profondamente innovativo della ricerca sul tema della disabilità.

Gli studi che hanno contribuito a sviluppare le considerazioni presentate sono stati condotti secondo i principi dell'*emancipatory disability research* prevalentemente nel contesto della cooperazione internazionale allo sviluppo (Deepak *et al.*, 2011; Deepak, 2014; ARCO & RIDS, 2016).

Lo statuto epistemologico della ricerca emancipatoria è ancora in una fase di evoluzione e ad oggi, è possibile identificare le seguenti acquisizioni di tipo teorico-metodologico, di seguito sinteticamente presentate:

1. **L'adozione dell'interpretazione sociale della disabilità ancorata alla prospettiva dei diritti umani.** Tale modello pone i fondamenti teorici del disegno di ricerca, della costruzione degli strumenti metodologici, della raccolta delle informazioni, della lettura e della interpretazione dei dati e della loro diffusione. Tale prospettiva è radicata nei principi della *Convention on the Rights of Persons with Disability* (ONU, 2006). In relazione alla Convenzione ONU, si

ricorda che *l'emancipatory research* può costituire un importante strumento di raccolta dati sulle condizioni delle persone con disabilità utile all'adempimento dell'articolo 31 "Statistics and data collection".

2. **L'applicazione di un approccio metodologico partecipato.** Il gruppo di ricerca che conduce l'intero processo è costituito da membri non professionisti. Come sostenuto da alcuni autori "i ricercatori professionisti diventano una fonte di supporto scientifico e agiscono come facilitatori della ricerca nelle sue diverse fasi. Uno spostamento delle relazioni di potere è necessario affinché i partecipanti diventino leader attivi nella produzione di conoscenza e nei processi decisionali che guidano le politiche che riflettono i loro bisogni, aspirazioni e diritti" (Biggeri et al., 2018, p. 178).
3. **La promozione dell'empowerment.** Empowerment (o agency) inteso da un lato come rafforzamento delle potenzialità dei soggetti con disabilità, dall'altro, come riconoscimento del protagonismo di questi ultimi all'interno della comunità di appartenenza.
4. **L'elaborazione e diffusione di risultati.** Tale fase è particolarmente strategica per il miglioramento effettivo di pratiche e policies sulle diverse dimensioni esistenziali delle persone con disabilità. I risultati sono importanti per tutti gli attori coinvolti (ricercatori e non), da un lato, per la predisposizione di progetti di vita indipendente, dall'altro per la definizione di protocolli utili alle professioni "educative" coinvolte nella vita delle persone con disabilità (educatori, caregivers) e ai policy-makers.

## 2. Prospettive metodologiche

*L'emancipatory disability research*, in relazione alle prospettive di ricerca in pedagogia speciale, intende rispondere in modo complementare alla necessità di adottare approcci rigorosi che sappiano produrre conoscenze il più possibile affidabili e trasferibili, a prescindere dall'oggettiva difficoltà di controllare le diverse variabili presenti sul campo (Cottini, Morganti, 2013, 2015). Tale finalità può essere effettivamente perseguita attraverso l'adozione di accortezze e di criteri per la valutazione del rigore metodologico e della qualità complessiva della ricerca di seguito proposti.

### 2.1 Accortezze di natura metodologica

Se sul piano teorico, la *emancipatory research* è legittimata facendo riferimento ai concetti fondamentali del *capability approach* e della prospettiva dei diritti umani, tuttavia, sul piano metodologico presenta alcune criticità riconducibili in generale all'approccio della ricerca partecipata. Si tratta di criticità che talvolta tendono a prevalere eccessivamente nel dibattito scientifico rischiando di mettere in secondo piano invece le potenzialità da sviluppare in ambito accademico e quindi anche della pedagogia speciale. Su questo aspetto, Zarb (Oliver, 1992, p. 128) pone alcune domande chiave per aiutare a valutare criticamente il processo di ricerca:



1. Chi svolgerà un'attività di monitoraggio sulle tematiche e le modalità di svolgimento della ricerca?
2. Attraverso quali modalità le persone con disabilità sono state coinvolte nel processo di ricerca?
3. Le persone con disabilità hanno la possibilità di "criticare" i risultati ed influenzare le direzioni future delle dimensioni indagate?
4. Come avviene la condivisione e la diffusione dei risultati?

Le maggiori criticità sono dovute all'alto livello di soggettività con cui il ricercatore percepisce e rileva le problematiche della ricerca e ne interpreta i risultati. Nel caso della *emancipatory disability research* tale rischio potrebbe aumentare per la profonda identificazione del ricercatore non professionista con l'oggetto di ricerca che coincide con le tematiche relative alla disabilità stessa (Biggeri, 2014). Un fattore a tutela del rigore scientifico è rappresentato dall'accompagnamento dei ricercatori con disabilità da parte di un team interdisciplinare di esperti, in grado di monitorare e contenere eventuali derive personalistiche nello svolgimento del processo. Un altro limite che caratterizza in generale gli approcci orientati alla ricerca-azione partecipata è la difficile trasferibilità dei risultati in altri contesti: un limite trasversale alla ricerca di tipo qualitativo. È quindi necessario trovare modalità che consentano di garantire il rigore metodologico del processo e allo stesso tempo salvaguardare il valore politico del coinvolgimento attivo delle persone con disabilità nella produzione di conoscenza sulla disabilità stessa. In questa prospettiva, risulterebbe utile introdurre alcuni accorgimenti come di seguito proposto (Mortari, 2009; Calvani, 2012; Fabbri, 2017):

- considerare accuratamente in fase iniziale del percorso il livello di significatività e di consistenza delle problematiche che verranno affrontate;
- applicare misure/dispositivi in grado di tenere sotto controllo il rischio di eventuali deformazioni soggettive del processo. Al riguardo sarebbe ottimale potersi avvalere per tutta la ricerca di più osservatori e/o ricercatori che indagano lo stesso problema, sebbene questo abbia delle implicazioni significative di tipo economico;
- adottare un approccio consapevole orientato a produrre uno "studio di caso". La ricerca-azione può essere orientata a produrre il "caso" – inteso nella sua accezione epistemologica – quindi a far emergere tipologie comportamentali o criticità specifiche rapportabili alla questione generale affrontata. Lo stesso problema può essere studiato in situazioni diverse mettendo in evidenza aspetti fondamentali comuni capaci di offrire un'analisi complessa e multidimensionale della problematica.

Una particolare attenzione, nell'ottica di salvaguardare sia il valore politico-culturale sia il rigore scientifico della ricerca emancipatoria, dovrebbe riguardare le seguenti procedure.

- a) **Definizione del disegno e degli strumenti di ricerca sulla base di un approccio metodologico interdisciplinare.** Nella fase di progettazione "i ricercatori professionisti hanno bisogno di un'ampia consulenza e supporto dalle controparti locali che implementeranno la ricerca" (Biggeri et al., 2018, p. 183).

Il gruppo di ricerca, costituito da professionisti e non, deve essere in grado di integrare diverse competenze disciplinari e metodologiche ed expertise sul tema della disabilità per tutelare il rigore scientifico. Infatti, una delle principali difficoltà che la ricerca emancipatoria solleva riguarda la misura in cui sia possibile conciliare le aspettative delle persone con disabilità coinvolte nel processo di ricerca e quelle della comunità scientifica (Barton, 2005, p. 323). Ai fini di una effettiva trasformazione dei contesti di vita delle persone coinvolte è importante che “i partecipanti riflettano [oltre che sugli ostacoli e forme di discriminazione] sui fattori che guidano e rafforzano i processi di marginalizzazione al fine di individuare e proporre soluzioni” (Biggeri et al., 2018, p. 184).

- b) **Selezione e formazione dei ricercatori-partecipanti non professionisti e altre figure strategiche (proxi/caregivers).** La formazione del gruppo di ricercatori non professionisti viene realizzata dagli esperti ricercatori attraverso l'adozione di approcci partecipativi (Biggeri et al., 2018). Tali attività dovrebbero essere svolte sulla base di criteri definiti: il genere, l'età, la tipologia di disabilità (fisica o mentale), il background formativo e professionale dei ricercatori coinvolti. Si tratta di caratteristiche importanti che devono essere attentamente considerate per le influenze che possono esercitare sul processo di ricerca complessivo. Per esempio, nel caso di minori e/o adulti con disabilità intellettive o con disturbi del linguaggio sarebbe necessario coinvolgere un *proxi* (Giaconi, 2015), ossia una figura adulta significativa nella vita della persona con disabilità ed informata, in grado di mediare i processi nel rispetto delle misure etiche ed ontologiche della comunità scientifica. Nel caso di partecipanti con disabilità fisiche “potrebbe essere necessario apportare modifiche specifiche alle procedure di ricerca per garantire che tutte le attività proposte siano pienamente accessibili” (Biggeri et al., 2018, p. 185). È importante, inoltre, ricordare che “non tutti gli stakeholders che prendono parte al processo di ricerca sono coinvolti nella stessa misura. [...] È infatti logico e conveniente identificare un gruppo centrale con responsabilità di leadership e chiare linee di responsabilità verso il gruppo più ampio che possa gestire la logistica delle attività di ricerca” (Biggeri et al., 2018, p. 183).
- c) **Rilevanza del contesto socio-culturale nell'implementazione del processo di ricerca.** La presenza di barriere presenti nel contesto in particolare quelle culturali, se non adeguatamente monitorate, rischiano di inficiare i risultati della ricerca. Vi è quindi la necessità di accompagnare l'intero processo di ricerca con attività formative e di sensibilizzazione volte a riflettere su eventuali stereotipi (es. genere, disabilità) e fare molta attenzione alle modalità di azione e ai linguaggi utilizzati. In questa fase il ruolo facilitante dei ricercatori professionisti è fondamentale nell'accompagnamento delle riflessioni e nella traduzione dei linguaggi.
- d) **Interpretazione dei dati raccolti.** L'interpretazione delle informazioni raccolte dovrebbe essere realizzata secondo un approccio interdisciplinare e tenendo conto di tutti i punti di vista degli attori coinvolti nella ricerca, con particolare attenzione al punto di vista dei soggetti con disabilità (Biggeri et al., 2018).
- e) **diffusione dei risultati.** La diffusione dei risultati oltre a coinvolgere direttamente le comunità delle persone con disabilità deve poter avere ricadute effettive sulla progettazione e implementazione di policies e pratiche relazionate al tema della ricerca.



## 2.2 Possibili criteri di qualità della ricerca

Di seguito si intende proporre in modo sintetico e non esaustivo una prima correlazione tra gli standard di qualità della ricerca in pedagogia speciale individuati da Cottini e Morganti (2013, 2015) e quelli metodologici dell'*emancipatory disability research* (Biggeri et al., 2018).

Sintesi degli standard di qualità (Cottini, Morganti 2015, p. 121) <sup>3</sup>	Caratteristiche della <i>emancipatory research</i> (Biggeri et al., 2018, pp. 183-185)
<i>Fase di progettazione:</i> definizione delle finalità della ricerca, delle caratteristiche del contesto di realizzazione delle attività di indagine, della tipologia di attori coinvolti, del disegno della ricerca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificazione di possibili argomenti per la ricerca emancipatoria e elaborazione di un piano di ricerca.</li> <li>– Selezione del gruppo di persone che dovrebbe condurre la ricerca e dei consulenti scientifici esterni nazionali ed internazionali.</li> </ul>
<i>Fase di implementazione:</i> processo di contestualizzazione della ricerca, di monitoraggio e raccolta dati, attraverso diverse tipologie di strumenti (interviste, focus group, questionari) e attenzione agli elementi culturali.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Disegnare e organizzare training per le persone che condurranno e realizzeranno la ricerca</li> <li>– Individuare le principali domande di ricerca ed elaborare una metodologia.</li> <li>– Elaborazione degli strumenti di ricerca.</li> <li>– Identificare il meccanismo (o i meccanismi) di supporto per gli attuatori della ricerca emancipatoria.</li> <li>– Coinvolgere le persone e le comunità locali nella ricerca.</li> </ul>
<i>Fase di verifica e valorizzazione dei risultati:</i> analisi dei risultati, diffusione e valorizzazione dei risultati.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analizzare e controllare i risultati della ricerca.</li> </ul>

**Tab: 1. Definizione degli standard di qualità della ricerca in pedagogia speciale e dell'emancipatory research**

Tali criteri possono essere adottati indipendentemente dalla tipologia di metodologie sviluppate. Infatti, la ricerca emancipatoria pur avvalendosi principalmente di approcci di natura qualitativa, può utilizzare i cosiddetti *mixed methods* che integrano metodologie e strumenti quantitativi e qualitativi (Green, 2007; Creswell, 2015), come nel caso, ad esempio, della ricerca condotta in Palestina *Emancipatory Disability Research, West Bank – Palestine* (ARCO & RIDs, 2016). L'*emancipatory research* può, quindi, contribuire alla configurazione di un sistema di procedure integrate, tenendo conto anche dell'attuale dibattito scientifico orientato ai principi dell'Evidence-Based Education, per la realizzazione di processi di ricerca connotati da un effettivo rigore metodologico estendibile anche

3 Per un approfondimento degli standard di qualità consultare l'articolo di Cottini & Morganti (2015), pp. 122-125.

alle metodologie di natura qualitativa (Cottini, Morganti, 2018). Gli strumenti utilizzati dall'*emancipatory research* sono identificabili spesso con quelli utilizzati anche nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, come "le narrazioni personali e le storie di vita delle persone con disabilità [che] hanno spesso fatto parte di questa tipologia di studi (Bogdan, Taylor, 1976; 1994; Heshusius, 1981; Kliewer, 1998; Kliewer, Biklen, 2001) dando voce a persone considerate storicamente silenti o emarginate" (Cottini, Morganti, 2015, p. 119).

### 3. Riflessioni conclusive e linee di sviluppo

Nel panorama nazionale ed internazionale, l'approccio emancipatorio è solo parzialmente diffuso: come sottolineato dai Disability Studies rappresenta tuttavia un ambito di potenziale sviluppo della ricerca universitaria, visto che diversi sono i contesti e le problematiche sociali ed educative che richiederebbero un intervento in chiave emancipatoria. Un approccio in cui riflessione e azione possano articolarsi attraverso la spirale metodologica di un modo di fare ricerca caratterizzato dal coinvolgimento attivo degli attori direttamente interessati dalle tematiche oggetto di studio.

Le considerazioni fin qui proposte rappresentano un invito a riflettere in quali ambiti della pedagogia speciale sia più strategico adottare approcci di ricerca emancipatoria per ridefinire policies e pratiche inclusive sostenibili e capaci di compiere pienamente la prospettiva dei diritti umani e delle *capabilities*. Di seguito alcuni possibili campi di applicazione:

76

- *Cooperazione Internazionale*: oltre l'80% delle persone con disabilità vive in Paesi con ridotte risorse economiche. Il World Report on Disability (WHO & World Bank, 2011) dimostra come tuttavia si sia lontani dal garantire il diritto all'educazione a tutti e di come i bambini e giovani con disabilità continuino a rappresentare un target particolarmente svantaggiato, reso ulteriormente vulnerabile da scelte politiche e pratiche educative che non tengono conto della loro specifica condizione.
- *Progetto di vita di giovani e adulti con disabilità nei diversi ambiti formativi*: dalla scuola secondaria, alla formazione professionale, ai contesti professionali, alla formazione universitaria. Per sviluppare queste aree in direzione inclusiva è necessario agire insieme alle persone con disabilità e ai loro caregivers, altrimenti quel "Nulla su di noi senza di noi" rischia di rimanere solo un slogan pieno di speranze e proiezioni future, ma ancora effettivamente povero di riscontri reali e sicuramente distante dal pieno compimento del principio di autodeterminazione.
- *Ambito universitario*. Si tratta di un contesto in cui l'applicazione dell'*emancipatory research* potrebbe contribuire al raggiungimento degli obiettivi previsti dalle linee guida del CNUDD<sup>4</sup> di seguito citati: "indirizzare le politiche e le buone prassi degli Atenei, stimolando scambi e sinergie nell'ottica di una

4 2001 di un organismo di coordinamento interuniversitario denominato "Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD)".



sempre maggiore qualificazione del diritto allo studio per gli studenti con bisogni formativi speciali e della realizzazione di comunità accademiche inclusive” (CNUDD, 2014, p. 3). Il coinvolgimento di studenti e di docenti universitari con e senza disabilità nel processo di ricerca permetterebbe di identificare le barriere alla partecipazione e all'apprendimento in ambito accademico da diversi punti di vista, contribuendo a definire le soluzioni più opportune per lo sviluppo di un'offerta formativa inclusiva nel suo complesso (Giaconi et al., 2018).

Per concludere, ma in realtà per proseguire la progettazione di traiettorie di ricerca in prospettiva emancipatoria, è evidente che “la partecipazione competente delle persone con disabilità e delle loro organizzazioni produce innovazione perché consente di esprimere il punto di vista sulla loro condizione, spesso ignorato o distorto se viene interpretato da istituzioni e professionisti ancora fermi ad un modello medico-individuale della disabilità; e che il coinvolgimento diretto è fondamentale per produrre una società inclusiva che rispetti i diritti umani di queste persone” (Griffo, 2018, p. 10).

## Riferimenti Bibliografici

- Alessandrini G. (2014). *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*. In G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- ARCO, RIDS (2016). *Emancipatory Disability Research, West Bank – Palestine*. Rimini: EducAid.
- Barton L. (2005). Emancipatory research and disable people: some observations and questions. *Educational review*, 57 (3), 317-327.
- Biggeri M., Ferranini A. (2014). Opportunity gap analysis: Procedures and methods for applying the capability approach in development initiative. *Journal of Human Development and Capability*, 15(1).
- Biggeri M., Ciani F., Ortali F. (2018). La ricerca emancipatoria come strumento di empowerment. In *Partecipazione e Innovazione. Minority Report, Cultural Disability Studies*, 06. Napoli: Minesis.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Morganti A. (2013). *Evidence-Based Education and Special Education: a possible dialogue*. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 65-82.
- Cottini L., Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione? *Form@re*, 3, 15, DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17207>.
- CNUDD (2014). *Linee guida*. In [www.cnudd.it](http://www.cnudd.it).
- 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*. New York: Oxford.
- D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. (eds.) (2010). *Nascono i disability Studies italiani*. In <http://www.milieu.it/DisabilityStudiesItalyIT/DisabilityStudiesItalyIT.html>
- Deepak S., Kumar J., Ramasamy P., Griffo G. (2011). *Emancipatory Research on Impact of CBR: Voices of Children with Disabilities. Disability an International Development*, 2.
- Deepak S. (2014). *Emancipatory Disability Research, EDR. Gaza Strip – Palestine*. Palestine: EducAid.
- Deepak S. (2012). Promoting Empowerment. Emancipatory Research. In *Community-based Rehabilitation. Programme: A Guide for CBR Programme Managers*. AIFO-SMHF-DAH-W-FIRAH. India: Balgalore.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.

- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N. (2018). Inclusive University didactics and technological devices: a case study. *Education Sciences and Society* Vol. 1. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Green J.C. (2007). *Mixed Methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Griffo G. (2018). Introduzione. In *Partecipazione e Innovazione. Minority Report, Cultural Disability Studies*, 06. Napoli: Minesis.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Oliver M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114.
- Oliver M. (1997). Emancipatory research: realistic goal or impossible dream. *Doing disability research*, 2, 15-31.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU.
- Sen A.K. (1999). *Development as freedom*. New York: Knop.
- Sen A.K. (2006). *What do we want from a theory of justice*. *The Journal of Philosophy*, CIII(5), 215-238.
- Taddei A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: FrancoAngeli.
- Terzi L. (2013). *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability approach*. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 1.
- Walker M., Unterhalter E. (2007). *Amartya Sen's Capability approach and Social justice in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- WHO & World Bank (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. New York.

Per una pedagogia militante.  
Il pensiero di Gramsci  
a confronto con la Pedagogia Speciale

For a militant pedagogy.  
The thought of Gramsci  
faced with the Special Pedagogy

**Alessandra M. Straniero**

University of Calabria, [alessandra.straniero@unical.it](mailto:alessandra.straniero@unical.it)

Gramsci's pedagogical thought is experiencing a renewed interest in Italy, reflecting the fact that the Gramscian reflection represents for the pedagogy a basin of reflection and planning of educational practices still very current and fruitful. The re-emergence of these aspects of the Sardinian thinker's production reactivates the connection between politics and pedagogy, a crucial point for every pedagogical theory that together provides the specificities of this knowledge with practice. The article outlines the possible intersection between the pedagogical thought of Gramsci and the instances of Special Pedagogy as knowledge with a high political content, which refers to the idea of the possible and of social inclusion, capable of going "beyond subalternity".

**Key words:** Gramsci, Special Pedagogy, Disability, School, Education.

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

79

Il rinnovato interesse degli ultimi anni per il Gramsci pedagogista fa ben in un'archiviazione di quella lunga stagione che ha visto il pensatore sardo esclusivamente come teorico, organizzatore politico e rifondatore del PCI. L'operazione di Togliatti nell'immediato dopoguerra che trasforma Gramsci in una sorta di monumento nazionale, sulle cui spalle costruire il nuovo Partito Comunista, ha comportato una serie di tradimenti del suo pensiero, primo fra tutti quello di realizzare una separazione fra politica e cultura – che invece in Gramsci sono legate in maniera inscindibile. Togliatti si è adoperato per costruire una mitologia proletaria e delle sottoculture dei gruppi subalterni, lasciando l'egemonia culturale saldamente in mano agli intellettuali (Benedetti, Coccoli, 2018, pp. 256 sgg.). Questi spostamenti del pensiero di Gramsci hanno prodotto molteplici letture e interpretazioni, tutte più o meno lontane dalle intenzioni del pensatore sardo, o comunque in grado di prendere in considerazione solo delle porzioni delle sue riflessioni, depotenziandone l'enorme portata politica e rivoluzionaria. Fino ad arrivare, negli anni Sessanta, addirittura a chi lo ha liquidato come un conservatore (Asor Rosa, 1965). Solo nel 1967 qualcosa inizia a muoversi, cambiamento probabilmente stimolato da una crisi del Partito. In quell'anno esce per gli Editori Riuniti, la casa editrice del PCI, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, una raccolta di testi gramsciani curata da Giovanni Urbani. Si tratta del primo volume nel quale vengono riportati, come afferma Maltese, “momenti dell'elaborazione gramsciana fino ad allora non considerati dai commentatori pedagogici” (2010, p. 68). Nella prefazione Urbani insiste particolarmente sul legame tra politica e pedagogia in Gramsci: la politica, infatti, è intesa da Gramsci come l'attività grazie alla quale si realizza la coincidenza fra conoscenza e azione. Nonostante questa diversa lettura del suo pensiero pedagogico, Gramsci è stato escluso dalle letture guida del movimento del Sessantotto italiano, poiché la sua figura veniva ancora largamente sovrapposta al PCI e a Togliatti<sup>1</sup>.

Dalla metà degli anni Ottanta, come afferma Franco Cambi, in Italia, a differenza che nel resto del mondo, dove il suo pensiero pedagogico non ha mai conosciuto un declino di parola e di attenzione – anzi rappresenta il pensatore italiano più conosciuto e studiato (Liguori, 2009) –, cala il “grande silenzio” intorno al Gramsci pedagogista. Cambi attribuisce i motivi di questo oscuramento a una incapacità di rinnovare la lettura del pensiero pedagogico gramsciano e alla presenza nella società di problemi e slogan pedagogici non gramsciani, vale a dire non politici, ma tecnologici, soprattutto (Cambi, 1994).

Con l'inizio della stagione delle riforme scolastiche (D'Amico, 2010), “sotto la bandiera del donmilanismo” (Benedetti, Coccoli, 2018, p. 286), in Italia il pensiero pedagogico di Gramsci continua a rimanere inascoltato e mal interpretato. Una delle poche voci dissonanti è quella di Giulio Ferroni, che nel 1997 pubblica un breve saggio nel quale analizza quelle che lui chiama “le illusioni della riforma” (Ferroni, 1997). Gramsci viene richiamato esplicitamente quando Ferroni si sofferma sull'uso indifferenziato di “istruzione” ed “educazione”, che rivela un approccio semplicistico e superficiale al tema scolastico da parte della politica che,

1 Si veda la testimonianza di Marco Revelli contenuta nel testo di Giuseppe Benedetti e Donatella Coccoli (2018, p. 274).



sulla scorta dell'illusione illuministica e razionalistica, è convinta che basti istruire per creare un mondo migliore.

## 1. L'idea del possibile in pedagogia

Uno degli effetti dell'eclissi della riflessione gramsciana sul pensiero pedagogico è certamente quello rilevato da Franco Cambi (1994), e cioè uno smantellamento del nesso politica-pedagogia, che dovrebbe invece essere un punto nevralgico per ogni teorizzazione pedagogica che necessariamente tenga insieme le specificità di questo sapere con la prassi.

Baldacci ha recentemente riaffrontato la questione pedagogica del pensiero di Gramsci, e in particolare dei *Quaderni dal carcere*, intesa come una "prospettiva" interna all'opera del pensatore sardo. Il problema sollevato da Baldacci è quello di capire "l'uso che ne possiamo fare oggi" di Gramsci e, rispetto alla validità dei *Quaderni* sotto il profilo pedagogico, "a quali condizioni è possibile che i soggetti subalterni acquisiscano una mentalità da dirigenti" (Baldacci, 2017, p. 21). Baldacci affronta la filosofia della praxis gramsciana, definendola come l'equazione fra filosofia e politica, tra pensiero e azione, come unità di pensiero critico e azione trasformatrice. In questa prospettiva, il lato critico della filosofia della praxis è impegnato nella critica del senso comune, momento necessario al cambiamento della mentalità della "massa" in senso critico-attivo; il lato attivo-trasformativo "si fa azione concreta che modifica la realtà secondo esigenze storico-oggettive" (Baldacci, 2017, p. 175). Il lato critico, quindi, riguarda il cambiamento interno dell'uomo, e ha delle finalità intrinsecamente pedagogiche; quello attivo è volto al cambiamento della realtà esterna.

Il connubio fra sapere e prassi, nel caso della pedagogia, assume dei caratteri particolari. La pedagogia è un sapere accademico ad alto contenuto politico, poiché rimanda direttamente all'idea del possibile. La possibilità, come ha rilevato Bertolini (2005, pp. 43-48), è una delle direzioni intenzionali originarie della pedagogia. Questa è accomunata ad altre scienze, come ad esempio la sociologia, dal fatto di studiare i "campi di possibilità" e la loro evoluzione. In questa prospettiva, la realtà, anche quella educativa, va intesa processualmente. Il discorso educativo trova nella possibilità – cioè nel cambiamento, nel muoversi verso un futuro mai definito in partenza – un proprio carattere costitutivo, in grado di stimolare e realizzare progetti esistenziali e di spostare in avanti i vincoli esistenti. E d'altro canto la riflessione sulla produzione, sulla riproduzione e sulla distribuzione delle possibilità, che potremmo definire in maniera generale – comprendendo anche il campo proprio della pedagogia – possibilità sociale, rappresenta un interrogativo fondante dello stato di pensabilità e attuazione del principio di eguaglianza, la cui possibilità di realizzazione è il fondamento politico e giuridico delle democrazie contemporanee (Tarantino, 2015, p. 29). In questa prospettiva, la scuola, in quanto luogo della messa in atto del sapere pedagogico, dovrebbe aprire il ventaglio delle possibilità al quale ciascun individuo può accedere, indipendentemente dalla traiettoria di vita nella quale è immerso, dalle proprie caratteristiche individuali e dalla storia familiare. La scuola, cioè, dovrebbe essere il luogo della concretizzazione dell'emancipazione e della liberazione umana, il

dispiegamento dei futuri possibili per sé e per l'altro, in netto contrasto con qualsiasi dinamica di reificazione e disumanizzazione.

Il filone della pedagogia critica americana, e in particolare la riflessione di Henry A. Giroux, mette al centro proprio la realizzazione di questo progetto democratico, che si fa prassi attraverso un lavoro di critica che in Giroux si lega al linguaggio della possibilità. Tale prassi educativa deve essere in grado non solo di fornire agli studenti gli strumenti per mettere in discussione i convincimenti più radicati nella società, quelli percepiti come ovvi e che possono essere alla base di pratiche oppressive, ma anche di metterli nelle condizioni di assumersi la responsabilità di intervenire attivamente nel mondo circostante. Tutto questo per contrastare quella deriva che, secondo Giroux, interessa il sistema educativo statunitense, e non solo, sempre più imbevuto di principi neoliberalisti, che negli ultimi decenni hanno supportato un'idea tecnocratica di educazione, lontana dalla vocazione della formazione di individui liberi, democratici e impegnati nella realizzazione della giustizia sociale (Tizzi, 2014). La pedagogia critica rappresenta un esempio di ricezione dinamica dei principi gramsciani sul ruolo dell'educazione e della scuola. Non a caso Gramsci è uno degli autori di riferimento di questa corrente pedagogica.

## 2. Filosofia della praxis e pedagogia

82

L'interesse di Gramsci per l'organizzazione scolastica, che emerge in numerosi punti della sua produzione intellettuale, è la prova, oltre che di una forte attenzione per le questioni educative, anche di una attribuzione di un ruolo sociale considerevole alla scuola e all'educazione, in quanto a loro spetta il compito di assolvere a una parte di quelle procedure di socializzazione e di inclusione necessarie alla sopravvivenza e alla riproduzione di qualsiasi organismo sociale collettivo. La scuola è lo "strumento tecnico fondamentale per garantire in prospettiva il concreto e ininterrotto sviluppo umano del corpo sociale, secondo le esigenze della direzione egemonica statale" (Urbani, 1972, p. 64).

Proprio perché la prospettiva gramsciana sulla scuola è di tipo organicista, inserita in un tutto sociale che la stessa scuola contribuisce a sviluppare, il discorso educativo non è circoscritto alla "crescita individuale entro le ristrette maglie del successo formativo scolastico" (Maltese, 2010, p. 259), ma allo sviluppo dell'uomo che, in ciascun individuo, si riflette in un triplice senso, in tre "elementi", che sono l'individuo, gli altri uomini, la natura (Q10, 1345). Il "miglioramento etico" individuale di cui parla Gramsci, quindi, si realizza e sviluppa soltanto se si tiene conto di una prospettiva più ampia, cioè soltanto se si verifica una modificazione della totalità dei "rapporti esterni" all'individuo (Q10, 1338). Ecco perché, come osserva Manacorda, Gramsci ha espresso una diffidenza negli esperimenti scolastici tipicamente attivistici, nei quali il rapporto fra maestro e allievo finisce con isolare questi ultimi dalla realtà, quando invece il maestro è un elemento organico di un complesso sociale e lo studente non va preso in considerazione in quanto tale, ma nel modo in cui si situa nel rapporto scuola-vita, "che trascende sia il singolo [studente] sia le sue buone intenzioni" (Manacorda, 2015, p. 327). Sono questi gli elementi che possono rendere realmente attiva la scuola. Per



Gramsci, la questione pedagogica “o è affrontata in riferimento ai più intimi e concreti rapporti della struttura sociale o diventa puro esercizio di esperti, edotti in questa o quella tecnica” (Salmieri, 2008, p. 145), cioè, con le parole di Gramsci, “puro esercizio di scacchieristica mentale” (1919, p. 256). È chiaro che la pedagogia non può essere strumentalizzata da finalità politiche, ma nella prospettiva gramsciana costituisce un errore la mancata individuazione dell’esistenza di un nesso forte fra l’azione pedagogica e le condizioni oggettive e politiche storicamente date e determinate (Covato, 1976). La filosofia della praxis rappresenta un superamento di questa riduzione della pedagogia alle finalità politiche, poiché vede nella figura dell’educatore stesso un “operatore politico” (Laporta, 1974, p. 462); la pedagogia è parte attiva della dimensione filosofico-politica di Gramsci.

### 3. Critica all’organizzazione scolastica

Nei *Quaderni* Gramsci delinea un tipo di scuola che egli stesso definisce “attiva” e “creativa”. Con la prima accezione il pensatore sardo intende una scuola nella quale l’insegnante, in modo “dinamico”, lotta contro il senso comune in nome di una cultura superiore, secondo un indirizzo che Gramsci definisce dogmatico e conformistico, e cioè conforme agli ideali di libertà, giustizia ed eguaglianza propri di uno stato democratico. La fase che Gramsci definisce “attiva” risulta importante per due motivi: da un lato, si evita che gli insegnanti – in generale, la generazione “anziana”, come la chiama Gramsci – possano non sentire il peso e la responsabilità di educare i più giovani. Gramsci parla di “pedagogia attiva” se l’insegnante, assunta una impostazione filosofica prassica, “intende il rapporto docente-discente come egemonia, cioè come forma di un rapporto sociale esteso a tutta la società” (Buci-Glucksmann, 1976, pp. 448-449). Dall’altro, nel definire la fase “attiva”, Gramsci esprime tutta la sua contrarietà rispetto allo spontaneismo e alla concezione di educazione come mero “sgomitamento” di una potenzialità originaria interna al discente, posizioni che riconduce a Gentile e a Lombardo-Radice.

La fase “creativa” rappresenta un superamento della scuola attiva; in essa l’alunno, acquisito un “conformismo dinamico” – fondamentale per emancipare dal punto di vista intellettuale e morale gli alunni di estrazione popolare –, si avvia verso un principio di padronanza dell’ambiente, “scoprendo nell’ambiente stesso la propria personalità” (Broccoli, 1972, p. 181) autonoma e responsabile, che diventa coscienza morale e sociale “solida e omogenea” (Gramsci, 1966, p. 103)<sup>2</sup>.

Negli anni in cui scrive i *Quaderni*, Gramsci ravvisa una crisi della scuola italiana, che a suo giudizio è causata dalla tendenza a indirizzare gli studenti provenienti dai ceti privilegiati verso una scuola “disinteressata”, cioè “formativa”, e quelli appartenenti ai ceti subalterni verso le scuole professionali. Secondo Gramsci, lo Stato promuoveva “una scuola esplicitamente rivolta agli operai ed alla loro prole” (Maltese, 2010, p. 274), ammettendo, quindi, il fatto che le “classi

2 Si veda anche Gramsci (1972).

debbono sempre essere ereditariamente due” (Gramsci, 1922). Per tale motivo, questa biforcazione dei percorsi scolastici è giudicata inammissibile. La scuola professionale, così come era stata organizzata dalla Riforma Gentile, veniva predicata come democratica quando invece, come scrive Gramsci, “è destinata a perpetuare le differenze sociali” e a rendere, quindi, perenne il privilegio sociale e le differenze di classe (Q12, 2). Se da un lato il moltiplicarsi delle tipologie di scuole professionali e un allargamento “delle maglie dell’accesso all’istruzione” (Maltese, 2008, p. 276), possono apparire come misure democratiche, in realtà esse tendono “a eternare le differenze tradizionali”, mascherate da “stratificazioni interne” (Q12, p. 1547) che fanno sorgere l’impressione di una loro intrinseca democraticità.

Gramsci propone come soluzione di questo momento di crisi la costituzione della scuola media unica – che verrà poi effettivamente recepita dallo Stato con la legge n. 1859 del 1962 –, nella quale insegnare cultura generale, umanistica e non professionale, ma tale da contemperare la capacità di operare “intellettualmente” con la capacità di operare “manualmente” (cioè tecnicamente) (Q4, 49). La scuola professionale, secondo Gramsci, dovrebbe arrivare solo in un secondo momento, quando cioè è stata data la possibilità a tutti gli studenti di acquisire gli strumenti per capire cosa voler fare da grandi, evitando il rischio della riproduzione dei mestieri familiari o di immaginarsi “impossibilitati a” svolgere un determinato lavoro per limiti che vengono ascritti a sé stessi e non al contesto. Non solo: la scuola e l’acquisizione degli strumenti culturali, come li intende Gramsci, e cioè come “presa di possesso della propria personalità” (Gramsci, 1916), rendono consapevoli dei propri diritti e doveri. La scuola unica avrebbe permesso sul lungo periodo, secondo Gramsci, una democratizzazione della cultura, poiché avrebbe gettato le basi per ampliare la formazione di potenziali intellettuali e dirigenti provenienti da classi sociali che tradizionalmente non esprimevano tali figure. Come afferma Broccoli, la scuola unitaria gramsciana rappresenta “il tentativo di determinare un’ulteriore occasione di stimolo per la futura partecipazione ad una concezione del mondo [...]”. In essa, “la diversità di appartenenza sociale degli allievi è neutralizzata” (Broccoli, 1972, p. 168). Essa avrebbe lavorato nel senso della formazione degli “uomini nuovi”, come li chiama Gramsci, attraverso “una lotta contro” quello che egli definisce il “folklore”, vale a dire il senso comune assorbito acriticamente dall’ambiente, a favore di una trasmissione di una forma di cultura superiore (nota A, Quaderno 1, 89).

L’idea di scuola democratica di Gramsci può essere così sintetizzata:

un tipo unico di scuola preparatoria (elementare, media) che conduca il giovanotto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige. [...] la tendenza democratica, intrinsecamente, non può significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare “governante” e che la società lo pone, sia pure “astrattamente”, nelle condizioni generali per poterlo diventare [...] (Q12, 2).

Il lavoro pedagogico viene così a configurarsi nel pensiero di Gramsci come emancipativo, in grado “di condurre soggetti subalterni a una forma di cultura superiore, tale da renderli potenzialmente dirigenti” (Baldacci, 2017, p. 191).

La categoria di subalternità, come afferma Baldacci, “va adoperata come una



categoria d'analisi storico-sociale dell'attuale situazione politico-culturale in contesti determinati" (p. 210). Il concetto di subalternità, cioè, è di tipo storico, vale a dire che non è dato una volta per tutte, ma cambia a seconda del periodo, è funzionale al contesto storico e allo sviluppo della coscienza. Un gruppo è subalterno, ci dice Gramsci, quando è soggetto all'egemonia di un altro gruppo, quando cioè accetta, senza mettere in discussione, la visione del mondo prodotta dal gruppo dominante. Questo rapporto di dominanza non è di tipo coercitivo, piuttosto persuasivo e volto alla produzione del consenso. Se il subalterno si ribella a questo equilibrio non lo fa con un intento egemonico, perché non gli sono stati dati gli strumenti critici per ribellarsi in maniera attiva<sup>3</sup>. Per innescare questa dinamica è fondamentale mettere in campo quello che oggi definiremmo un lavoro di *empowerment*, inteso, sul piano individuale, come il rafforzamento di capacità e competenze, sul piano sociale e collettivo, come l'acquisizione di potere attraverso la partecipazione attiva alla vita della propria comunità.

## 4. Gramsci e la Pedagogia Speciale

Il concetto gramsciano di subalternità è stato ripreso da diversi studiosi e filoni di ricerca – quali i Cultural Studies, i Subaltern Studies indiani e i Postcolonial Studies – e utilizzato come categoria interpretativa della condizione di diversi gruppi sociali storicamente oppressi e marginalizzati per ragioni che attengono al genere, alla religione, all'etnia, alla condizione economica ecc. Nelle società occidentali, anche le persone con disabilità vanno spesso a comporre un gruppo discriminato, escluso e inferiorizzato e, per questo motivo, è possibile analizzarle come gruppo subalterno. Si è vista la centralità attribuita da Gramsci alla pedagogia come sapere e pratica di emancipazione; in Italia, la Pedagogia Speciale, per il suo preciso statuto epistemologico, si candida a essere la scienza che meglio interpreta e si fa carico delle condizioni di subalternità (per disabilità, per svantaggio socio-economico e culturale ecc.), capace di educare al ribaltamento – il "lottare contro" – di una egemonia culturale che costruisce gradi differenziati di accesso alle possibilità sociali e di vita.

La scuola è il luogo nel quale le differenze sociali ed economiche, che disabilitano la persona e la sua capacità di agire e autodeterminarsi, possono essere superate e colmate grazie agli strumenti culturali. Proprio per questo, l'azione della Pedagogia Speciale, che ha alla base il principio dell'educabilità estesa a tutti e senza nessuna distinzione, si sostanzia in un intervento educativo che, al di là delle funzionalità certificate e delle capacità, fornisce agli "studenti subalterni" strumenti emancipativi e condizioni per raggiungere una "autodisciplina intellettuale" e una "autonomia morale", come direbbe Gramsci, indispensabili non solo allo sviluppo di conoscenze, ma in generale alla formazione del cittadino. La "tendenza democratica" di cui parla Gramsci, vale a dire la possibilità che ogni cittadino possa diventare "governante", si esplicita così in un lavoro educativo in grado di andare "oltre" il solo raggiungimento dei livelli minimi, anche nei

3 Per un'analisi della famiglia dei lemmi subalterno/i in Gramsci, si veda Guido Liguori (2016).

casi ritenuti più complessi, creando quelle condizioni generali necessarie all'ottenimento del massimo livello possibile di autodeterminazione della persona, di partecipazione attiva alla società, sulla base dei principi di eguaglianza, non discriminazione e alla pari con gli altri, come indica la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

La Pedagogia Speciale, in quanto sapere complesso, condivide con Gramsci un'idea di educazione e di trasmissione tra generazioni della cultura come mezzo di libertà ed emancipazione, in grado di superare le disegualianze sociali ed economiche e di combattere le dinamiche di esclusione. In questo senso, essa è una pedagogia militante (Caldin, 2015): questo carattere è chiaramente evidente nel suo approccio fondato sui diritti umani, che mira alla realizzazione di una società civile costruita a partire da una cultura delle differenze e dell'inclusione, attraverso un sapere teorico e pratico che dà alla persona con disabilità, e in generale a chi si trova in una condizione di svantaggio e subalternità, gli strumenti per partecipare attivamente ai contesti e ai processi di vita e per esprimere le proprie potenzialità. Il carattere militante si esplicita, quindi, nel suo essere "forza di cambiamento della realtà sociale", quando, cioè, "cerca di dare il proprio contributo alla costruzione di un mondo migliore, più civile e più umano" (Baldacci, 2015, p. 13).

Un'esperienza che rende visibile l'intersezione fra il pensiero pedagogico gramsciano e i temi dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, e in generale di bambine e bambini provenienti da situazioni di povertà economica e culturale, è quella del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini (CEIS), che nasce nella città romagnola nel 1946 e che fa propri gli strumenti dell'attivismo e del pragmatismo pedagogico. Il CEIS di Rimini ha accolto, subito dopo la fine della seconda guerra mondiale, generazioni di bambini di classi subalterne ed è stata una delle prime realtà in Italia ad avviare (nel 1973) una sperimentazione dell'integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole comuni<sup>4</sup>, anticipando di qualche anno i contenuti della legge n. 517/1977.

Tra i principi profondamente innovativi dell'attivismo pedagogico vi sono l'impegno dell'educazione per la trasformazione della società in senso democratico; l'affermazione del ruolo degli studenti e della centralità delle loro motivazioni e delle loro esperienze, in opposizione a una concezione dell'educazione come mero trasferimento di saperi e che li vede come soggetti meramente ricettivi; il superamento della contrapposizione fra attività intellettuali e attività pratiche. Diversi autori hanno visto una possibilità di intreccio fra il pensiero di Gramsci e quello di John Dewey, padre dell'attivismo pedagogico (Martinez, 2014). Esistono delle convergenze che in molti definiscono tutt'altro che "accidentali ed estrinseche" fra i due teorici. Esistono, cioè, dei parallelismi, un "intrecciarsi non episodico" (Siciliani de Cumis, 1978, p. 306), fra le loro categorie di pensiero. Sia per Gramsci che per Dewey, il "modo di essere del nuovo intellettuale" consiste "nell'essere superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica della storia, senza la quale si rimane 'specialisti' e non si diventa 'dirigenti' (specialista politico)". Questa for-

4 Sull'esperienza del CEIS di Rimini come luogo di sperimentazione in favore di studenti con disabilità, si veda Gianfranco Jacobucci (1984).



mula è esemplificativa del pensiero di Gramsci, ma è in grado di far comprendere anche le convergenze con Dewey (p. 307).

Guido Liguori ha riconosciuto una comune formazione giovanile in ambienti filosofici influenzati dalla ripresa dell'hegelismo: "Ciò ha comportato una concezione del rapporto soggetto-oggetto che rifiuta la 'teoria del rispecchiamento', la conoscibilità di una 'oggettività esteriore [...] meccanicamente intesa'" (Liguori, 1995, p. 62).

Come è stato accennato, Gramsci ha assunto una posizione polemica nei confronti dell'attivismo; ciò che sembra emergere, però, è una avversione soprattutto riguardo alla pedagogia di Rousseau e alla tradizione rousseauiana-bergsoniana, nonché all'attivismo idealistico di derivazione gentiliana (Urbani in Gramsci, 1972, p. 416), e non del pragmatismo deweyano o della *progressive education* americana, o, ancora, della pedagogia scientifica della Montessori, tutte correnti sulle quali non appare esplicitamente informato. Tra i libri su questi argomenti posseduti in carcere da Gramsci si trova soltanto *L'école active* di Ferrière, mentre il nome di Dewey compare appena una volta negli scritti del carcere<sup>5</sup>. Questa situazione era determinata, come sottolinea Dario Ragazzini, da un interessamento di Gramsci a una ricognizione della cultura e dello scontro di classe che si erano determinati in Italia; ma il pragmatismo e l'attivismo pedagogico erano assenti dal campo culturale italiano e dalla pratica educativa di quegli anni e per questo non rientravano esplicitamente nelle sue analisi (Ragazzini, 1976, p. 208). Anzi, Broccoli parla di una scarsa informazione di Gramsci rispetto ai presupposti teorici delle correnti pedagogiche genericamente indicate come "scuole progressive". Ed è per questo che ogni tentativo di analisi di questo aspetto del pensiero gramsciano necessita di cautela, perché si rischia "di costruire, magari sul vuoto, un 'antiattivismo' gramsciano o una forma di revisionismo attivistico ambedue ingiustificati" (Broccoli, 1972, p. 173). Nel nostro Paese, infatti, l'interesse per Dewey nasce nel dopoguerra e si è concentrato in particolare attorno al confronto fra pragmatismo e marxismo. Gramsci, come è stato detto, è estremamente critico rispetto a qualsiasi forma di spontaneismo in ambito educativo, poiché viene giudicato come una rinuncia all'intervento educativo. Ma il fulcro teorico dell'attivismo non è questo: le caratterizzazioni concettuali si trovano, per esempio, "nella rappresentazione della scuola come comunità sociale aperta sulla società più vasta per un reciproco scambio, nella delineazione di un metodo generale di indagine e conoscenza a partire da una situazione problematica" (p. 210). E questa prospettiva ha dei punti di contatto con alcuni aspetti del pensiero gramsciano. Borghi ha analizzato il parallelo fra Marx e Dewey, parlando di quest'ultimo come di un "socialista democratico". Nell'affrontare l'educazione sociale nel marxismo e nel pragmatismo, Borghi scrive: "Con ciò il Dewey si dimostra fedele fino alle ultime conseguenze all'esigenza già espressa dal Marx che nel nuovo ordine da instaurare il libero sviluppo di ciascuno doveva essere concepito come l'accompagnamento indispensabile dello sviluppo dell'intera società" (1967, p. 323). Secondo Ragazzini, se si fa riferimento agli elementi del pragmatismo recepiti dal marxismo o che presentano una comune matrice di derivazione, è possibile trovare un terreno di incontro.

5 Si veda l'appunto *Vittorio Macchioro e l'America*, Q4, 76(B), p. 516.

Siciliani de Cumis ha poi sottolineato che la convergenza fra il pensiero di Gramsci e quello di Dewey può essere rinvenuta, in generale, sul terreno della lotta per un mondo più umano e più giusto, in particolare, sul piano dell'educazione, della pratica pedagogica, piano sul quale si realizza il senso di una prassi possibile, di una *logica* che è essenzialmente *pratica politica* (Siciliani de Cumis, 1978, p. 308).

Secondo Liguori, è in Cornel West che è possibile identificare uno dei maggiori fautori del tentativo di coniugare il lascito gramsciano con il pragmatismo e, in particolare, con Dewey. West accosta il proprio pragmatismo profetico alle riflessioni gramsciane, poiché egli concepisce, proprio come Gramsci, la cultura come terreno di lotta di egemonia per trasformare la mentalità popolare (Baldacci, 2017, p. 261). Cornel West, nel mettere in relazione Gramsci con Dewey, parla di entrambi come della “terza ondata del romanticismo di sinistra”, definendosi tanto pragmatico, quanto neogramsciano (West, 1997). In generale e al di là di West, l'incontro fra Gramsci e Dewey sembra realizzarsi nel progetto di una democrazia radicale e plurale, che vede nell'emancipazione dalla subalternità, culturale innanzitutto, il perno della prospettiva democratica (Laclau, Mouffe, 2001, pp. 231 sgg.).

Quanto detto serve a sottolineare che le esperienze italiane dell'educazione attiva, fra le quali si inserisce anche il CEIS di Rimini, condividono le categorie del pensiero gramsciano. Margherita Zoebeli, fondatrice del CEIS di Rimini, in un colloquio con Raffaele Laporta, parla del capitalismo come di un sistema orientato esclusivamente al profitto e di come il modello educativo che il CEIS ha sviluppato negli anni sia stato quello della scuola-comunità e di un equilibrio fra le istanze del liberalismo e del socialismo, attraverso il quale “forse è possibile tutelare sia l'individuo nel suo bisogno di espressione, libertà e creatività, sia la collettività nelle esigenze comuni” (Zoebeli, Laporta, 1991, p. 44). In chiusura di questo colloquio, Laporta inquadra le parole di Margherita Zoebeli e, quindi, l'intera esperienza dell'educazione attiva al CEIS di Rimini, nella cornice del socialismo, “Il vero liberalismo del nostro secolo”, poiché è dalla libertà fra le persone, e in nome di essa, che si realizza una eguaglianza – in primo luogo una eguaglianza di risorse economiche e culturali. In questo senso, come afferma Laporta, Marx e Gramsci sono educatori, nella misura in cui auspicano che le masse, i subalterni, padroneggino queste risorse, attraverso una lotta che è innanzitutto culturale. “La rivoluzione socialista – afferma Laporta – per essere tale, e non solamente mera rivolta di strada, è una trasformazione culturale [...]” (p. 45). Ed è in questo solco che si iscrive la vicenda educativa del CEIS di Rimini (e della Scuola-Città di Pestalozzi, a cui pure Laporta si riferisce), nel quale è possibile vedere questa ispirazione liberale e socialista.

Laporta conclude così il suo colloquio con Margherita Zoebeli: “Non ci potrebbe essere un miglior gemellaggio fra la Svizzera di Pestalozzi e di Piaget e l'Italia di Gobetti e Gramsci di quello che ogni giorno si celebra nelle aule, negli spazi, fra gli alberi del Villaggio [del CEIS di Rimini]” (ibid.).



## Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A. (1965). *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*. Roma: Savelli.
- Baldacci M. (2015). *Per una pedagogia militante*. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 13-14). Pisa: ETS.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Benedetti G., Coccoli D. (2018). *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*. Roma: L'Asino d'oro.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Università.
- Borghi L. (1967). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccoli A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buci-Glucksmann C. (1976). *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*. Roma: Editori Riuniti.
- Caldin R. (2015). *La Pedagogia Speciale come Pedagogia militante*. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 907-909). Pisa: ETS.
- Covato C. (1976). Il marxismo e la pedagogia. *Problemi della pedagogia*, 2-3, pp. 454-455.
- D'Amico N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Ferroni G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1916). Socialismo e cultura. *Grido del Popolo*, 29 gennaio 1916.
- Gramsci A. (1919). Il problema della scuola. *L'Ordine Nuovo*, 27 giugno 1919.
- Gramsci A. (1922). Intervento al congresso della federazione giovanile. *L'Ordine Nuovo*, 10 aprile 1922.
- Gramsci A. (1966). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1966). *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. A cura di G. Urbani. Roma, Editori Riuniti.
- Gramsci A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jacobucci G. (1984). *Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità*. In L. Borghi et al. (1984). *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico* (pp. 77-86). Firenze: La Nuova Italia.
- Laclau E., Mouffe C. (2001). *Egemonia e strategia socialista. Verso una politica democratica radicale*. Genova: Il melangolo.
- Laporta R. (1974). Ideologia pedagogica e scienza dell'educazione. *Scuola e città*, 10, 461-473.
- Liguori G. (1995). Dewey, Gramsci e il «Pragmatismo neogramsciano» di Cornel West. *Critica marxista*, 3, 59-66.
- Liguori G. (2009). *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche. 1926-1937*. Roma: Carocci.
- Liguori G. (2016). Subalterno e subalterni nei "Quaderni del carcere". *International Gramsci Journal*, 2(1), 89-125.
- Maltese P. (2008). *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Maltese P. (2010). *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda M.A. (2015, 1ª ed. 1970). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Martinez D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla formazione*, 1, 181-202.
- Ragazzini D. (1976). *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti.
- Salmieri S. (2008). *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere*. In S. Salmieri, R.S. Pignato (eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Siciliani De Cumis N. (1978). La "logica" di Dewey e la "praxis" di Gramsci. *Scuola e Città*, 8, 305-307.
- Tarantino T. (2015). *Le In et le Im. Particules de la possibilité sociale*. In Id., C. Pizzo. *La sociologie des possibles* (pp. 9-46). Milan-Paris: Mimésis.
- Tizzi L. (2014). Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. "Riacendere l'immaginazione" nell'era dei test e dell'accountability. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 53-66.

- Urbani G. (1972). *Egemonia e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci. Introduzione a A. Gramsci. La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. A cura di G. Urbani. Roma: Editori Riuniti.
- West C. (1997). *La filosofia americana*. Roma: Editori Riuniti.
- Zoebeli M., Laporta R. (1991). *Colloquio tra Margherita Zoebeli e Raffaele Laporta*. In M. Castiglioni et al. (a cura di). *Una scuola una città. Il Centro educativo italo-svizzero di Rimini* (pp. 15-45). Con foto inedite di W. Bischof. Venezia: Marsilio.

# Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative

## Between Improvisation and Inclusion: a “polyphonic” profile for educational professionals

**Eleonora Zorzi**

University of Padua, eleonora.zorzi@unipd.it

**Donatella Camedda**

University of Edinburgh, donatella.camedda@ed.ac.uk

**Marina Santi**

University of Padua, marina.santi@unipd.it

This article presents a conceptual dialogue emerged from empirical studies in which two pedagogical-educational dimensions meet and speak to each other: the inclusive perspective and improvisation. The aim is to reflect in a “polyphonic” way, upon the opportunity which emerges from the contamination and hybridization between these two linguistic systems, their epistemological scenarios and their conceptual universes. It is recognised that both have a “revolutionary” potential to think about education in human development in a new way, both for pragmatic aspects and pedagogical ones. This rationale polyphony delineates an “open profile” for educational professionals, a profile emerged and elaborated upon the theoretical and dialogical analysis conducted on data gathered in almost three years of research in the both inclusion and improvisation fields, finally merged in a new pedagogical paradigm.

**Keywords:** educational professionals, improvisational aptitudes, inclusive attitudes, jazz pedagogy

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

91

A Eleonora Zorzi è attribuibile la stesura dell'articolo, l'introduzione, le parti riferite alla ricerca sull'improvvisazione e l'insegnante improvvisatore, lo sviluppo della riflessione sui risultati del confronto; riferimento alle pagine 92, 93, 96, 97; A Donatella Camedda è attribuibile la parte legata alla ricerca sull'inclusione, in particolare al profilo dell'insegnante inclusivo; riferimento alle pagine 94-95; A Marina Santi è attribuibile il coordinamento scientifico dei progetti di ricerca dai cui sono tratti i dati, la parte conclusiva dell'articolo; riferimento alle pagine 98-99.

Per le professionalità educative, il “quotidiano” è lo spazio dell’evento (Bruzzone, 2018; p.101), della relazione personale che accade, in ogni “qui e ora” che si sussegue, gesto dopo gesto, voce dopo voce, nell’incontro con l’altro. In un paradigma di complessità sistemica (Morin, 1993; 2001; Bronfenbrenner, 2007) - come quello in cui oggi ogni professionista inserisce, legge ed interpreta la realtà in cui è e in cui agisce - ogni “quotidiano” si arricchisce di piani di lettura più ampi e generali, aprendosi allo stesso tempo ad altri più intimi e particolari. È impossibile quindi, non declinare il presente dialogo concettuale sulle professionalità educative, nell’attuale contesto socio-culturale, caratterizzato da complessità plurali e polifoniche che, da un lato, evidenziano una società marcata da trasformazioni continue, confini mutevoli, dinamiche fluide e in cambiamento, caratterizzate da discontinuità ed incertezze (Bauman, 2011; MIUR, 2012), e dall’altro forniscono uno scenario in cui la prospettiva inclusiva diventa significativo orizzonte di possibilità per valorizzare la ricchezza della molteplicità e della diversità. La prospettiva inclusiva si configura oggi, non solo come scenario di senso auspicato dalle organizzazioni internazionali (UNESCO, 2000; 2009) ma più fortemente come impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale.

In questa complessità, ogni professionalità educativa è chiamata ad assumere consapevolmente un ruolo strategico e riconosciuto, nelle relazioni di cura e di aiuto, nelle relazioni di insegnamento e apprendimento, negli scenari quotidiani che ogni giorno incontra; è chiamata a rinnovarsi costantemente non solo nella direzione dell’affermazione della prospettiva inclusiva, ma anche nell’adattamento del proprio bagaglio professionale ad un ambiente sempre più globalizzato, competitivo, diversificato, complesso, in cui la creatività, la capacità di innovare, lo spirito di iniziativa, l’impegno a continuare ad apprendere, sono rilevanti tanto quanto le conoscenze tecniche, disciplinaristiche, specialistiche.

Risulta sempre più forte la necessità di spostare il baricentro della riflessione pedagogica, ma non solo, da una visione più “specialistica”, appartenente alla cornice concettuale dell’integrazione scolastica, a quella “inclusiva” (Camedda, Santi, 2016; p. 142), verso e attraverso una riflessione critica che consenta di intraprendere la trasformazione culturale, politica e pratica (Booth e Ainscow, 2008) che tale evoluzione richiede (D’Alessio, 2011).

Per fare ciò è determinante che anche le professionalità educative accolgano la sfida del cambiamento, affrontando la risignificazione della logica “speciale” con le sfumature di quella “inclusiva” (Santi, 2014), e la tinta di una pedagogia “tradizionale”, con i colori di una “pedagogia jazz” (Santi, 2016a; Santi, 2016b), ibrida, contaminata, in grado di valorizzare come opportunità gli imprevisti, gli errori, i mescolamenti, come opportunità che arricchiscono - e non minano - il sapere professionale (Santi, Zorzi, 2015).

Il dialogo pedagogico, interessato a valorizzare tali profili, dovrebbe quindi essere volto a generare produttive logiche di contaminazione, ribadendo la necessità per i professionisti di saper attingere e armonizzare aspetti, linguaggi, teorie, scenari, pratiche, metodi e tecniche, provenienti da mondi diversi e problematici (Morin, 1993; Bertin, 1995): ad esempio, il mondo dell’improvvisazione e quello dell’inclusione.

L’educazione è un evento complesso, problematico, dubbio, instabile, saper



stare nell'incertezza può voler dire saper mettere in campo linguaggi e pensieri differenti, per comunicare con interlocutori diversi, prendendo atto che "non v'è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa" (Dewey, 1951, p.10). La struttura essenziale del fenomeno educativo è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel qui e ora e le sue risposte non sono procrastinabili (Iori, 2018, p. 23); l'azione educativa accoglie il passato, si schiude nel presente, avendo sempre in mente una dimensione futura di possibilità (*e di rischio*) a cui guardare, per immaginare creativamente la trasformazione del possibile in opportunità e progettualità. Come ricorda Canevaro (2017, p.72) però:

«[...] progettare è facile quando si sa come farlo. I problemi che ci si presentano nella vita sono infiniti ed è facile affrontarli soltanto quando si ha ben chiaro come risolverli. Un bravo artigiano non sa come risolvere i problemi che gli si presentano prima di averli affrontati, e non conoscendo le soluzioni, fa partire il suo progetto da ciò che incontra; deve mettere insieme con molta cura e attenzione le tessere di un mosaico senza scartarne neanche una.»

L'esperienza di ogni giorno, di ogni quotidiano, di ogni incontro, include sia ciò che ci si aspetta, sia ciò che, in quanto inatteso, imprevisto, inaspettato, sorprende. "L'inconsueto è presente nell'abitudine come una possibilità" (Ghisleni, 2004; p.3) e il professionista - soprattutto nell'ambito educativo - deve essere consapevole che, nonostante prassi e abitudini consolidate, può essere che le cose non vadano come sono sempre andate, o può essere che si decida di farle andare in modo diverso: è in queste situazioni - tutt'altro che sporadiche - che la contaminazione con l'improvvisazione diventa generativa, che quest'ultima, e le attitudini che la favoriscono, diventano una necessaria parte del profilo professionale. Non si tratta mai di scadere nello spontaneismo o nell'impreparazione, ma di imparare l'arte del padroneggiare l'adesso, accogliendo il passato e aprendosi al possibile; l'improvvisazione è il dominio dell'esperto, un dominio radicato nella conoscenza e nell'esperienza (Hall, 1992), è una conoscenza tacita, incorporata, tecnica (Hallam, Ingold, 2007) che avviene in relazione e che mette in relazione, quello che si vuole e che si vorrebbe, con ciò che accade o che propone l'altro, è una mediazione costante tra ciò che il singolo propone e ciò che il contesto, la comunità, la relazione stessa, propongono.

L'improvvisazione abbraccia per natura concettuale la reciprocità, in una relazione aperta in cui "l'altro da sé" (sia esso gruppo, singolo, evento, accadimento..) è riferimento che accoglie, interroga, provoca, mette in crisi, consentendo dinamicamente a chi improvvisa - consapevolmente - di essere sapiente e ignorante allo stesso tempo, padroneggiando l'arte del disimparare (Barrett, 2013). Questa scelta pedagogica, Canevaro (2017) la definisce *pedagogia della reciprocità*, una reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare sempre, consapevoli che in quella relazione, in quel "adesso", ci sono le conoscenze che il professionista porta con sé ma anche i suoi limiti e i suoi interrogativi. In un orizzonte pedagogico inclusivo, il quotidiano agire professionale è finalizzato a promuovere buone prassi che scaturiscono da queste relazioni, prassi che si riferiscono alla crescita, al proiettarsi verso ciò che non è ancora, in un'incessante dialettica di azione e di significazione produttiva, che orienta l'agire verso la maturazione e il cambiamento, andando ad esplorare le categorie delle possibilitazioni e delle capacità.

zioni<sup>1</sup> (Chianese, 2016; p.24), attraverso un processo di coscientizzazione reciproca (Freire, 2004) tra gli individui coinvolti. Le professionalità educative in questo orizzonte di riflessione si pongono come agenti trasformanti (e trasformati) che accompagnano l'altro da sé, prendendosi cura della sua – e delle proprie – vite (Canevaro, 2015), condividendo le oggettive difficoltà e potenziando gli spazi e i contesti per le autonomie; sono accompagnatori competenti e consapevoli (Canevaro, 2009) che esplorano e promuovono anche nel “qui e ora” nuovi orizzonti di senso e di significato.

Atteggiamenti inclusivi e attitudini improvvisative diventano in questo scenario di riferimento, disposizioni e strumenti che rafforzano e arricchiscono il profilo delle professionalità educative, come risposte capaci e consapevoli per affrontare situazioni complesse, impreviste e imprevedibili; strumenti che possono partire da disposizioni innate e personali, che si acquisiscono o affinano consapevolmente, che emergono nell'esperienza, dal proprio agire quotidiano e su cui si può riflettere criticamente (Schon, 1999; Baldacci, 2014).

La riflessione sul profilo delle professionalità educative qui proposta, parte da risultati emersi in ricerche portate avanti dal gruppo di studio di riferimento, sia nell'ambito dell'inclusione<sup>2</sup> che dell'improvvisazione<sup>3</sup>. I progetti di riferimento hanno focalizzato l'esplorazione e l'indagine soprattutto sulle figure degli insegnanti (di ogni ordine e grado, curricolari e di sostegno) (Zorzi, Santi, 2015; Camedda, Santi, 2016), ma le riflessioni e le implicazioni che sono emerse si ritiene che siano condivisibili ed estendibili alle professionalità educative in generale, nella loro accezione più ampia. Incrociare gli scenari di riferimento (inclusione e improvvisazione) ha consentito di aprire nuovi spazi di dialogo e di significato in cui molti dei concetti e molto del lessico si è ritrovato condiviso e condivisibile.

La sfida inclusiva richiama i professionisti dell'educazione ad andare anche oltre la dinamica dell'aiuto, in una prospettiva dove tutti gli elementi del contesto educativo sono agenti attivi dell'apprendere. In questo senso, gli atteggiamenti inclusivi riflettono non solo una predisposizione positiva all'altro, alla diversità e all'unicità soggettiva di chi partecipa all'evento educativo ma anche una consapevolezza del fare e del pensare che ne guida la pratica. La capacità riflessiva dell'educatore-insegnante inclusivo lo porta a riconoscere la complessità del contingente e ad equipaggiarsi per il non ancora noto, l'imprevisto futuro, al quale, grazie anche alle esperienze passate, può rispondere con padronanza e creatività

- 1 «Alcuni studiosi, in particolare A. Sen, hanno lavorato e lavorano sulla possibilità di dire “capacità con lo sviluppo”: capacitazione. Che è un po' la stessa cosa di funzione e funzionamento. La funzione è statica, il funzionamento è una dinamica» (Canevaro, 2017; p. 88).
- 2 Camedda, Santi. La riflessione presentata in questo articolo è un estratto parziale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti in Italia, che scaturisce da alcune domande riguardanti la dimensione valoriale e pratica dell'inclusione. La ricerca ha indagato la comprensione di inclusione espressa negli atteggiamenti inclusivi di docenti, curricolari e di sostegno, frequentanti il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno degli alunni con disabilità, presso l'Università di Padova (Camedda, Santi, 2016).
- 3 Santi, Zorzi. La riflessione presentata in questo articolo è un estratto parziale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa che ha avuto il fine di indagare l'improvvisazione come concetto ispiratore per l'insegnamento e come pratica influente per il rinnovamento della didattica. La ricerca ha avuto il fine di far emerge in che modo tale costruito complesso può contribuire al ripensamento delle pratiche educative e dell'insegnamento in classe, ed essere utile ad una rilettura del profilo dell'insegnante e delle sue competenze (Santi, Zorzi, 2015).



in chiave improvvisativa, cioè da esperto della dinamicità e complessità delle situazioni educative. Anche sul versante degli atteggiamenti inclusivi questo significa avere un repertorio di esperienze forte ma soprattutto conscio, ragionato e non lasciato al caso. L'essere inclusivo, dunque, colloca l'educatore-insegnante in una posizione dialogica "polifonica" tra le tre dimensioni temporali e concettuali del passato-presente-futuro. Nel passato vengono conservate le esperienze vissute, ciò che è stato esperito e sul quale si può orientare la propria riflessione. Nel presente, l'educatore si trova di fronte alla contingenza della situazione ed è chiamato a rispondere a ciò che accade momento dopo momento nell'attualità (Camedda, 2017). Il presente che si trasforma di continuo contiene anche l'elemento futuro di possibilità, di incertezza, che rende l'abilità improvvisativa e l'approccio inclusivo come fondamentali per una risposta educativa e pedagogica pronta e consapevole. Questo però non può, come già detto, essere lasciato al caso. La questione di progettualità risulta centrale nella prospettiva inclusiva e, in questo senso, gli atteggiamenti che danno forma alle pratiche ne costituiscono nucleo pulsante. Questo può avvenire in quanto gli atteggiamenti si fondano su una base valoriale dell'individuo che prende forma nei comportamenti, nell'agire pratico dove il sapere inteso come conoscenza diventa tutt'uno con il saper fare e saper essere (Camedda, 2017). Le tre componenti fondamentali degli atteggiamenti, cognitivo (sapere), pratico (saper fare) ed emotivo (saper essere), sviluppati sulla base valoriale soggettiva non sono elementi statici e separati, bensì confluiscono l'uno nell'altro, andando a costituire un dialogo interno costante. L'atteggiamento inclusivo riflette questa dialogicità con una particolare accoglienza e ricerca del valore che la diversità umana porta con sé, proiettando il professionista dell'educazione a rispondere in maniera creativa a ciò che imprevedibilmente gli si pone davanti.

La ricerca (Zorzi, Santi, 2016) ha da un lato sottolineato quanto la professionalità educativa in realtà possa (e debba) contare sul riconoscimento dell'importanza del "saper improvvisare" come arte esperta, dall'altro ha evidenziato quanta complessità e ricchezza si nasconde in un processo così vicino al quotidiano e al confine con lo spontaneismo: la capacità di agire e pensare nello stesso momento, di saper riflettere e far proprie le scelte e gli orizzonti di senso che si aprono esattamente lì, nell'incontro con l'altro. L'improvvisazione – se è tale – non scade nello spontaneismo, ma valorizza l'imprevisto e l'agire che ne scaturisce, anche se non si è preparati, anche se gli aspetti imprevedibili non sono "efficacemente" compresi nell'attività educativa. L'improvvisazione, anzi, porta a creare e modificare l'attività educativa perché sia efficace e generativa rispetto all'imprevedibilità incontrata. L'attitudine improvvisativa comprende non tanto e non solo un saper fare (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma anche e profondamente un saper essere, un saper essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un saper essere aperti a ricevere e ad accogliere. È un'attitudine che apre alla costante possibilità di imparare, di creare un dialogo sensibile al contesto e attento ai bisogni di tutti e di ciascuno; dispone l'insegnante-educatore all'empatia, ad una presenza nel fare intesa come consapevolezza situazionale — *with-it-ness* (Kounin, 1977), capacità di esserci *senza esserci*. Apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade, per esplorare le opportunità che si danno nel presente, fidandosi di quello che c'è, della relazione, del processo. Chiede di accogliere ciò che accade, accettando anche

l'errore e la possibilità di sbagliare, propria ed altrui, e questa accoglienza libera il professionista e lo legittima nella possibilità di essere autentico all'interno della relazione educativa, senza la paura di palesare limiti – qualora ce ne fossero – di prendere e di perdere tempo, di saper confidare sulle risorse della relazione (Gammelli, 2006).

Questo dialogo tra inclusione e improvvisazione ha permesso di confrontare due “profili” professionali vicini e contaminati, portando l'emergere di elementi comuni, presenti come tratti caratterizzanti, sia nel profilo di un educatore-insegnante con atteggiamenti inclusivi (*attitude*) sia nel profilo di un educatore-insegnante con attitudini improvvisative (*aptitude*).

Tali elementi comuni emersi come tratti caratterizzanti risultano essere<sup>4</sup>:

- 1) rispetto e interesse per la *diversità*;
- 2) fiducia nelle/delle *possibilità*;
- 3) senso di *comunità*;
- 4) apertura al *cambiamento*;
- 5) *attitudine esplorativa*;
- 6) *passione creativa*.

Queste sei dimensioni risultano fondamentali sia nella trasformazione degli atteggiamenti, in pratiche inclusive, sia nel riconoscimento di attitudini e disposizioni improvvisative, nelle relazioni ed esperienze educative. Una loro consapevolezza riflessiva, incorporata nella professionalità, può divenire indispensabile bagaglio per gli insegnanti e i professionisti educativi, che si confrontano quotidianamente con contesti caratterizzati da complessità, fluidità e polimorfismo. Riconoscere attitudini improvvisative nel proprio agire e riflettere atteggiamenti inclusivi nelle proprie prassi, significa essere aperti e disposti a valorizzare e sviluppare queste dimensioni.

Sono professionisti che rispettano e ricercano le **diversità**, differenziando e personalizzando il proprio agire (Baldacci, 2006; Tomlinson, 2006), valorizzando la ricchezza della pluralità come fonte di nuovi percorsi e vie da intraprendere; padroneggiano l'arte del disimparare (Barrett, 2013), sono accoglienti nei confronti di idee differenti e complesse, sostenute da una costante partecipazione periferica legittimata (Wenger, 2006).

Si fidano *delle* possibilità e si fidano *nelle* **possibilità**; sanno che non vi è mai un'unica via possibile o giusta per insegnare/imparare qualcosa, sviluppano e ricercano pluralità di strade e di opportunità per stare nella relazione educativa. Progettano e organizzano attività fidandosi soprattutto del processo autentico, rimanendo sempre aperti alla possibilità di imparare qualcosa di nuovo, da e con chi è in relazione, in processo, con loro. Dicono di sì all'incontro autentico, e quindi a ciò che può emergere nelle possibilità, anche se non è prevedibile, programmabile, anticipatamente valutabile.

4 Gli elementi qui presentati sono la risultante di un confronto fatto dal gruppo di studio a partire dall'analisi dei risultati delle interviste svolte per le due ricerche sopracitate. Sono stati rilevati infatti tali sei aspetti comuni ad entrambi i profili studiati, ossia quello dell'insegnante improvvisatore e dell'insegnante inclusivo.



Ricercano, agiscono, vivono il contesto, tesi alla costruzione di **comunità**; vivono l'inclusione come senso di appartenenza ad un'identità locale, collettiva, universale, in cui anche la natura, il sentire umano, gioca un ruolo importante (Alterhaug, 2010); l'agire insieme è un dialogo costante tra *leadership* e *follower-ship* (Barrett, 2013), in un'ottica di reciprocità del cambiamento, come un'occasione fruttuosa per lo sviluppo individuale e collettivo, inserita in un orizzonte comunitario e sistemico che include tutti, o meglio, che esclude l'esclusione (Santi, 2014).

Contrastano la fissità con l'apertura ai **cambiamenti**, alle trasformazioni, ai cambi di direzione, lavorano continuamente su di loro, formandosi, arricchendosi, prendendosi delle pause per cambiare, modificandosi anche grazie agli stimoli e alle proposte dell'altro-da-sé, cogliendo profondamente il senso di un *insegnamento di ritorno* (Pask, 1975; Peticari, 1996).

Tutto questo, fondando il proprio agire e il proprio pensare e pensarsi su attitudini **esplorative**, di ricerca, di scoperta, di provocazione, attraverso processi di relazione che permettono di stare in contatto con ciò che ancora non è noto sia nelle dimensioni cognitive, che in quelle comunicative, affettive, fisiche, proprie e altrui; andando oltre i margini, oltre i confini. Divertendosi, entusiasmandosi, appassionandosi creativamente per quello che c'è, per quello che accade; lasciando spazio ad una **creatività** che consente loro di trovare il filo rosso in orizzonti ignoti, impensati e impensabili, che consente di ammirare il bello e l'armonico nei significati nuovi o in quelli ancora da attribuire, di trovare strade dubbie e di sperimentarle con senso e visione d'insieme.

Queste sei aree di confluenza acquisiscono maggior pienezza di significato e propositività generativa, se inserite all'interno di una visione di paradigma pedagogico che abbraccia e mette in relazione la dimensione inclusiva e quella improvvisativa, un paradigma complesso che propone una *pedagogia jazz* (Santi, 2016a). In questo orizzonte di senso, i sei aspetti del professionista educativo che include improvvisando, o che improvvisa includendo, possono essere ricondotti a principi pedagogici più ampi e generali.

Il rispetto della diversità rispecchia l'elemento **fusion** di una pedagogia jazz. La *fusion* tradizionalmente è un tipo di musica che combina differenti elementi da generi diversi ma più in generale si può utilizzare il concetto di *fusion* per la mescolanza di stili interculturali, o di tecniche educative, per l'alternanza di teorie e pratiche. Il principio del *fusion* implica l'abbandono della "purezza" e l'apertura alla contaminazione, alla promiscuità, alla diversità. La fusione è un processo di mescolamento, in cui il prodotto finale è più della somma dei suoi elementi, ma ogni elemento, ogni diversità apporta nel processo la propria specificità; si creano nuove identità nelle quali la memoria degli elementi mescolati è mantenuta nel processo di fusione.

La fiducia riposta e nutrita nelle/delle possibilità è accolta dal principio **swing**. Lo swing è associato con le libere dinamiche dell'andare e del venire, del passare del tempo, delle opportunità che si prendono e si lasciano, in un ritmo pendolare, alterno, che combina l'intenzionalità di un agire, con la forza dell'inerzia dell'accadere. Le possibilità, le opportunità possono essere create o scoperte, accolte o lasciate, nella fiducia che in questo movimento dinamico, il processo sarà comunque divertente ed entusiasmante. Lo *swing* è l'essenziale percezione del ritmo di ciò che sta accadendo, il sentire, nel suo vibrare, la bontà delle possibilità

che si dischiudono: è una sorta di inequivocabile insight rispetto a ciò che è nell'adesso, un giudizio chiaro e consapevole sulla qualità del flusso delle opportunità che la pluralità di voci crea; lo *swing* esprime la tensione dei dilemmi, la dinamicità dei processi dialettici che entrano in gioco quando ci si fida di camminare su strade non note e non ancora percorse.

Il senso di comunità è il *groove*, il solco, la traccia, il corso che ciascun musicista, strumento, nota, voce, idea, segue reciprocamente per trovare il flusso comune nell'agire. È la direzione condivisa, il sentire comune, la mutua intenzione ed intensità, aspirata e desiderata. È ciò che permette di percepire e di percepirsi come totalità, come comunità, in una comunione di sensazioni e di azioni. Contiene le componenti sociali, intersoggettive, che portano ad un interpersonale senso di pienezza. Coinvolge la collaborazione, la cooperazione, il senso di cura e di supporto reciproco, affinché tutti (e ciascuno) si sentano coinvolti, in flusso, partecipanti attivi. Il groove è l'espressione e la condizione di ciò che Sawyer (2007) definisce "group genius" e di ciò che Alterhaug (2016) collega al "cercare di essere simultaneamente con se stessi e con gli altri"; avvertire e costruire il senso di comunità significa lasciare in qualche modo se stessi indietro per diventare parte di qualcosa di più grande, ciò che Pilc (2012) definisce un'onda musicale.

L'apertura ai cambiamenti, alle trasformazioni, alle variazioni è l'improvvisazione in una pedagogia jazz. L'improvvisazione, concetto estremamente complesso da definire ma così immediato e semplice da comprendere, è il processo, la procedura, il prodotto connaturato del jazz, anche se non lo permea completamente, così come è connaturata nella relazione e nella professionalità educativa, anche se queste non si esauriscono in essa. Lontana dall'essere il frutto dello spontaneismo, l'improvvisazione affonda le sue radici in sequenze, abitudini, pratiche ben memorizzate e comprovate, nutrite ed aperte all'istinto immediato, all'insight e all'ispirazione. Ciò sottolinea quanto fondamentale sia e resti l'apprendere dietro l'improvvisazione, un imparare dedicato al conoscere differenti modelli, teorie, tecniche da internalizzare. L'improvvisazione non è mai solo una risposta "reattiva" ad un problema, sebbene una buona improvvisazione sia sempre una risposta adattiva ben riuscita ad un cambiamento. L'improvvisatore adotta un approccio *exattivo* (Gould, Vrba, 1982) a ciò che sta accadendo, aprendo se stesso all'emergere di esperienze e opportunità alternative, allontanandosi dal rischio dell'impovertimento della ripetizione e della routine, ma anzi sfruttando ripetizione e routine nell'emergere della creatività.

Ogni elemento precedente è permeato dall'esploratrice passione creativa del *jazzing*. Il jazzing è la dimensione della generatività, della semina che porta vita, dell'atto, della relazione d'amore che viene vissuto nel piacere e nel divertimento condiviso. Si tratta di tensione e di rilascio, di gratificazione e generosità, di controllo e di resa, di tutte le forze, delicatamente in opposizione, che permeano una relazione generativa e d'amore. In un continuo gioco dinamico di equilibri e squilibri creativamente si esplorano strade, sensazioni, percezioni, incorporate, incarnate, sentite; quando queste tensioni sono congelate, irrigidite, e non esplorate, allora la relazione è in pericolo, quando invece l'esplorazione dei contrari crea flussi, la dinamica potenza del *jazzing* emerge ed esplose nello stare educativo. Jazzare significa lasciare che il potenziale creativo di ciascuno possa trovare la sua strada, perché ogni strada è percorribile così come il suo



contrario, perché è dalla dialettica delle posizioni che nasce il movimento che permette di crescere, di maturare, di avanzare, di creare. Ricordando che ciò non significa che *anything goes* (ogni cosa è accettata), e che non si crea dal nulla ma al contrario, la generatività jazz emerge quando le opportunità offerte al momento sono rivelate e colte grazie ai modelli e alle teorie imparate a memoria, sfidate nell'istante dalle infinite alternative della variazione. L'esplorazione e la creatività del jazz stanno sempre tra la tecnica e la spontaneità (Santi, 2010) perfettamente bilanciate tra la padronanza dell'arte (o della professionalità) e il proprio cuore, il proprio sentire.

Le professionalità educative quindi, *swingano*, dondolano tra scopi e obiettivi (formativi, educativi, didattici) a breve e a lungo termine, immaginati e desiderati su un piano ideale, sostenuti da progettualità e programmazioni; e la contingenza di un piano reale, che scaturisce dall'improvviso incontro con l'alterità, dall'imprevisto accadere nel qui-e-ora, di momenti ed esperienze che interpellano la loro prontezza. I professionisti educativi che si riconoscono in profilo *aperto e polifonico*, in divenire, che attinge da inclusione e improvvisazione, che si inserisce in un paradigma sistemico di *pedagogia jazz*, rispondono a queste dinamiche complesse adottando atteggiamenti e attitudini che abbracciano e fanno fruttare l'incertezza generata dall'incontro tra ideale e reale.

I professionisti educativi sono in grado come i funamboli di reggere il peso della vertigine, conoscendo gli estremi dei fili concettuali e pratici su cui si muovono; sapendo in che direzione spingere e camminare per far sì che la polifonia in cui sono immersi (di saperi, pratiche, voci) non scada mai in una cacofonia senza senso o direzione, ma apra (o stia) negli orizzonti di senso che è in grado di dischiudere.

## Riferimenti bibliografici

- Alterhaug B. (2010). *Improvisation as Phenomenon and Tool for Communication, Interactive Action and Learning*. In M. Santi (Ed.), *Improvisation between Technique and Spontaneity* (pp.103-133). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Alterhaug B. (2016). *Jazz, Improvisation and Education*. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 29-48). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* GTrento: Erickson.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrett F. (2013). *Disordine armonico: leadership e jazz*. Milano: EGEA.
- Bauman, Z. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bertin, G.M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner U. (2007). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruzzo D. (2018). *L'insolita ministra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana*. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 97-109). Trento: Erickson.
- Camedda D. (2017). *Il futuro presente: proiezioni di una scuola inclusiva di inizio millennio*. In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Fontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 179-189). Trento: Erickson.
- 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.
- Canevaro A. (2009). *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 417-439.

- Canevaro A. (2015) *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Chianese G. (2016). La costruzione del profilo professionale: narra(azioni) in transizione. In G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive* (pp. 19-24). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini (a cura di) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gamelli I. (2006). Insegnare improvvisando ad arte. In F. Cappa, C. Negro (eds.), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione* (pp. 27-35). Milano: Guerini Scientifica.
- Ghisleni M. (2004). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Roma: Carocci.
- 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.
- Kounin J. S. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, N.Y: Robert Krieger Publishing Co.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (a cura di) *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pask G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. London: Elsevier.
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisi – uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pilc J.M. (2012). *It's about Music. Art and heart of improvisation*. Montrose CA: Glen Lyon Books.
- Santi M. (Ed.) (2010). *Improvisation between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Santi M. (2014). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. D'Alonzo (ed.), *Ontologia Special Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso. *Studium Educationis*, 2, 103-114.
- Santi M. (2016a). 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.
- Santi M. (2016b). Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia. In W. Kohan, S. Lopes, F. Martins (Eds.), *O ato de educar em uma lingua ainda por ser escrita* (pp. 379-390). Rio de Janeiro: NEFI.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera* (10), 351-361.
- Sawyer K. (2007). *Group Genius - The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Schön D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: a challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better education for all: when we're included too*. Paris: UNESCO.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zorzi E., Santi M. (2016). Teacher as Improviser: A Jazz Perspective for Reciprocal Learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 177-203). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

# Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung - Entwicklung - aktueller Stand und Probleme

## The integration of children with disabilities in german schools: origin - development - current state and problems

**Werner Brill**

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin / Werner.Brill@KHSB-Berlin.de

The article first describes the origins and justification of the German special education system. Causes and legitimations from the end of the 19th century are named. Criticism of the special education system has been emerging in West Germany since the 1970s, when the idea of inclusion developed. This was influenced, among other things, by the integration development in other European countries such as Italy and Scandinavia. The idea of inclusion has changed much in the school landscape in Germany, but it has not contributed much to the quantitative integration of disabled children in school. With the discussion about 'inclusion' and the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the Federal Republic of Germany in 2009, the real situation has improved quantitatively. Despite everything, there are still major problems in Germany related to the implementation of real inclusive paths.

Inclusive education - Integration in German schools - Disabled people - Educational difficulties

abstract

Riflessione teorica

101

(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)

## 1. Grundlegendes

Die Diskussion und Praxis der schulischen Integration/Inklusion in Deutschland ist nur verständlich, wenn man die historischen Hintergründe zum Entstehen eines Hilfsschulwesens kennt und versteht. Ansonsten wird man leicht von Lobby-Gruppen, die ihre eigenen Interessen vertreten, über den Tisch gezogen.

Die Diskussion zum Thema Integration war und ist höchst ideologisch geprägt, und es spielen verschiedene Argumentationen eine Rolle: Es geht nicht nur um die beste Art der Förderung behinderter Kinder, sondern auch um Besitzstandswahrung bestimmter Lobby-Gruppen bzw. um Standesvertretungen und um Bezahlung.

## 2. Zur Geschichte des Sonderschulwesens in Deutschland

Die Hilfsschule entstand in Deutschland u. a. als Folge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Ihre zentralen Entstehungsmomente waren

- a) erhöhte Anforderungen an die Volksschule
- b) das massenhafte pädagogische Scheitern (sog. Sitzenbleiberelend)
- c) pädagogische Hilfsangebote
- d) Entlastungsfunktion der Volksschule (=Grundschule)

Legitimationsgründe und Zielsetzung der Hilfsschule (und Anstalten) waren:

- a) bessere Förderung der Schüler
- b) Schonraum (vor Mobbing, Hänkeln, Gewalt)
- c) Entlastung der Volksschule und der Gesellschaft
- d) ökonomische Brauchbarmachung der Hilfsschüler
- e) Sonderanthropologie und Medizinisierung sozialer Verhältnisse („Schwachsinn“ als moralische Kategorie)
- f) Aufopferungsbereitschaft als besonderes heilpädagogische Ethos („für die Ärmsten der Armen“)

Frühe Kritiker der Hilfsschule brachten bereits Argumente gegen die neue Schulform, die hundert Jahre später wieder aufgegriffen wurden. Diese Argumente waren:

- a) die Hilfsschule stigmatisiert die Kinder ihr Leben lang
- b) die Hilfsschule kann nicht fördern, weil die Kinder nicht von anderen Kindern lernen können
- c) die Kinder erleben keine realen Situationen, sondern eine künstliche Welt
- d) aussondern ist bequem, aber nicht human



## 3. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten nach 1945 (1949)

### 3.1 Bundesrepublik Deutschland (23. Mai 1949)

In der Bundesrepublik Deutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Restauration und dem Ausbau des Sonderschulwesens begonnen. Bewusst wollte man an die Tradition der Weimarer Republik anknüpfen. Als Begründungen für den Ausbau des Sonderschulwesens wurden genannt:

- christliche Nächstenliebe (ethisches Argument)
- Förderung und Besonderheit der Schülerschaft (anthropologisch-pädagogisches Argument)
- Einsparen von Folgekosten (ökonomisches Argument)

Konkret heißt es in einer Stellungnahme des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands:

- „1. Die Hilfsschülerziehung ist die Betätigung wahrhaft christlicher Nächstenliebe.
2. Der Staat handelt ökonomisch, wenn er die Hilfsschule fördert.
3. Die Volksschule erfährt durch die Hilfsschule eine fühlbare Entlastung.“<sup>1</sup>

Die Sonderschulen werden als fester Bestandteil des westdeutschen Bildungssystems verankert, u. a. durch das „Gutachten zur Ordnung der Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz von 1960. Dort werden die Arten der Sonderschulen genannt und beschrieben und als Zielsetzungen – neben der Förderung der behinderten Kinder – auch der Ausbau des Sonderschulwesens und die Förderung des Ansehens der Sonderschulen genannt. Eine Weiterentwicklung ist die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz von 1972.

Die Arten der verschiedenen Sonderschulen werden traditionell nach der Kategorie der Behinderung eingerichtet; so werden folgende Sonderschularten festgeschrieben:

- Sonderschulen für Blinde
- Sonderschulen für Sehbehinderte
- Sonderschulen für Gehörlose
- Sonderschulen für Schwerhörige
- Sonderschulen für Sprachbehinderte
- Sonderschulen für Geistigbehinderte
- Sonderschulen für Lernbehinderte
- Sonderschulen für Körperbehinderte
- Sonderschulen für Verhaltensgestörte
- Sonderschulen für langfristig Kranke

1 Verband Deutscher Hilfsschulen 1954 zitiert nach Bleidick 1998, S. 99

## Integration – ein neue Idee

Der neue Gedanke der schulischen Integration (gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder) entsteht seit den 1970er Jahren. Der Gedanke hat seine Gründe u. a. in der Kritik der gesellschaftlichen Aussonderung, in der Rezeption der Entwicklung in Skandinavien und Italien und in der Kritik an der misslungenen gesellschaftlichen Integration von Sonderschülern nach der Schule. Es entstehen erste Modellversuche in verschiedenen Städten:

- 1975 Modell Fläming-Schule in Berlin (ziendifferente Integration an öffentlicher Schule)
- 1981 Integrationsversuch an der Bodelschwingh-Grundschule in Bonn
- 1982 Uckermark-Grundschule in Berlin (als wohnortnahe Integration)

Im Jahr 1973 wird die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats publiziert: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (Bonn 1973). Erstmals wird amtlicherseits die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter Kinder als Forderung aufgestellt und moralisch und pädagogisch begründet. Durch innere Differenzierung des Unterrichts (Stichwort: ‚Individualisierung‘) sollte ermöglicht werden, „das einzelne Kind in den verschiedenen Lernbereichen individuell zu fördern, ohne daß es von seiner Klasse isoliert und einer anderen Lerngruppe zugeführt werden muß“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 74).

104

Als gesellschaftliche und sozialpolitische Ursachen für die Integrationsidee können folgende Phänomene benannt werden:

- Nachwirken der sog. 68er-Bewegung
- Diskussionen um „Grenzen des Wachstums“
- Entstehung der ‚neuen sozialen Bewegungen‘ (Ökologie-, Frauen-, Friedensbewegung)
- Debatten um innergesellschaftliche Demokratisierung
- Kritik an Glaube an das „Expertentum“
- Internationalisierung gesellschaftlicher Fragen

## Zur Besonderheit der Legitimation schulischer Institutionen

Im Zusammenhang mit dieser Thematik findet sich eine absurde Situation: Integration muss beweisen, dass sie sinnvoll und gut für die behinderten Kinder ist, die Sonderschule allerdings nicht. Und so kommt es, dass die Entscheidung für die Sonderschule niemals falsch sein kann; es bestehen drei Möglichkeiten, und alle sind positiv für die Sonderschule (vgl. Kornmann 1994). Erste Option: das Kind entwickelt sich gut, also war die Entscheidung richtig. Option zwei: Das Kind bleibt auf seinem Niveau; also ist die Sonderschule die richtige Schulform. Option drei: das Kind entwickelt sich negativ, also ist es jedenfalls eher in einer niedrigen Schulform besser aufgehoben, die Entscheidung für die Sonderschule war nicht falsch.



### 3.2 Deutsche Demokratische Republik (7.10.1949)

In der Deutschen Demokratischen Republik wird ein ausdrücklich sozialistisches Bildungssystem etabliert mit dem Anspruch der Ausbildung der allseits entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Die Restauration und der Ausbau des Sonderschulwesens (nach Behinderungsart bzw. ‚Art der Schädigung‘) knüpft ebenfalls an die Tradition der Weimarer Republik an und verbindet dies mit dem sozialistischen Bildungsideal (vgl. Werner 2000). Dies wird u. a. durch das Gesetz über die Schulpflicht 1950 festgeschrieben, also Sonderschulen nach Behinderungsart (außer bei „Schulbildungsunfähigen“), und durch das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965 (Sonderschulen-Ausbau). Eine Debatte oder gar eine Praxis der schulischen Integration – wie in Westdeutschland – existierte in der DDR bis 1989 nicht. Dies wird sogar als typisch ‚kapitalistische Dekadenz‘ diskreditiert, die nicht das Wohl der Kinder berücksichtigt.

Kategorie/System	DDR	BRD
Behinderung	medizinisches Modell lange dominant; negative Abweichung von der Norm	medizinisches Modell lange dominant; negative Abweichung von der Norm
Kategorien/Schulen	Sehgeschädigte Hörgeschädigte Körperbehinderte Sprachgeschädigte schulbildungsfähige intellektuell Geschädigte [schulbildungsunfähigen intellektuell Geschädigte] Verhaltensgeschädigte langfristig chronisch Kranke	Blinde Sehbehinderte Gehörlose Schwerhörige Sprachbehinderte Geistigbehinderte Lernbehinderte Körperbehinderte Verhaltensgestörte langfristig Kranke
Lebensalltag	sozialer Ausschluss (teilweise Verstoß gegen Menschenrechte)	sozialer Ausschluss
Integrationsdebatte	nicht existent	ab den 1970er Jahren durch Eltern initiiert; große Ablehnung in Fachkreisen
Normalisierungsprinzip	nicht existent	theoretisch seit den 1980er in der Diskussion; schleppende Umsetzung

Definitionen	Abgrenzung zu ‚anderen‘ Behinderungsarten	Abgrenzung zu ‚anderen‘ Behinderungsarten
Besonderheiten	geistig behinderte Kinder bis 1989 = nicht schulbildungsfähig	geistig behinderte Kinder bis Ende der 1950er Jahre ohne Schulbildung
Päd. Grundauffassung	Expertentum & Paternalismus & offizielle Staatspädagogik	Expertentum & Paternalismus

Tab. 1: Sonderschulen in DDR und BRD

## 4. Beginn der Integrationsidee und ihre Entwicklung in der Praxis

„Die Integrationsbewegung entstand in der Blütezeit der emanzipativen gesellschaftlichen Basisbewegungen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts; ihre Wurzeln speisten sich aus der Anti-Psychiatrie, d. h. der Negation der Subjekt-Objekt-Definitionen als Herrschaftsinstrument. In Berlin, der Hochburg gesellschaftskritischer Aktivitäten in der damaligen BRD, gelang es Eltern von Kindern mit – im medizinischen Sinne – Behinderungen, die Ausgrenzungsroutinen zu durchbrechen und den Weg zum gemeinsamen Kindergarten, zur gemeinsamen Schule anzubahnen. Im damaligen, reformfreundlichen Klima fanden sie Unterstützung in einer aufgeschlossenen, zumeist jungen, selbst kritisch politisierten Lehrerschaft, mit der es gelang, zunächst im Rahmen von Schulversuchen, später als „abweichende Organisationsform“, in einzelnen Schulen die Aussonderungspraxis zu überwinden. In diesem Stadium galt es, die Möglichkeiten und Vorteile integrativer Unterrichtspraxis auszuloten und unter Beweis zu stellen. Zum Schuljahr 1989/90 endlich wurde – nach nahezu 20 Jahren intensiver Anstrengungen – die schulische Integration als Regelfall im Berliner Schulgesetz vorgeesehen. Nun konnten sich die Integrationsvertreter verstärkt inhaltlichen Fragen der Ausgestaltung von Gemeinsamkeit, aber auch der Theorieentwicklung widmen.“

Flankiert und unterstützt wurde dieser Prozess durch die Aufnahme des Diskriminierungsverbots in das Grundgesetz 1994, durch internationale (UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca 1994), europäische (Europäische Kommission 1996) und nationale (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1997) Beschlüsse zum Vorrang integrativer Praktiken sowie internationale, gesellschaftspolitische (Dekade der Behinderten 1983 – 1992; WHO 1980 u. 1990) und nationale, schulpolitische (KMK-Beschlüsse 1994 u. 2000) Neuorientierungen.“ (Knauer 2003, 2f.).

So beginnt der Versuch eines Resümees zur Integration im Jahr 2003 von Sabine Knauer.



Als wichtige Akteure sind Elterninitiativen, Hochschullehrer und andere zu nennen. Die Eltern von Kindern mit behinderten Kindern beklagten vor allem die Selbstisolation, Ghettoisierung, Gefühle von Depression, Scham, Trauer, Verzweiflung und sozialer Ausgrenzung. Die Allmacht der Ärzte in der Kombination von Defizitorientierung bei der Diagnostik verursachte oftmals krisenhafte Situationen innerhalb der Familien. Durch den gegenseitigen Austausch konnte die soziale Isolation teilweise durch das Erleben von Solidarität aufgebrochen werden (vgl. Schnell 2003). Eine weitere wichtige Gruppe waren Hochschullehrer und Lehrer in verschiedenen Schulformen. Sie unterstützten die Integrationsidee durch Seminare und Vorlesungen, durch Publikationen und dadurch, dass sie die Modellprojekte durch empirische Forschung begleiteten.

## 5. Was ist Integration? Wie funktioniert Integration?

Wenn ein Kind im Vorschulalter oder in der Schule auffällig wird in seiner Leistung, in seinem Sozialverhalten oder durch Beeinträchtigungen im sprachlichen oder im Sinnesbereich, wird es sonderpädagogisch und medizinisch untersucht. Wird ein sog. sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (früher: Behinderung), empfehlen die Ärzte und Pädagogen in der Regel die Aufnahme in die Sonderschule. Wenn Eltern das nicht wünschen, müssen sie aktiv für die Aufnahme in die Regelschule kämpfen. Dazu gibt es verschiedene Verfahren, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt sind. Diese Modalitäten haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert und verbessert, trotzdem ist die Aktivität der Eltern zwingend notwendig. Damit ist auch die Tatsache verbunden, dass behinderte Kinder aus bildungsferneren bzw. sozioökonomisch benachteiligten Familien geringere Chancen auf schulische Integration haben.

107

„Integration erfordert, daß (Regel-)Kindergärten und (Regel-)Schulen für alle so gestaltet werden, daß jedes Kind/jede/r Schüler/in ohne sozialen Ausschluß und ohne persönliche Etikettierung als ‚defekt‘, ‚abweichend‘ oder ‚behindert‘ seinen/ihren individuellen Voraussetzungen gemäß umfassend gefördert und unterrichtet wird. Sie realisiert die endgültige Absage an eine durch Prozesse der Selektion und Segregation gekennzeichnete pädagogische und therapeutische Praxis dadurch, daß allen von »Behinderung« und/oder »psychischer Krankheit« betroffenen Kindern und Jugendlichen

- die volle Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und am sozialen Verkehr garantiert bleibt,
- sie an den Orten/in den Stadtteilen, an denen sie leben, zusammen mit ihren nicht-behinderten Alterskameraden, Nachbarn und Freunden Kindergarten und Schulen besuchen können (Prinzip der Regionalisierung) und
- dort alle speziellen Hilfen, pädagogische und therapeutischen Erfordernisse gewährt bekommen, derer sie für ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung bedürfen (Prinzip der Dezentralisierung).“ (Feuser 1996).

Pädagogische Prinzipien: Als pädagogische Prinzipien haben sich einige etabliert, die aus anderen pädagogischen Strömungen kommen, wie z.B. aus der Reformpädagogik und der Hilfsschulpädagogik. Dazu gehören u. a.

- zielgleiches und zieldifferentes lernen
- lernen am gemeinsamen Gegenstand
- Individualisierung und innere Differenzierung
- Zone des aktuellen Leistung/Zone der nächsten Entwicklung

Allgemeine Prinzipien:

Integration bedeutet, dass Kinder dort in die Schule gehen sollen, wo sie wohnen (Wohnortnähe), damit der Kontakt zur Peergroup erhalten bleibt. Integration geht von der Akzeptanz der Verschiedenheit aus und setzt Freiwilligkeit und Selbstbestimmung voraus. Integration ist als ein Grundrecht prinzipiell unteilbar.

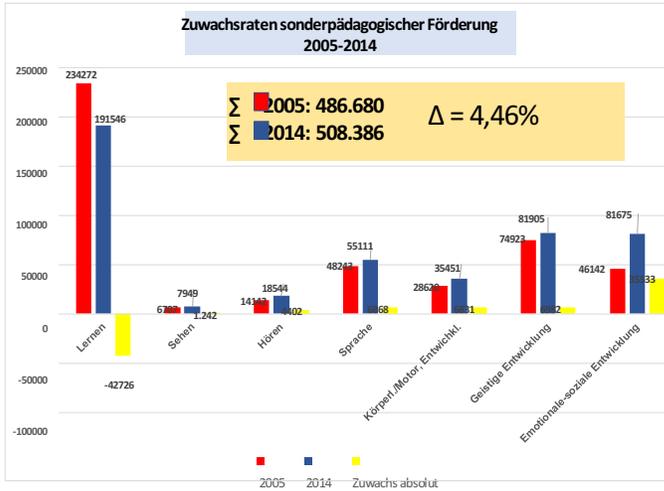
## 6. Entwicklung in Zahlen

Schüler insgesamt/ Förderschwerpunkte	2005 486.680	2008 482.155	2010 486.564	2012 494.744	2014 508.386
Lernen	234.272				191.546
Sehen	6.707				7.949
Hören	14.142				18.544
Sprache	48.243				55.111
Körperliche/motorische Entwicklung	28.620				35.451
Geistige Entwicklung	74.923				81.905
Emotionale-soziale Entwick- lung	46.142				81.675

Tab. 2: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen  
(Quelle: KMK-Statistik und eigene Berechnungen)

Förderschwerpunkte	2005	2014	Zuwachs absolut (%)
Lernen	234.272	191.546	- 42.726 (- 18,2%)
Sehen	6.707	7.949	1.242 (18,5%)
Hören	14.142	18.544	4.402 (31,1%)
Sprache	48.243	55.111	6.868 (14,2%)
Körperliche/motorische Entwicklung	28.620	35.451	6.831 (23,9%)
Geistige Entwicklung	74.923	81.905	6.982 (9,3%)
Emotionale-soziale Entwicklung	46.142	81.675	35.533 (77%)
<b>Summe</b>	<b>486.680</b>	<b>508.386</b>	<b>21.706 (4,46%)</b>

Tab. 3: Zuwachsraten sonderpädagogischer Förderung 2005-2014  
(Quelle: KMK und eigene Berechnungen)



**Diagramm 1: Zuwachsraten sonderpädagogischer Förderung 2005-2014**

### Bewertung und Interpretation der Zahlen

- Im Jahr 2002 gab es in Deutschland 495.200 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; davon wurden 65.800 in Regelschulen, also integrativ, unterrichtet. Das entspricht 13,3% aller Kinder.
- In Deutschland haben im Jahr 2014 ca. 500.000 Kinder einen sog. sonderpädagogischen Förderbedarf. Das sind für das Jahr 2014 ca. 6,9% aller schulpflichtigen Kinder. Im Jahr 2016 haben 523.813 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf, da sind 6,99% aller schulpflichtigen Kinder.
- Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt kontinuierlich zu.
- Der Anteil der Kinder mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ ist mit Abstand der größte, ihr Anteil nimmt aber kontinuierlich ab.
- Für alle anderen Förderbereiche gibt es Zuwachsraten; die geringste liegt in dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ (9,3%), im Bereich ‚Sprache‘ liegt die Quote bei 14,2%, bei Körperbehinderung liegt sie bei 23,9%, bei Sinnesbehinderungen zwischen 18,5% (Sehen) und 31,1% (Hören).
- Sehr auffällig ist die Zunahme zwischen 2005 und 2014 für den Förderbedarf ‚emotional-soziale Entwicklung‘, also bei Kindern, die früher als verhaltensauffällig bezeichnet wurden (77%). In der Zeitspanne von nur neun Jahren ist dies eine dramatische Entwicklung, die einer besonderen Erklärung und Begründung bedarf.

Für das Schuljahr 2017/18 liegen folgende Daten vor:

317.480 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind in Förderschulen.

227.150 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind in Regelschulen.

Die Integrationsquote liegt demnach bundesweit im Schuljahr 2017/18 bei ca. 41,7%.

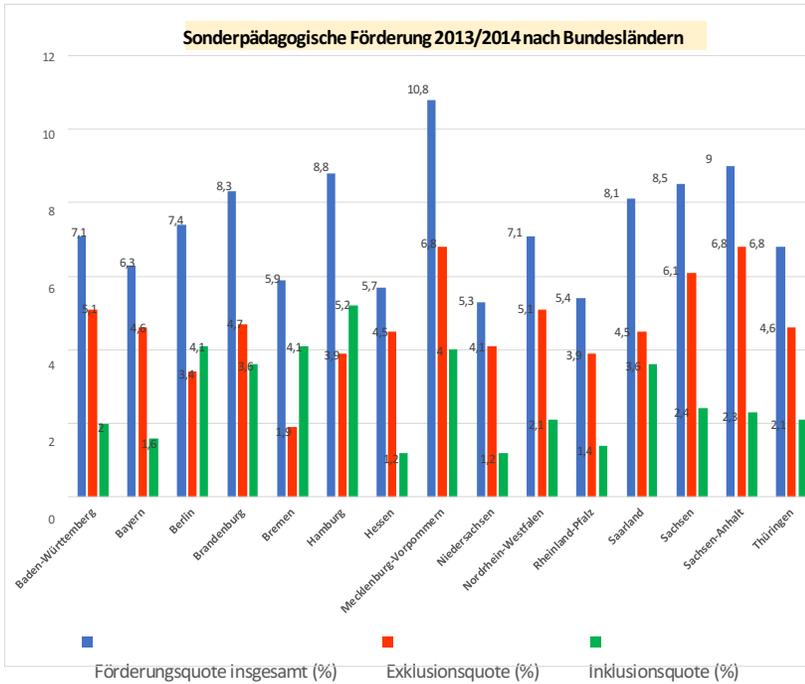
Damit ergibt sich eine Summe von 544.530 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2017/18, das bedeutet einen Zuwachs seit 2014 von 36.144 Schüler/innen, also von 8,6%. Das heißt, auch die Zuwachsraten haben sich seit 2014 ebenfalls gesteigert.

Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen	2009/10	2011/12	2013/14	2015/16	2017/18
Lernen	43.340	53.334	68.351	85.634	88.955
Sehen	1.998	2.393	2.806	3.400	3.921
Hören	4.085	5.583	7.179	8.632	8.318
Sprache	14.573	18.725	22.320	25.538	22.043
Körperliche/motorische Entwicklung	6.714	7.951	9.812	12.497	11.060
Geistige Entwicklung	3.514	4.229	6.327	9.065	9.075
Emotionale-soziale Entwicklung	22.605	28.266	38.256	47.638	42.206
Sonstige	797	1.518	2.150	2.462	3.154
Summe	97.626	121.999	157.201	194.866	188.313

Tab. 4: Entwicklung der sonderpädagogische Förderung in Regelschulen (Integration)  
(Quelle: KMK und eigene Berechnungen)

Bundesland	Förderquote insgesamt (%)	Exklusionsquote (%)	Inklusionsquote (%)
Baden-Württemberg	7,1	5,1	2,0
Bayern	6,3	4,6	1,6
Berlin	7,4	3,4	4,1
Brandenburg	8,3	4,7	3,6
Bremen	5,9	1,9	4,1
Hamburg	8,8	3,6	5,2
Hessen	5,7	4,5	1,2
Mecklenburg-Vorpommern	10,8	6,8	4,0
Niedersachsen	5,3	4,1	1,2
Nordrhein-Westfalen	7,1	5,1	2,1
Rheinland-Pfalz	5,4	3,9	1,4
Saarland	8,1	4,5	3,6
Sachsen	8,5	6,1	2,4
Sachsen-Anhalt	9,0	6,8	2,3
Thüringen	6,8	4,6	2,1
<b>Deutschland</b>	<b>6,8</b>	<b>4,7</b>	<b>2,1</b>

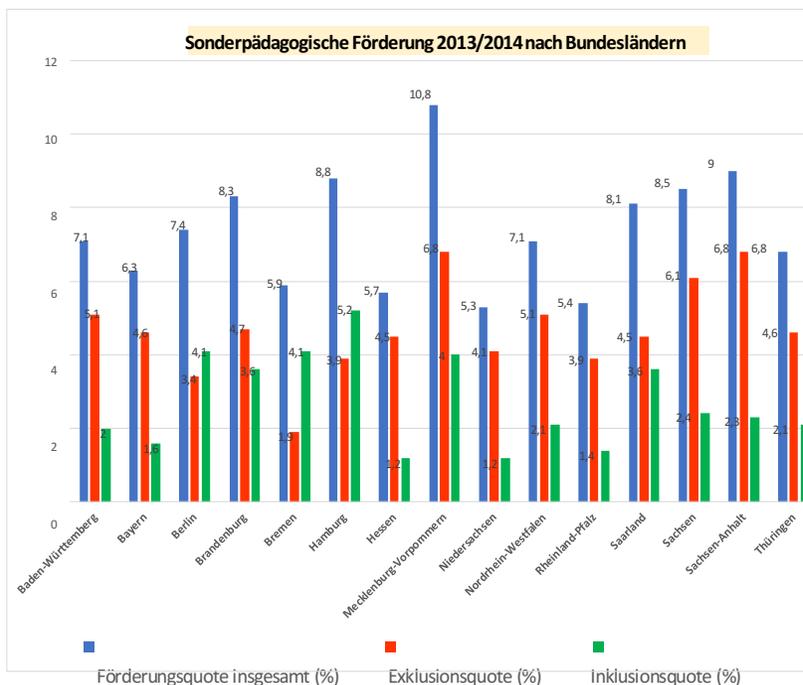
Tab. 5: Sonderpädagogische Förderung im Jahr 2013/14 nach Bundesländern  
(Quelle: Bertelsmann-Stiftung 2015, S. 31)



**Diagramm 2: Sonderpädagogische Förderung 2013/2014 nach Bundesländern**

insgesamt/Förderschwerpunkte	Förderschulen (%)	Allgemeine Schulen (%)	insgesamt
Insgesamt	322.518 (62,3)	194.866 (37,7)	517.384
Lernen	104.742 (55,0)	85.634 (45,0)	190.376
Sehen	4.604 (57,5)	3.400 (42,5)	8.004
Hören	10.528 (54,9)	8.632 (45,1)	19.160
Sprache	30.560 (54,5)	25.538 (45,5)	56.098
Körperliche und motorische Entwicklung	24.181 (65,9)	12.497 (34,1)	36.678
Geistige Entwicklung	75.297 (89,3)	9.065 (10,7)	84.362
Emotionale und soziale Entwicklung	38.006 (44,4)	47.638 (55,6)	85.644
Sonstige	34.600 (93,4)	2.462 (6,6)	37.062

**Tab. 6: Integrationsquoten nach Behinderung (Quelle: KMK 2016 und eigene Berechnungen)**



**Diagramm 3: Integrationsquoten nach Art der Behinderung 2016**

Erläuterungen und Interpretation:

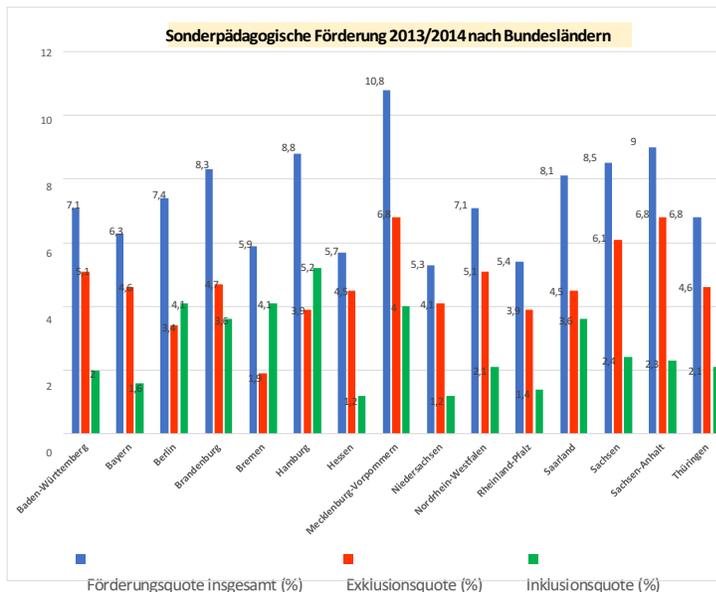
- Im Schuljahr 2015/16 gab es insgesamt 7.280.536 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Klassen 1 bis 10.
- Die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2015/16 (in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen) betrug 517.384. Damit lag die sog. Förderquote bei 7,1%.
- Von diesen wurden 37,7% in allgemeinen Schulen, also integrativ, beschult; die deutliche Mehrheit (62,3%) wurde in Sonderschulen/Förderschulen unterrichtet.
- Der größte Förderschwerpunkt ist nach wie vor der Schwerpunkt Lernen mit 190.376 Schülern (36,8%= aller Förderschwerpunkte). Dieser prozentuale Anteil ist seit Jahren rückläufig (zum Vergleich: 2005: 48,1%).
- Es zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der einzelnen Arten der Förderschwerpunkte (früher: Art der Behinderung).
- Die Schüler mit Lernbehinderung werden zu 45% integriert unterrichtet; ähnlich ist es bei den Schwerpunkten Sehen (42,5%), Hören (45,1%), Sprache (45,5%).
- Die niedrigste Integrationsquote haben seit Jahren Kinder mit geistiger Behinderung (Schwerpunkt geistige Entwicklung) mit 10,7%.
- Zwei Zahlen fallen besonders auf: Kinder mit dem Förderschwerpunkt ,emo-



tionale und soziale Entwicklung' (früher: Verhaltensstörung) haben eine Integrationsquote über dem Durchschnitt mit 55,6%; Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚körperliche und motorische Entwicklung' (früher: Körperbehinderung) haben lediglich eine Integrationsquote von 34,1%.<sup>2</sup>

Schuljahr	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung
2005	74.923	45.142
2006	75.679	48.217
2007	76.818	52.600
2008	77.292	55.442
2009	77.907	58.762
2010	78.277	62.692
2011	78.850	65.395
2012	79.500	70.534
2013	80.211	76.239
2014	81.905	81.675
2015	84.362	85.644
2016	87.516	86.794
2017	88.448	82.089

Tab. 7: Quantitative Entwicklung bei zwei Förderschwerpunkten (2005-2017)  
(Quelle: KMK 2016 und 2017 und eigene Berechnungen)



2 Diese Phänomene bedürfen einer besonderen Erklärung, auf die hier nicht eingegangen werden kann.

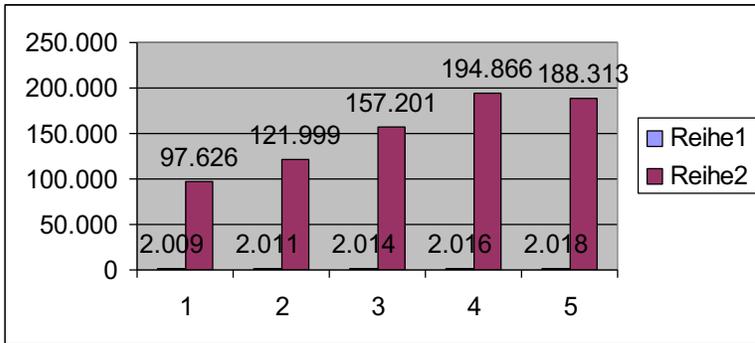


Diagramm 4: Schulische Integration 2009-2018 (Quelle: KMK)

## 7. Empirische Befunde zur schulischen Integration

Die Vertreter der schulischen Integration waren von Anfang an in einem Legitimationszwang. Und zwar einfach, weil es ein ausgebautes Sonderschulsystem gab, das öffentlich weitgehend anerkannt war. Sie mussten nachweisen, dass es real für die Entwicklung der Kinder positiv ist, wenn sie integrativ beschult werden. Deswegen wurden schon die ersten Modellversuche empirisch begleitet. Zahlreiche empirische Untersuchungen haben inzwischen verschiedene Aspekte zur schulischen Integration erforscht: den sozialen Aspekt, die Leistungen, die intellektuelle Entwicklung, das Selbstkonzept der Kinder etc. Die folgenden Ergebnisse stammen als Zitate von Irene Demmer-Dieckmann und Ulf Preuss-Lausitz aus Berlin<sup>3</sup>. Weitere wichtige Befunde und Argumente sowie Literaturhinweise finden sich in der Zusammenstellung auf der Internetseite „Inklusionsfakten“ von Lisa Reimann (Berlin).<sup>4</sup>

114

### Ergebnisse auf der Leistungsebene

„Zahlreiche internationale wie nationale Leistungsvergleiche belegen übereinstimmend [...]: Behinderte, nicht nur lernbehinderte Kinder lernen in integrativen Settings deutlich mehr als in Sonderklassen und Sonderschulen (Bless 1995, Haeberlin u.a. 1990, Hildeschmidt/Sander 1996; Myklebust 2006; Tent u.a. 1991; Wocken 2007). Unterschiede in heterogenen Lerngruppen wirken sich gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler leistungssteigernd aus, ein Befund, der sich auch bei PISA bestätigte.“

### Behindern behinderte Kinder die nichtbehinderten?

„Mehrere Studien belegen, dass dies nicht der Fall ist. Nichtbehinderte Kinder

3 Vgl. Demmer-Dieckmann, Irene/Preuss-Lausitz, Ulf: Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht, <http://www.akgem-berlin.org/index.php?menuid=24&reporeid=25> [23.2.2018]

4 Vgl. [www.inklusionsfakten.de](http://www.inklusionsfakten.de)



sind in der Primar- und in der Sekundarstufe I gleich gut wie in Klassen ohne GU [gemeinsamer Unterricht, W.B.], in einigen Studien erreichen sie sogar bessere Leistungen als in nichtintegrativen Klassen (Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2002; Wocken 1999). Auch besonders begabte Kinder (IQ >117) werden in ihrer kognitiven Entwicklung nicht behindert und in ihrer sozialen zusätzlich gefördert (Bless/Klaghofer 1991; Feyerer 1998).“

### **Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

„Soziale Integration und Schulzufriedenheit sind zentrale Ziele des GU. Die Empirie zeigt nun erstaunlich hohe Zufriedenheitswerte von integrierten Förderkindern (Preuss-Lausitz 1997) und üblicherweise ein gutes Maß sozialer Integration (Voraussetzung: keine Sonderunterrichtung in einer dauerhaften Kleingruppe, Förderung im Klassenraum). Je länger die Phase des gemeinsamen Lernens dauert, umso besser sind sie integriert.“

### **Fazit**

„Die empirische Forschung zeigt: Durch den Weg der Sonderbeschulung wird das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabefähigkeit von behinderten und sozial benachteiligten Kindern weniger erreicht als durch gemeinsame Erziehung. Eben deshalb ist Integration in der inklusiven allgemeinen Schule, mit entsprechend kompetentem Personal, für alle Förderkinder die richtige Perspektive – wie viele Staaten vormachen. Die Forschungsergebnisse sprechen eine klare Sprache und sollten bildungspolitisch stärker berücksichtigt werden, um durch integrative Beschulung mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation zu erreichen.“

## **8. Inklusion – ein neuer Begriff**

Im Jahr 1994 fand in Salamanca (Spanien) eine UN-Konferenz 1994, bei der erstmals der Terminus ‚inclusive education‘ im internationalen Kontext benutzt wurde. Als Zielgruppe waren vor allem Länder aus den armen Regionen eingeladen, die durch Selbstverpflichtung zahlreicher Staaten, vor allem in den sog. Entwicklungsländern; ausdrücklich bei sonderpädagogischem Förderbedarf (special needs) die Bevorzugung der Regelschule vor der Sonderschule thematisierten.

- „Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten.“
- „dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“

Der Terminus Inklusion ist im deutschsprachigen Raum aber erst ca. seit dem Jahr 2000 weitgehend von Vertretern der Integrationspädagogik (Andreas Hinz, Alfred Sander etc.) in die Debatte eingeführt worden. International ist er bereits länger in der Diskussion, allerdings mit höchst unterschiedlichen Bedeutungsinhalten. In der tabellarischen Übersicht von Hinz (2002) werden die wichtigsten Unterschiede zwischen Praxis der Integration und Praxis der Inklusion in der deutschen Diskussion auf den Punkt gebracht.

<b>Praxis der Integration</b>	<b>Praxis der Inklusion</b>
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen

Tab. 9: Praxis Integration/ Inklusion (Quelle: Hinz 2002)

Die Salamanca-Konferenz 1994 forderte, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, [Straßenkinder und arbeitende Kinder; Alfred Sander] Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1996, S. 14). „Unter Inklusion in diesem dritten Sinne (Inklusion III) ist also die umfassende Erweiterung der optimierten Integration auf alle Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer zu verstehen“ (Sander 2006, S. 6f.).



## 9. Kritik am Inklusionsbegriff

Von kritischer Seite wurden u. a. folgende Argumente gegen die Verwendung des Inklusionsbegriffs vorgebracht:

1. Inklusion bietet inhaltlich nichts Neues und wird nichts an der realen Situation verändern oder verbessern.
2. Der Begriff ‚Inklusion‘ wird beliebig gebraucht, führt zur Verwirrung und kann öffentlich nicht vermittelt werden.
3. Inklusion wird inflationär gebraucht und sogar von traditionellen Vertretern separierender Schul- und Wohnformen (wie Behindertenheimen) zur Beschreibung ihrer Einrichtung missbraucht („Etikettenschwindel“).
4. Inklusion soll über die Frustration der quantitativen Stagnation bei der (schulischen) Integration hinwegtäuschen. Sie dient als neues Beschäftigungsfeld der Integrationspädagogen („Glasperlenspiel“).

## 10. UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Im Jahr 2009 ratifiziert von die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (sog. Behindertenrechtskonvention). Damit wird dieses Konvention geltendes Recht. Laut Prof. Heiner Bielefeld (Institut für Menschenrechte) markiert die Behindertenkonvention „einen grundlegenden Wechsel, indem sie den traditionellen, primär an Defiziten orientierten Ansatz durch einen „*diversity-Ansatz*“ ersetzt“. Behinderung wird nicht mehr wie bisher „von vornherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“. So werden z.B. die Kommunikationsformen, die Menschen mit spezifischen Behinderungen – gehörlose Personen etwa – ausgebildet haben, als „genuine Kulturerrungenschaften“ angesehen, die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung verdienen. „Behinderung resultiert aus der Beziehung zwischen Personen mit Beeinträchtigungen und den in Grundhaltungen und Umweltfaktoren bestehenden Barrieren, derart, dass dies die vollständige und wirksame Beteiligung der Betroffenen auf der Grundlage der Gleichheit mit anderen hindert.“ Damit wird der sozial generierte Aspekt des Phänomens Behinderung deutlich betont, also die individualisierende Gesichtsweise weiter entwickelt und überwunden. „Beide Aspekte des Verständnisses von Behinderung, der sog. „*diversity-Ansatz*“ wie auch die Kritik an gesellschaftlichen ausgrenzenden Strukturen, sind unverzichtbar für das *Empowerment* der Betroffenen. Die Konvention gibt Menschen mit Behinderungen ein Mittel an die Hand, um selbstbewusst und kritisch zugleich ihre Rechte einzufordern“ (Altmann 2009, S. 4).

## 11. Zusammenfassung

1. Die Diskussion um die beste schulische bzw. pädagogische Förderung von Kindern mit Behinderung war immer kontrovers und teilweise sehr ideologisch.
2. Nach dem Ausbau eines umfassenden Systems von Sonderschulen begann die Praxis integrativer Pädagogik in West-Deutschland in den 1970er Jahren; es waren vor allem Eltern und Hochschullehrer wichtige Akteure.
3. Der Widerstand gegen die schulische Integration kam vor allem von Seiten der Vertreter der Sonderschulen (Förderschulen) und aus konservativen Kreisen.
4. Diese Gegner sprachen sogar von der ‚italienischen Seuche‘, die in Deutschland nicht grassieren dürfe.
5. Gegner und Befürworter der schulischen Integration argumentierten beide mit dem Wohl des Kindes.
6. Die Integration behinderter Kinder hat sich quantitativ deutlich verbessert; es gibt aber große Unterschiede zwischen den Bundesländern (zwischen 7% und 45%) und auch zwischen den einzelnen Behinderungen (geistige Behinderung 10%; emotionale Entwicklung 55%). Der erste Aspekt (Unterschiede zwischen den Bundesländern) ist Folge des föderativen Bildungssystems in Deutschland.
7. Der Begriff ‚behindertetes Kind‘ wurde 1994 ersetzt durch den Begriff ‚Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘; dies geschah u. a. als Angleichung an die internationale Diskussion und als Reaktion auf die zunehmende Praxis schulischer Integration.
8. Empirische Untersuchungen haben deutlich die positive Wirkung integrativer Pädagogik nachgewiesen (für die behinderten Kinder und für die Klassengemeinschaft).
9. Die neue Diskussion um den Terminus Inklusion wird nicht kontrovers geführt; alle bekennen sich zu diesem Begriff, er wird aber sehr unterschiedlich gedeutet und interpretiert.
10. Noch immer werden die meisten Kinder mit Behinderung in Sonderschulen (seit 1994: Förderschulen) unterrichtet und erzogen. Eine generelle Auflösung von Förderschulen ist nicht in Sicht.
11. Die Praxis der schulischen Inklusion scheitert oft an fehlender personeller und materieller Ausstattung. Das scheint in einigen Bundesländern politische gewollt zu sein.
12. Der Begriff Inklusion wird mittlerweile inflationär gebraucht für alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche; er hat wenig wirkliche Aussagekraft.

## Literatur

- Altmann, Robert: Die Konvention der Vereinten Nationen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen, Luxemburg 2009
- Barsch, Sebastian: Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung, Bildung, Betreuung, Oberhausen 2007
- Becker, Klaus-Peter/Große, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Hum-



- boldt-Universität zu Berlin 1947-2007. Ein geschichtlicher Abriss, Münster u.a. 2007
- Bleidick, Ulrich: Der Verband und die Bildungspolitik 1948 bis 1998, in: Möckel (Hrsg.) 1998, S. 96-163
- Brill, Werner: Disability Studies und Inklusionsdebatte: Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik, in: Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn 2006, S. 55-60
- Brill, Werner: Von der Separation zur Inklusion? Eine kritische Bilanz, in: Kruze, Aida/Hofsäss, Thomas/Schulz, Dieter (Hrsg.): Spannungsfelder sonderpädagogischer Förderung. Lettische und deutsche Akzente, Leipzig 2009, S. 27-39
- Bürli, Alois: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik - Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum, Hagen 1997
- Cloerkes, Günter: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik, in: Cloerkes, Günter (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003, S. 11-23
- Demmer-Dieckmann, Irene/Preuss-Lausitz, Ulf: Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht, <http://www.akgem-berlin.org/index.php?menuid=24&reporeid=25> [29.6.2010]
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973
- Dietze, Torsten: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>
- Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik, 2. Aufl. Weinheim/Basel 2001
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 45(1994), S. 484-494
- Feuser, Georg: Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“. Thesepapier 1996 (<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>)
- Hildeschmidt, Anne/Sander, Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen, in: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim/Basel 1996, S. 115-134
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(2002), S. 354-361
- Jantzen, Wolfgang: Weiterentwicklung – Stillstand – Rückschritt. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 48(1997), S. 18-25
- KMK 2015: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016, Berlin 2016
- KMK 2016: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016, Berlin 2018
- KMK 2017: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018, Berlin 2018
- Knauer, Sabine: Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 1/2003; Reha Druck Graz, S.14-25, unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-knauer-anfaenge.html> [11.11.2011]
- Kornmann, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierendes-Dilemma - oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17(1994)1, S. 51-59
- Kottmann, Birgit: Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten, in: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn 2007, S. 99-108
- Krach, Stefanie: Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion, in: Behindertenpädagogik 48(2009)4, S. 382-396
- Lesemann, Gustav (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Berlin 1966
- Lohmann, Markus: Defizit- und Defektorientierung als wesentliche Legitimationsgrundlage des gegliederten Sonderschulsystems, in: Behindertenpädagogik 50(2011), S. 370-392

- Möckel, Andreas (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik, München/Basel 1998
- Preuss-Lausitz, Ulf: Zur Entwicklung der Sonderschulen nach 1945, in: Preuss-Lausitz, Ulf/Richter, Uwe/Schöler, Jutta: Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Handlungsfeldern Berlins. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven, Berlin 1985, S. 12-18
- Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, in: [www.bidok.de](http://www.bidok.de)
- Sander, Alfred: Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik, Vortrag an der Universität Luxemburg am 12. Oktober 2006 [<http://www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokutheik/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inkluisiven-paedagogik>; 25.10.2016]
- Schnell, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970, Weinheim 2003
- Schnell, Irmtraud: „An den Kindern kann`s nicht liegen.“ Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 14(2006)4, S. 195-213
- Schroeder, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe, 2. Auflage Stuttgart 2005
- Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hrsg.): Sonderpädagogik in Berlin, Berlin 1987
- Synwoldt, Jochen: Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte, Berlin 1979
- Wachtel, Peter: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung (als historischer Abriss), <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-sopaed-foerderung.htm> [20.10.2011]
- Werner, Birgit: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik, speziell der Hilfsschulpädagogik in der SBZ/DDR nach 1945, in: Sonderpädagogik 30(2000), S. 16-29
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik, München 2003

# La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere

## Inclusive pedagogy and challenges of the right to work in prison

**Valeria Friso**

Università di Bologna / [valeria.friso@unibo.it](mailto:valeria.friso@unibo.it)

**Luca Decembrotto**

Università di Bologna / [luca.decembrotto@unibo.it](mailto:luca.decembrotto@unibo.it)

This paper aims to provide a general overview of the actors and factors involved in employment rights in prison. It analyses some current challenges and it proposes possible scenarios. In particular, work and vocational training are taken into consideration as fundamental elements for the process of social inclusion that aim to promote a constructive social participation and allow the construction or reconstruction of a network of relationships in the territory. This theme is anchored in a pedagogical study that focuses on some strategic issues: the assumption of a holistic perspective inspired by the life project; the functions of work in prison as a humanizing element; the commitment to accompany people in the construction of a multiple identity.

The attempt is to offer an articulated vision, never hiding the problems and identifying possible growth itineraries at the same time. The paper aims to highlight the work as one of these itineraries, also showing the major critical issues related to the Italian detention system.

**Keywords:** rights, prison, work, inclusion, education

abstract

Riflessione teorica

121

(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)

I due autori hanno progettualmente condiviso il tema trattato. Tuttavia, si specifica che Luca Decembrotto ha stilato i §§ 2, 5 e Valeria Friso ha stilato i §§ 1, 3, 4.

## 1. Introduzione

La Pedagogia dell'inclusione mira a sviluppare la riflessione sull'educazione e sulla formazione delle persone con bisogni educativi speciali, proponendo azioni e riflessioni spesso inedite a domande attuali. Nel lavoro pedagogico è importante che questo avvenga anche attraverso un *agire* nel quale gli obiettivi prioritari dell'educazione inclusiva si riconoscono in tutte quelle azioni che tendono a garantire un uguale diritto per tutti a un'educazione di qualità, a vantaggio di chi ha più bisogno (Canevaro, 2008). In questo senso, deve "occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato" (d'Alonzo, 2003, p. 13), come nel caso delle persone private della libertà personale e recluso all'interno degli istituti di pena.

La riflessione di questo contributo propone di andare verso la costruzione di una pedagogia integrata che sia capace di interrogarsi sia sulle problematiche generali, sia sulle differenze individuali, promuovendo l'inclusione anche in contesti storicamente nati per escludere e marginalizzare una parte della collettività, come quello detentivo.

## 2. Formazione professionale e lavoro in carcere

L'attuale Ordinamento penitenziario (L. 354/1975) dispone un trattamento del condannato in grado di rispondere ai suoi bisogni particolari attraverso due strumenti (art. 13 O.P.): l'osservazione scientifica della personalità del condannato<sup>1</sup> ("per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale") e la pianificazione/attuazione di un programma di interventi e opportunità, finalizzato alla rimozione o al contenimento delle cause di disadattamento sociale e, in forza di ciò, al reinserimento sociale della persona privata della libertà. Il trattamento rieducativo dei condannati, da non confondersi con il trattamento penitenziario rivolto a tutti i detenuti, è svolto "avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia" (art. 15 O.P.). Questi vengono chiamati elementi del trattamento e non contenuti del trattamento, come nel precedente ordinamento penitenziario del 1931<sup>2</sup>, poiché gli elementi trattamentali indicati dalla legge non esauriscono le possibilità di promozione umana del detenuto, richiesta costituzionalmente dalla finalità rieducativa (art.

1 Non di rado l'attività dei funzionari giuridico-pedagogici (ex educatori penitenziari) è assorbita dalla fase dell'osservazione, utile a rispondere ad una serie di istanze pratiche, giuridiche e burocratiche, più che dalla pianificazione del programma di trattamento. Vi è, infatti, la necessità di redigere continue relazioni di sintesi (prodotte a seguito dell'attività osservativa) necessarie ai Tribunali di sorveglianza per poter orientare le proprie decisioni in merito alla concessione o alla revoca delle misure alternative alla detenzione (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare, semilibertà e liberazione anticipata), a scapito di un ragionamento più ampio, educativamente orientato alla relazione con la persona e allo sviluppo del suo reinserimento sociale non in chiave esclusivamente giuridica.

2 Regio Decreto n. 787/1931, "Regolamento per gli istituti di prevenzione e pena".



27 Cost.), né la costringono in un percorso obbligato come invece accadeva con il precedente trittico di attività esclusive ammesse in carcere, attraverso cui esercitare la rigida disciplina detentiva: obbligo al lavoro, obbligo all'istruzione civile e obbligo alle pratiche religiose. Tutto il resto era proibito e severamente punito. Con l'Ordinamento penitenziario del 1975, al contrario, sono state riconosciute sia la multidimensionalità dell'essere umano, sia la necessità di individualizzazione (o personalizzazione) i percorsi a lui rivolti, elaborando un modello di trattamento rivolto a tutti i soggetti sottoposti a misure privative della libertà come "offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali" (art. 1, comma 1 DPR 230/2000). La detenzione e la conseguente perdita della libertà personale non fanno in alcun modo decadere la dignità e i diritti fondamentali, personali e sociali, della persona detenuta, così come lo Stato non viene sollevato dall'impegno a promuovere il principio di uguaglianza sostanziale di ogni cittadino, anche fra coloro che sono privati della libertà. Questo è lo spazio costituzionale entro cui dovrebbe essere promosso ogni trattamento rieducativo.

In questo articolo sono presi in considerazione il lavoro e la formazione professionale come elementi fondamentali per il processo di inclusione sociale (Decembrotto, 2017), interventi finalizzati a promuovere un processo di cambiamento di tutto ciò che ostacoli la costruttiva partecipazione sociale e permetta la costruzione o ricostruzione di un tessuto relazionale nel territorio.

L'offerta formativa in carcere (art. 19 O.P.) si può sviluppare su almeno tre piani: la formazione scolastica, inclusi gli studi universitari (Friso, Decembrotto, 2018), la formazione professionale promossa dagli organismi di formazione accreditati e la formazione culturale più ampia, composta da proposte in genere orientate a un approccio educativo non formale (es. il teatro, l'autobiografia, la scrittura...) e trasversalmente sostenute dal terzo settore. Questo ventaglio di possibilità e opportunità si collega certamente al concetto di *lifelong learning*, un'idea di educazione sviluppata durante l'intero arco della propria vita, ma anche a quello di *lifewide learning*, un'idea di educazione sviluppata in tutti i contesti della vita, incluso quello detentivo e in momenti informali o non formali vissuti al suo interno. Si parla così della possibilità di trasformare il tempo della pena in tempo dell'apprendere (Zizioli, 2014), in quanto vengono riconosciute al processo formativo un'azione trasformativa (Zizioli, 2014) e un'azione emancipatoria (Benelli, 2008; Benelli, 2012) della persona, a patto che questo processo sia proposto e non imposto. Questo aspetto, tuttora faticosamente messo in pratica, è in contrasto con "vecchie" idee ancora radicate all'interno del sistema penitenziario, "orientato verso un'istruzione paternalistica, con valenza coattiva, che inibiva la crescita individuale della persona reclusa, imbrigliandola nelle regole ideologiche che le venivano imposte" (Brunetti, 2005, p. 277-278). Ciò che si vuole realizzare è, al contrario, un vero e proprio processo di *empowerment*<sup>3</sup> (Zizioli, 2014) basato sull'istruzione come diritto (art. 34 Cost.), non piegato a modalità funzionali tipiche del carcere vissuto quotidianamente.

3 Il concetto di *empowerment* racchiude in sé almeno due livelli di significato: è tanto un orientamento valoriale per il lavoro nella comunità, quanto un modello teorico per comprendere i processi di controllo e di influenza sulle decisioni che riguardano la vita (*self-empowerment* o

Il lavoro rientra tra gli elementi trattamentali che possono alimentare l'*empowerment* della persona privata della libertà, al contrario di quanto accadeva in passato quando il lavoro era interpretato come un contenuto della pena, allo stesso tempo coercitivo, afflittivo e normalizzante. Il fine del lavoro, sia esso svolto internamente (intramurario) presso l'Amministrazione penitenziaria o imprese terze *profit* o *nonprofit*, sia esso svolto esternamente (extramurario) attraverso l'accesso a misure alternative alla detenzione (con semilibertà o con lavoro all'esterno per art. 21), è il medesimo: favorire una preparazione professionale adeguata alle normali condizioni lavorative attraverso un lavoro qualificato, per agevolare il reinserimento sociale del detenuto (art. 20 O.P.), mediante una professionalità spendibile nel mercato del lavoro.

La centralità del lavoro e della formazione nel percorso di reinserimento sociale, nella promozione dei valori costituzionali e nel sostegno ai possibili processi di cambiamento, si scontrano con una realtà del tutto differente. Sebbene in termini assoluti il numero dei detenuti lavoratori (chiamati "detenuti lavoratori") sia sempre aumentata fino al 2017, questi sono percentualmente diminuiti, all'aumentare del numero dei detenuti presenti. I detenuti lavoratori sono scesi dal 34,46% del 1991 (10.700 su 31.053 detenuti presenti) al 29,53% del 2018 (17.614 su 59.655 presenti), con un calo dei lavoratori non alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria sul totale che negli ultimi due anni è passato da 2.771 del 2016 a 2.386 del 2018, secondo i dati del Ministero della Giustizia<sup>4</sup>. Da anni circa l'85% dei detenuti lavoratori è alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria, svolgendo quelli che venivano definiti lavori domestici (attività di manutenzione, cucina, lavanderia, di segreteria nella gestione dei conti correnti, nella scrittura dei reclami o di altri documenti per i detenuti analfabeti, nella gestione degli alimenti acquistati negli empori convenzionati e nelle biblioteche), da poco regolati secondo i rispettivi CCNL di categoria. Questi lavori, che costituiscono la quota predominante di lavoro a cui i detenuti possono accedere, pongono alcune evidenti criticità: la mancanza di professionalizzazione, la poca attenzione all'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro, la mancanza di continuità nell'attività svolta e, tenendo presente il contesto fortemente istituzionalizzante, la priorità delle regole dell'istituto a discapito di quelle lavorative e, più in generale, la priorità delle istanze della polizia penitenziaria rispetto a quelle del detenuto lavoratore e del suo lavoro, subordinato a controlli e orari non sempre compatibili con il lavoro svolto. "Secondo quanto rilevato dall'Osservatorio di Antigone nel corso delle visite del 2018 sono ben 17 gli istituti (pari al 20%) in cui non ci sono lavoratori alle dipendenze di soggetti diversi dall'amministrazione" Antigone (2019).

*empowerment* psicologico/individuale), il funzionamento organizzativo (*empowerment* organizzativo) e la qualità della vita comunitaria (*empowerment* di comunità) (Zimmerman, 2000). Questa seconda accezione implica che con il termine *empowerment* si indichi sia il processo per raggiungere un risultato, sia il risultato di quel processo, entrambi riguardanti l'aumento del livello di consapevolezza del proprio potenziale, della capacità di autodeterminarsi e dell'acquisizione di potere da parte di un individuo o di un gruppo/comunità.

4 Serie storica semestrale degli anni: 1991 – 2018.



Quanto è importante la finalità di reinserimento sociale in questo approccio al lavoro? Sicuramente bisogna distinguere ciò che viene svolto all'esterno del carcere, in misura alternativa, per un numero esiguo di persone, con una possibile progettualità post detentiva, da ciò che viene svolto all'interno delle mura, dove lo scenario cambia radicalmente, nonostante la presenza di alcune imprese. Queste ultime portano con sé un'organizzazione del lavoro diversa da quella dell'Amministrazione penitenziaria, richiedendo la stabilità del lavoratore impiegato, a cui offrono formazione e strumenti professionalizzanti, sebbene rimangano soggette agli stessi limiti imposti ai lavori alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria. A differenza delle aziende esterne che effettuano un investimento sul futuro del detenuto, in previsione dell'uscita dal carcere, le aziende che investono all'interno del carcere solitamente recidono i vincoli contrattuali al termine della pena. In quest'ottica, al detenuto viene fornito non tanto un impiego in continuità, quanto un patrimonio di conoscenze e competenze apprese sul posto di lavoro, una professionalità maggiormente spendibile sul mercato e l'essersi misurato con una serie di abilità trasversali non scontate nei contesti coatti di privazione della libertà, come le competenze trasversali (leadership, autonomia, fiducia in se stessi, lavoro in gruppo, adattabilità, pianificazione, *problem solving* sul lavoro, apprendimento, capacità analitiche, gestione del tempo, comunicazione efficace, precisione sul lavoro svolto...) e le competenze per la vita (mantenere relazioni interpersonali, cordialità, abilità comunicative, saper prendere decisioni, *problem solving* in situazioni quotidiane, autocoscienza, resistenza allo stress...), in antitesi a quelle predominanti all'interno del carcere, apprese attraverso un processo di assimilazione chiamato *prigionizzazione*<sup>5</sup>, che si basano sull'adeguamento del detenuto ai costumi, alla cultura e al codice formale e informale esistenti in carcere (subcultura detentiva), attraverso cui si potenziano gli aspetti antisociali del soggetto detenuto (Santoro, 2004, p. 40).

Come evidenziato dagli Stati Generali sull'esecuzione penale<sup>6</sup>, la preparazione post-carceraria del detenuto rimane una delle più evidenti fragilità del sistema detentivo. Pertanto, in quella sede fu chiesto al legislatore di partire dal linguaggio detentivo in ambito lavorativo per "pulirlo" da una serie di termini ancora ambigui rispetto all'approccio detentivo al lavoro, per rendere quest'ultimo sempre più omogeneo a quanto succede nel mondo del lavoro esterno, promuovendo, in tal senso, la responsabilizzazione del detenuto non più obbligato o coinvolto in un lavoro "anomalo", ma responsabile della propria vita e del proprio futuro, alla pari di ogni altro cittadino. Deve essere cultural-

5 Dall'inglese "*process of prigionization*" proposto da Clemmer (2004).

6 Alla vigilia dei quarant'anni dell'Ordinamento penitenziario e a seguito della sentenza Torreggiani, con cui l'Italia è stata condannata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo per trattamenti inumano e degradanti (CEDU, sent. 8 gennaio 2013), il Ministero della Giustizia ha promosso un'assemblea nazionale di funzionari penitenziari, magistrati, accademici ed esperti professionisti e volontari, chiamata Stati Generali sull'esecuzione penale (2016). I lavori dell'assemblea, svoltasi da maggio 2015 ad aprile 2016, sono stati divisi in 18 tavoli tematici che hanno affrontato in maniera critica molteplici aspetti dell'esecuzione penale detentiva o alternativa, le cui osservazioni e proposte sono confluite all'interno di un documento finale a libero accesso redatto da un comitato di esperti.

mente superato il concetto di lavoro come privilegio o parte di una punizione, quando si tratta di un lavoro sgradevole, promuovendolo, al contrario, come un ruolo indispensabile, possibile espressione – talvolta inedita – della propria identità.

### 3. Vita adulta e sguardo sociale

La pedagogia è chiamata ad interrogarsi su “quanto” e “come” lo sguardo sociale, che inevitabilmente influisce sull'autostima della persona, possa essere educato. Lo sguardo altrui, infatti, ha influenza sulle persone e sulla costruzione dell'identità. Quando le persone si trovano in situazione di possibile vulnerabilità e di esclusione sociale – disabilità, prigionia, ecc. – questo sguardo ha un peso ancora maggiore:

la diversità preoccupa, fa paura, provoca repulsione; molto spesso, infatti, i ragazzi disabili chiedono al proprio educatore: “perché mi guardano così?”. Gli occhi delle persone normali comunicano spesso sensazioni poco gradevoli, i soggetti con bisogni speciali capiscono molto bene gli sguardi di silenzi spesso imbarazzanti degli altri. La pedagogia speciale si occupa delle persone che sono oggetto di questi sguardi, riconosce la loro umanità ed educabilità ed opera di conseguenza per soddisfare i loro bisogni specifici e peculiar (d'Alonzo, 2003, p. 14).

126

Le rappresentazioni sociali hanno una chiara ripercussione sull'identità delle persone, poiché non permette di lasciar trapelare i tratti personali e peculiari di ciascuno, facendo prevalere un'immagine impoverita e stereotipata della persona (Friso, 2017a). Alcune barriere culturali che le persone vulnerabili si trovano ad affrontare possono essere radicate in rappresentazioni sociali anche lontane nel tempo. Per porsi come obiettivo una dimensione inclusiva occorre anche pensare in modo inclusivo, facendo propria una nuova rappresentazione di queste categorie, fondate soprattutto sul riconoscimento della centralità della persona, dei suoi diritti e dei suoi bisogni (Lepri, 2011). Le rappresentazioni sociali presenti nell'inconscio collettivo contribuiscono in maniera significativa alla formazione delle identità, alla promozione o meno della partecipazione sociale e alla costruzione degli ostacoli e delle facilitazioni del contesto.

Se una persona viene etichettata in modo assoluto e definitivo, non sarà in grado di emergere se non in relazione alla propria etichetta (disabile, povero, carcerato, ecc.). In questo caso si può parlare di “identità dolente”, dal momento che rischia di essere identificata con la propria vulnerabilità.

È per questo che chi opera con persone in situazione di marginalità deve essere consapevole che si può cominciare a superare la stessa emarginazione grazie alla conoscenza; si può favorire l'integrazione quando il timore e l'ignoranza vengono vinti da una cultura sociale ed educativa sempre più diffusa (Friso, 2017b). La stessa autoderminazione, che si può intendere “come la costruzione del proprio punto di vista e della propria visione su di sé, e sui fatti che accadono, e il suo utilizzo in tutte le situazioni di vita” (Friso, 2017b, p. 122) è presa in causa dallo “sguardo” sociale.



Potremmo dire che la presenza di persone marginali “interpella tutta la società sui grandi problemi della giustizia sociale e su quella dei diritti” (Goussot, 2009, p. 67).

Primo elemento per la costruzione di un’identità forte è, oltre al riconoscimento sociale, la capacità di ricoprire in modo attivo dei ruoli sociali. Ovviamente, l’identità è possibile solo grazie ai processi di interazione sociale; in tal senso, l’identità personale, nel suo aspetto sociale, viene a configurarsi come il risultato dell’interazione dei ruoli agiti.

L’attribuzione e l’assunzione di ruoli esercitano una forte azione psicologica, che favorisce la strutturazione dell’identità adulta e conduce anche all’inclusione sociale. Il ruolo, inoltre, è un fattore fondamentale dell’apprendimento, in quanto mette in atto ciò che viene appreso ed aiuta ad incrementare la componente motivazionale.

Bozuffi dice a tal proposito:

[...] sentirsi investito di un ruolo, percepirlo come socialmente valorizzato, sperimentare le aspettative mettendosi dal punto di vista dell’altro, prevederne la risposta, agire il ruolo e trovare conferme è un altro modo di rendere esplicito il circolo virtuoso che conduce tutti all’adulthood (Bozuffi, 2006, p. 170).

Alcuni ruoli sociali come quelli che si assumono nei contesti di lavoro, di tempo libero, di abitare autonomo si rifanno a una condizione di adultità. Se nel ciclo di vita “normale” diamo per scontato il bisogno identitario, nelle condizioni di vulnerabilità ciò non avviene nello stesso modo e, in mancanza di un ruolo sociale valorizzante la persona stessa, c’è il rischio di difese identitarie che possono portare alla costruzione di un falso-sé (Montobbio, 1992).

L’esperienza ha indicato agli operatori (assistenti sociali, educatori, psicologi e tutte quelle figure professionali che, con diversi ruoli e compiti, ruotano attorno alle persone in situazione di marginalità) come l’inserimento della persona con disabilità in gruppi sociali adulti (ad esempio, l’ambiente lavorativo) abbia un forte effetto sulle rappresentazioni di sé stessi. Il ruolo lavorativo, in tal caso, conduce la persona ad acquisire competenze che modificano l’identità e le relazioni che si tessono durante il percorso di vita. In definitiva, l’inserimento lavorativo, attraverso l’azione psicologica che esercita il ruolo, concorre a strutturare l’identità adulta che permette di accedere a relazioni sociali adulte aperte all’inclusività. Ruoli, interpretazione, rappresentazioni: l’inclusione o l’esclusione dalla realtà restringe o aumenta le possibilità esistenziali di ciascuno, senza ampie distinzioni di vulnerabilità (Goussot, 2009).

A tal riguardo, Demetrio afferma: “[...] l’adulto è colui che, nelle sue funzioni educanti, è chiamato a farsi difensore civico del diritto di ognuno ad essere quel che è e sta diventando, ma anche del diritto-dovere di spingerlo a migliorarsi, a progredire, ad aumentare le proprie possibilità” (Demetrio, 2009). Identità adulta, quindi, non solo come ruolo con un significato per se stessi, ma anche in un rapporto di responsabilità verso l’esterno e verso gli altri: una spinta propulsiva al miglioramento e al continuo cambiamento.

Quando gli operatori hanno a che fare con persone marginali, però, possono correre il rischio di “sostituirsi” all’altro, scegliendo per lui e non lasciandolo libero

di agire nei vari contesti di vita quotidiani: tutto ciò trasforma l'altro in dipendente e dominato, imprigionandolo in una dimensione "presentistica" (Caldin, 2007).

È dalle prime interazioni con l'altro che ha inizio il percorso della formazione dell'idea di sé stessi e di confronto con l'esterno. L'identità personale, nel continuo processo di costruzione, ha bisogno di continuità nel tempo che stia alla base di cambiamenti impliciti nel progetto autorealizzativo. Bruner afferma:

l'identità personale e il concetto del Sé vengono acquisiti tramite l'uso della struttura narrativa, e la concezione della nostra esistenza come un unico insieme è compiuta per mezzo della comprensione della nostra vita come espressione di un'unica storia che si svela e si sviluppa. Ci troviamo nel flusso delle nostre storie e non abbiamo idea di come si concluderanno: siamo costantemente costretti a rivedere la trama della nostra vita a mano a mano che vi si aggiungono nuovi eventi. Il Sé quindi non è qualcosa di statico, o una sostanza, ma la configurazione degli eventi personali in un'unità storica che comprende non solo ciò che siamo stati, ma anche le anticipazioni di ciò che saremo (Bruner, 1997, p. 112).

Perciò, lo sviluppo del processo di un'identità corre parallelamente allo sviluppo dell'autostima lungo tutto l'arco della vita, in un percorso nel quale è particolarmente importante l'emergere della convinzione esplicita, da parte di ciascuno, circa il proprio ruolo di agente attivo ed efficace. In questa prospettiva, oltre che al senso di continuità ed unicità della propria identità, le capacità progettuali sembrano correlate in maniera consistente anche alle convinzioni che le persone vanno progressivamente elaborando circa le proprie capacità e strategie di autoefficacia e autodeterminazione.

128

Un luogo principe per gli adulti in cui porsi questi come obiettivi è senza dubbio il contesto lavorativo. L'attività lavorativa, infatti, è un possibile ponte per riconoscersi adulti, per svolgere delle attività autonomamente rispetto alla famiglia, per sentirsi importanti con e per altre persone. È la possibilità di scegliere priorità, organizzazione e strumenti per la propria realizzazione. Per molte persone il mondo del lavoro così inteso è un contesto in cui, per la prima volta, possono essere d'aiuto ad altri, possono scoprire gradualmente quale/i mansioni prediligono, possono riuscire a eseguire lavorazioni grazie alla creazione indispensabile di ausili che vanno a valorizzare le loro risorse.

Se questo risulta valido probabilmente per tutti, e ancora di più assume un significato per le persone in situazione di marginalità, quanto valore può assumere per chi è in carcere? Diverse testimonianze di detenuti e di ex detenuti (Vezzadini, 2017; Trentini, Gronchi, 2018), con parole alle volte semplici ma piene di *pathos*, indicano nell'attività lavorativa quel luogo che ha permesso loro di avere un'alternativa al presente caotico, ma anche al futuro incerto. Il significato che viene ad assumere l'impegno lavorativo travalica il presente e il futuro dando un'occasione concreta per dare una nuova opportunità di "fare i conti" anche con il proprio passato.



## 4. Lavoro come esperienza umanizzante

La condizione lavorativa della persona, quale tratto caratteristico della persona adulta, è stato al centro dell'attenzione del legislatore italiano fin dalla Costituzione della Repubblica il cui incipit è proprio "l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro" (art. 1 Cost.). Viene poi ribadito come il lavoro non sia un semplice "accessorio" per la persona, ma sia un vero e proprio diritto: "la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto" (art. 4 Cost.).

Il lavoro, che produca beni o conoscenze o servizi, ha molteplici funzioni nella vita della persona adulta tra cui quella di permettere di partecipare a scopi sociali, aspetto particolarmente importante in quanto va proprio ad agire su una delle dimensioni caratterizzante l'adulità della persona: la partecipazione. Alcuni autori arrivano addirittura ad affermare il *primato del servizio sociale* (dell'attività lavorativa) sul profitto<sup>7</sup>. A livello interpersonale, il lavoro si pone come luogo di incontro favorito dallo stare insieme, che consente di mettere in atto dinamiche comunicative e affettivo-emozionali, di sviluppare capacità relazionali e di riconoscersi in interazioni significative (Cottini, 2013, p. 156). "Il lavoro si muove tra pratiche di istinto umano e come destino dettato dalla società". Così afferma Regni (2007, p. 19) nel suo contributo, per indicare l'importanza del ruolo lavorativo in termini sia personali che sociali per ogni persona.

Sicuramente "il lavoro è una realtà propria dell'uomo, con la quale egli domina e trasforma la natura circostante, la piega al servizio della sua vita. Quale esperienza specifica della persona, esso partecipa delle sue ricchezze spirituali e delle sue forze fisiche" (Galli, Bruno, 2000, p. 31). Per lavoro, però, si intende una tensione verso un obiettivo e un'attività, in cui è presente sia l'aspetto di costrizione sia quello di autorealizzazione. Spesso il lavoro determina il ruolo sociale di una persona regolando molte interazioni sociali definendo anche lo status sociale (Friso, 2013).

Come sottolinea Lepri: "il lavoro, pur con il suo rinnovato carico di ambiguità, rimane elemento centrale nella vita delle persone. È una esperienza, quella del lavoro, a cui veniamo preparati e che aneliamo di ottenere" (Lepri, 2009, p. 17).

La costruzione di un'identità positiva e attiva è quanto mai complessa quando ci la persona appartiene a categorie le cui rappresentazioni sociali spesso attanagliano in un presente senza storia. Se poi portiamo la riflessione nell'ambito del lavoro, dove il paradigma è quello della produttività, efficienza e flessibilità, non possiamo far altro che escludere da quest'area i soggetti più "deboli". Eppure, filosofi come Nussbaum affermano che la cosa è possibile, a patto di partire dal principio dell'eguaglianza:

[...] per garantire l'eguaglianza occorre tenere conto delle differenze che esistono anche nelle capacità [...]. Il concetto di fondo è proprio quello di sapere se queste persone hanno il diritto alla cura, all'accompagnamento

7 Per un approfondimento di questa corrente di pensiero si rimanda all'opera di Mounier E., *Dalla proprietà capitalista alla proprietà umana*, 1947, Brescia, Gatti.

e ad avere una vita umanamente dignitosa, cioè nell'essere rispettate nel loro modo di essere. La questione che si pone è di sapere ciò che rende dignitosa l'esistenza umana. [...] Non è necessario essere produttivi per ottenere il rispetto degli altri: abbiamo diritto al sostegno della dignità del nostro stesso bisogno umano [...] la produttività è necessaria e anche vantaggiosa, ma non è il fine della vita sociale (Nussbaum, 2007, p. 178).

È chiaro a tutti, però, che l'identità adulta è connotata in maniera molto forte dalle esperienze lavorative, che permettono una maggiore partecipazione alla vita sociale. Il lavoro, infatti, rappresenta una delle dimensioni principali dell'età adulta, in cui ogni individuo è inserito in relazioni fondate su una reciproca responsabilità e questo significa che anche la persona svantaggiata può portare un valore aggiunto nella società. Inoltre, il raggiungimento dello status di lavoratore è connotato da un'importante valenza sociale poiché rappresenta il possesso di capacità e di una definita maturità (Friso, Caldin, 2014).

È possibile, dunque, affermare che nella cultura occidentale il lavoro rappresenta un elemento di valore e determina il grado di inserimento sociale all'interno di un dato contesto, nonché il proprio ruolo e la propria identità – dunque riveste un'importante funzione di riconoscimento sociale dove spesso il “chi sei” va a tradursi in “che lavoro fai”.

Inoltre, “il lavoro ha di per sé un contenuto riabilitativo: partecipare a un'opera di costruzione vuol dire per me essere “normale”, un adulto come gli altri, che non ha quindi bisogno innanzitutto di essere protetto, ma messo nelle condizioni di agire” (Ghenò, Bolis, 2005, p. 217). La pedagogia è chiamata ad agire in modo diretto in quest'ambito in quanto “il lavoro può essere infatti un grande contenitore per la crescita [...] a condizione però che la fatica che questa esperienza richiede sia compatibile con le condizioni fisiche e psicologiche del soggetto” (Montobbio, Lepri, 1993).

Il significato attribuito al lavoro è evoluto nel corso della storia e oggi sembra richiamare la necessità di una nuova definizione. Infatti, se nelle società tradizionali voleva riferirsi esclusivamente alla necessità di sopravvivenza, nel mondo contemporaneo possiamo considerare altre variabili, come afferma lo stesso Human Development Report del 2015:

Nella prospettiva dello sviluppo umano, la nozione di lavoro è più ampia e profonda di quella riferita ai soli posti di lavoro o di impiego. Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

Al fine di favorire la più ampia forma di inclusione sociale, risulta fondamentale parlare di inserimento nel mondo del lavoro, secondo una logica di riconoscimento di tale diritto e come strumento di *self-empowerment*. Ciò consente di poter accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in più ruoli acquisendo un maggior grado di autonomia, nonché



la capacità di sapersi proiettare verso una dimensione futura. Il lavoro, così inteso rappresenta un ambito che possiamo far rientrare nel concetto di *vita activa* proposto da Hannah Arendt (1989), che richiama l'essere in azione. Secondo quanto teorizzato dalla studiosa, il concetto di "attività" deve necessariamente essere connesso con il progetto di vita della persona e con le possibilità date dal contesto per poterlo esprimere pienamente. In questa prospettiva, il significato del lavoro per persone svantaggiate si traduce nella possibilità di creare qualcosa che, grazie a un'esperienza diretta mobiliti risorse che, altrimenti, rischierebbero di restare inutilizzate (Friso, 2017b, p. 108).

Il lavoro, come lo definisce Regni, rappresenta "una forma di conoscenza non teorica, legata cioè non alle parole o ai precetti, che ha a che fare solo con la pratica, con l'azione [...] che è piuttosto simile al *know how*, al sapere-come" (Regni, 2007, p. 67). È una forma molto concreta di apprendimento, che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea.

Ma le azioni che vengono espresse in un'attività lavorativa non riguardano esclusivamente la mansione in sé, perché imparare a lavorare significa anche saper introiettare le regole e le norme sociali che caratterizzano il mondo del lavoro. Significa, ad esempio, essere consapevoli che la presenza degli stati affettivi interferiscono in modo evidente sull'apprendimento stesso della mansione. Se, dunque, parallelamente vi è un processo di responsabilizzazione e un accompagnamento al contatto con una realtà esterna concreta, allora saranno più facilmente possibili introiezioni di un ruolo lavorativo e verranno evitate sempre meno le possibili difficoltà relazionali.

Inoltre, il significato del lavoro per persone che hanno uno svantaggio si traduce anche nella possibilità di creare qualcosa di nuovo con la mente, il corpo e i desideri, che esperienze psichiche precedenti potrebbero aver paralizzato, impoverito e reso inerti. Lavorare può divenire, quindi, una leva positiva di fronte a una certa immobilità interiore. Il lavoro, in questo senso e in questo contesto, potrebbe essere definito proprio come la capacità di trasmettere, in quello che si fa, una traccia del proprio mondo personale. Un lavoro quindi può, in vari gradi, arricchire e migliorare la vita psichica.

Va ricordato che il lavoro ha forti ricadute in termini identitari, perché richiede una ridefinizione dell'immagine di sé. Si tratta di una concreta transizione verso il mondo degli adulti e di acquisizione di responsabilità maggiori che richiedono un forzoso distacco dall'immagine infantile e di protezione familiare, o da quella di persona da riabilitare. Si rivelano essenziali le esperienze lavorative e i vissuti emotivi sperimentati al suo interno, proprio per comprendere e riconoscersi come lavoratori, dove non si è assistiti, ma aiutati a partecipare, dove non vi è più solo una dimensione ludica, ma si inizia a gestire il proprio tempo libero (Cottini, 2013). Inoltre, guardando al fattore relazionale presente nel lavoro, si può rilevare come vi sia un cambiamento dello status da persona svantaggiata a lavoratore, in modo tale che il focus dell'attenzione non verrà posto sulla differenza di status o sui limiti, ma sulle competenze di lavoratore, con un futuro aperto e ricco di possibilità.

Infatti, il lavoro si presenta anche come risposta a un bisogno di socialità e di partecipazione, contro i rischi di isolamento e di solitudine. Lavoro e socializzazione insieme costituiscono un processo che coinvolge in toto la

persona modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua identità personale (Buzzelli, Berarducci, Leonori, 2009).

Parlare di inserimento lavorativo conduce però, necessariamente, a interrogarci sui significati che a livello sociale e politico vengono attribuiti al lavoro (Friso, 2013). Da qualche decennio, si è sviluppata una considerazione dell'impiego come fattore centrale per l'integrazione sociale, sia rispetto al funzionamento complessivo della convivenza sociale, sia rispetto alle richieste e alle esigenze di riconoscimento e partecipazione per la costruzione e lo sviluppo dell'identità soggettiva. Paradossalmente, questa centralità del lavoro si confronta con una situazione generale in cui si vanno modificando radicalmente le strutture della produzione, la loro organizzazione e le loro localizzazioni, in cui il lavoro tradizionalmente inteso è in progressiva riduzione. Il fatto che, almeno a livello culturale, cominci a radicarsi e a svilupparsi una concezione del lavoro che non si definisce unicamente come fonte di guadagno, ma come attività che va collegata a interessi e a prerogative individuali, che va costruita, che varia nel tempo, che può essere modellata e rimodellata nelle interazioni tra i soggetti e le organizzazioni, dà spazio e sostegno all'idea che nel sistema produttivo possano entrare persone con forti differenze soggettive.

L'idea che la situazione di lavoro non richieda, in modo assoluto e necessario, caratteristiche individuali molto specifiche per potersi adattare a essa implica la convinzione che sia necessario un adattamento dell'organizzazione, rispetto alle caratteristiche individuali delle persone. Questo nuovo modo di concepire il lavoro può creare una situazione che apre a nuove opportunità rispetto all'inserimento lavorativo e che permette di andare oltre quel pregiudizio individualistico (Kaneklin, 2000) che tende a ritenere che di fatto l'inserimento dipenda essenzialmente dalla persona e dalle sue caratteristiche, dalle sue competenze e capacità. Se in passato il lavoro era considerato in prevalenza nei suoi aspetti occupazionali e di reddito legati al reinserimento, ovvero rivolto principalmente a raggiungere un'autonomia economica e a un'indipendenza dalla famiglia, le prospettive odierne tendono a considerare e individuare il lavoro sia come riabilitazione (e, quindi, per le sue valenze terapeutiche), sia come reinserimento (e, quindi, come emancipazione personale e sociale).

## 5. Conclusioni

Il lavoro in carcere, quando coinvolge le imprese, riguarda perlopiù la cooperazione sociale, una particolare forma imprenditoriale finalizzata a promuovere l'inclusione sociale dell'intera comunità, compreso di chi vive una condizione di isolamento e potenziale esclusione dalla società, rivolgendo i propri servizi alle fasce più deboli della popolazione e/o includendo soci lavoratori svantaggiati all'interno dei propri servizi produttivi. "Le cooperative sociali hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini" (art. 1, L. 381/1991); pertanto hanno fuso elementi di imprenditorialità, come l'attenzione all'efficienza, il contenimento dei costi e la sostenibilità economica, con elementi di partecipazione e solidarietà, come l'attenzione ai bisogni di tutti i cittadini o l'utilità sociale del



proprio operato, facendo prevalere i valori solidali e relazionali, a quelli meramente speculativi, in un delicato equilibrio (continuamente da aggiornare) tra mutualità interna ed esterna.

La figura del lavoratore (e socio) svantaggiato è la chiave che lega questo modello imprenditoriale con il contesto detentivo. “Si considerano persone svantaggiate gli invalidi fisici, psichici e sensoriali, gli ex degenti di istituti psichiatrici, i soggetti in trattamento psichiatrico, i tossicodipendenti, gli alcolisti, i minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare, i condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione” (art. 3, L. 381/1991), i quali devono costituire almeno il 30% dei lavoratori della cooperativa. Per questi lavoratori sono previste agevolazioni fiscali, che compensino l’opera di inclusione lavorativa operata dalla cooperativa sociale, riconoscendo a quest’ultima non solo un valore sociale nell’abbattere gli stigmi sociali legati a quelle categorie di persone, ma anche reali costi maggiori legati al loro impiego. La legge Smuraglia (L. 193/2000) ha ampliato queste possibilità anche ad altre imprese pubbliche e private, *profit* e *nonprofit*, contendo i costi per i contributi e dando agevolazioni alle imprese; tuttavia la legge Smuraglia sembra non aver ancora prodotto risultati soddisfacenti, sia per la discontinuità delle risorse messe a disposizione dallo Stato, sia per la quantità di queste risorse, oltre che per l’interesse di alcune imprese rivolto più al finanziamento pubblico, che all’attività di impresa in carcere. Stando così le cose, ancora oggi si può affermare che il lavoro in carcere è un privilegio di pochi, come sostiene anche Antigone (2017). Promuovere il lavoro al suo interno significa affrontare alcune delle più impellenti criticità del sistema detentivo: contrastare il basso livello culturale dei detenuti, a partire dal grado di istruzione scolastica; fornire competenze lavorative specifiche e generali, oltre a quelle relazionali; superare i limiti imposti dall’organizzazione detentiva in tutte quelle situazioni che intralciano le ordinarie attività lavorative; contrastare quelle dinamiche che radicano la persona privata della libertà nel ruolo di detenuto, quasi non potesse averne altri. L’assunzione di una prospettiva ispirata al progetto di vita può contribuire ad affrontare queste sfide socio-educative in termini ampi, dilatando il campo delle esperienze a cui il soggetto privato della libertà può accedere e aspirare, pur tenendo conto dei limiti del contesto detentivo. Posto all’interno di uno scenario così esteso, il lavoro non sarà esclusivamente una delle possibili esperienze finalizzate ad agevolare il reinserimento sociale, dove acquisire “una preparazione professionale adeguata alle normali condizioni lavorative” (art. 20 O.P.), obiettivo di per sé già ambizioso, ma svolgerà anche una funzione umanizzante nella misura in cui sia privo di sfruttamento e orientato all’attribuzione di nuovi ruoli, poiché in grado di promuovere indirettamente la democratizzazione dell’intera società.

## Riferimenti bibliografici

Antigone (2017). *Torna il carcere. XIII Rapporto sulle condizioni di detenzione*. In: <<http://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione>> (ultima consultazione: 07/06/2018)

Antigone (2019). *Il carcere secondo la costituzione. XV Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. In <<http://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione>> (ultima consultazione: 07/06/2018)

- Arendt H. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Benelli C. (2008). *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei «luoghi di confine»*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Bozuffi V. (2006). *Psicologia dell'integrazione sociale. La vita di una persona con disabilità in una società plurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1997). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brunetti C. (2005). *Pedagogia penitenziaria*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Buzzelli A., Bernarducci M., Leonori C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Clemmer D. (2004). *La comunità carceraria*. In E. Santoro (ed.), *Carcere e società liberale* (pp. 210-225). Torino: Giappichelli.
- Cottini L. (2013). *Integrazione lavorativa e processi identitari*. In A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 154-156). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La scuola.
- Decembrotto L. (2017). *Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere*. *Studium Educationis*, 3, 65-73.
- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Friso V. (2013). *Inclusione sociale, lavoro e capability*. *Formazione & Insegnamento*, 1, 91-102.
- Friso V., Caldin R. (2014). *Capability, work and social inclusion*. *Procedia, Social & Behavioral Sciences*, 116, 4914-4918.
- Friso V. (2017a). *Social representations of disability*. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 179-188). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.
- Friso V. (2017b). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso V., Decembrotto L. (eds.) (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Galli N., Bruno M. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Gelsomino G. (2018). *La luna del pomeriggio*. Sassari: Almanacco Gallurese.
- Gheno S., Bolis A. (eds.) (2005). *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*. Milano: Guerini Associati.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Milano: Maggioli.
- Kaneklin C. (2000). *Lavoro e scambio sociale. L'inserimento socio-lavorativo oltre i luoghi comuni. In Quaderni di animazione e formazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Lepri C. (2009). *L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità*. In *Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità* (pp. 17-19). Belluno: DBS.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E. (1992). *Il falso sé nell'handicap mentale*. Pisa: Del Cerro.
- Montobbio E., Lepri C. (1993). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*.
- Regni R. (2007). *Il valore del lavoro nella vita del disabile*. In P. Pacchiarotti (a cura di) (2007) *Diversità al lavoro*. Roma: Anicia.
- Santoro E. (a cura di) (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.
- Stati Generali sull'esecuzione penale (2016). *Documento finale*. In <[https://www.giustizia.it/-resources/cms/documents/documento\\_finale\\_SGEP.pdf](https://www.giustizia.it/-resources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf)> (ultima consultazione: 07/06/2018).
- Trentini A., Gronchi M. (2018). *La speranza oltre le sbarre. Viaggio in un carcere di massima sicurezza*. Milano: San Paolo.



- Vezzadini S. (2018). Ricerca etnografica e carcere: gli studenti universitari della Casa Circondariale di Bologna di raccontano. In *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 159-181). Milano: Guerini Scientifica.
- Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport, E. Seidman (eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le lettere.

## Riferimenti normativi

- Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 - Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà



# Intermediate results of the application of an evidence-based method: the Work Intellectual Disability Environment

## Work Intellectual Disability Environment: applicazione di un modello evidence-based all'accompagnamento al lavoro. Risultati intermedi.

**Cecilia M. Marchisio**

Università degli studi di Torino / cecilia.marchisio@unito.it

**Natascia Curto**

Università degli studi di Torino / natascia.curto@tiscali.it

Over the last few decades, employment for persons with disabilities has been one of the most discussed topics within the radical change in the emerging disability paradigm. The article describes the situation from the point of view of statistical data and contemporary scientific debate. The main evidence-based methodologies for the work placement of persons with disabilities are then systematized, focusing primarily on the description of the WIDE-Work Intellectual Disability Environment method, developed by the Centre for the Rights and Independent Living of the University of Turin. Some pilot data on this method are reported, examining especially the companies' point of view and the way the experimental methodology was put into practice.

**Keywords:** Right to work, intellectual disability, UN Convention, place-and-train, adulthood

**Background**

*Employment for persons with disabilities: from therapy to right*

abstract

Revisione sistematica

137

(a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)

- 1 The whole text is the result of the close and fruitful collaboration between the authors. For the present work, the background and open question paragraphs were written by Natascia Curto and the wide and conclusion paragraphs were written by Cecilia M. Marchisio.

Employment for persons with disabilities is a particularly interesting topic both for the scientific community and for policy makers. Over the last few decades, this field has undergone a radical change that had an impact not only on the methodology, but also and foremost on the new framework and paradigm. (Shakespeare, 2013).

In a relatively short time – less than 30 years of history – employment for persons with disabilities has changed from being perceived as a therapeutic possibility (the old "ergotherapy") to being considered as the tool of a socializing educational path, up to being recognized, in this century, as a right.

The UN convention on the rights of persons with disabilities indeed states, in Article 27, that persons with disabilities have a right to enter the labour market on an equal basis with others and to work in an environment that is "open, inclusive and accessible" (UN, 2006).

Also from a psycho-pedagogical point of view, the importance of the work environment for persons with disabilities is becoming a shared belief (Bond et al., 2001). For a person with a disability, to be employed does not only mean to have a job: as for any other person, work is a fundamental dimension of identity (Adorni, Balestrieri, 2016). In addition to this function and the one connected to sustenance, no dimension has a greater power than work to provide an adequate and recognizable social and community inclusion (Buzzelli, Berarducci, Leonori, 2009). In recent years, after the approval of the UN Convention, the importance of this dimension has been increasingly stressed, even for those persons who are mostly marginalized: those with severe and/or intellectual disabilities (Burns et al., 2008) and those with relational disability (Mc Laren et al., 2017).

Even though, as it often happens in the social field, the available data are not always updated to the most recent years, the latest statistics are unambiguously alarming. In 2012, the European employment rate of persons with disabilities was lower than 50%, with 22% fewer employed workers compared to persons without disabilities of the same age (Priestly, 2012). This figure, which already appears worrying, drops to 28% fewer workers if we look at persons with severe disabilities, and it becomes even lower for workers with intellectual disabilities (Greve 2009). The Piedmont regional data do not differ from the European ones: in 2015, for example, out of 813 internships, only 187 produced work placements, i.e. 23% (Ministry of Labour and Social Policies, 2018). In the same year, the traineeships started thanks to special initiatives, such as for example the Regional Disability Fund, also saw minimum recruitment rates: out of 1,256 internships only 120 (9%) resulted in open-ended contracts. In addition to the data, we shall consider that these outcomes are related to people already selected as potential workers, therefore they refer to the range of persons with disabilities with fewer difficulties.

The concern about the lack of access to the labour market for persons with disabilities is so widely spread that, already ten years ago, the European Union had set the goal for the "Europe 2020" development programme advocating 75% employment rate for all citizens, including persons with disabilities (Grammenos, 2014). The European indication follows the direction set by the UN Convention, emphasizing the need to provide "reasonable accommodation" in order to facilitate access to employment (Moody, 2017). The theme of "reasonable accom-



modation", and in general of the adaptations necessary to allow a person with disabilities to access work *on an equal basis with others* (UN cit.) is one of the key elements. From the perspective of the UN Convention, it is no longer a question of making the person competent enough to work in a given environment, but rather a question of changing the environment in order to enable that person to work.

### ***Supporting the employment of persons with disabilities***

The employment of persons with disabilities typically takes place in two different areas: general labour market employment and sheltered employment (Koletsis et al., 2009). The paradigm of the UN Convention suggests that the environment to be made accessible to workers with disabilities should be a mainstreaming context (general labour market) and not a special environment (sheltered work), calling into question the traditional models of integrated employment.

This questioning attitude, however, does not imply a lack of previous elaborations: as regards the support measures to employment in the traditional labour market, for example, the majority of European countries – including Italy – has had a quota system for years, according to which large companies are obliged to employ a given proportion of employees with disabilities. While on the one hand there is no doubt that the obligation to hire a certain proportion of workers with disabilities often proves to be a good incentive, on the other hand the literature shows that these policies are not necessarily effective and, above all, they alone are not sufficient to solve the underemployment of persons with disabilities (Greve 2009 cit.). Essentially, if obligations and incentives may be a good tool in the hands of those who support and promote work integration, there are nevertheless numerous other components of a cultural, methodological and contextual nature that in the end influence the outcome of said incentives (Shima, Zolyomi, Zaidi, 2014).

For these reasons, for several years now the scientific community and the policy makers have shared the necessity to put forward new ideas and innovative strategies to ensure that the right to work of persons with disabilities can be recognized and effectively implemented (Hashim, Ishak, Hilmi, 2017).

Currently, at the European level, the prevalent way to employ persons with disabilities is to hire them in dedicated companies that provide work in a protected environment (Wistow, 2007). The so-called "sheltered work" – or protected work – is still today often the first choice when it comes to facilitating the employment of persons with disabilities, particularly in the case of intellectual ones (Migliore et al 2008). This widespread preference is part of a larger paradigm, within which traditional support of persons with disabilities is often defined. This paradigm can be summarized in the train-and-place formula (Jäckel et al., 2017).

According to the operating models of this paradigm, persons with disabilities must first learn a series of skills and achieve some basic requirements. Only after reaching them can they be placed in authentic professional and independent living situations where, according to this model, they will be able to use the skills learned (Corrigan, McCracken, 2005). The methodologies and services provided

by the train-and-place paradigm build what is called a "continuum of care" (Corrigan, McCracken, 2005 cit.). It is a gradual and protected programme, specifically designed so that people can progress slowly in a training environment organized in progressive stages, with the final aim to be ready for professional integration or independent living. Throughout the support process within the continuum of care, these persons are not exposed to authentic situational demands until the operator considers them ready to cope with them (Rinaldi et al., 2008). Usually there are different stages of training in artificial environments (centres, facility-based programmes aimed at fostering autonomy, laboratories...) ranging from the "safest and most restrictive" ones to employment in the real world or independent living (Carling, 1995).

Although it has long been known that programmes of transition to adulthood based on this paradigm do not facilitate work and life in the real world (Howard et al 2010), the continuum of care remains a widespread model. One of the reasons for this may be of a cultural nature: the continuum of care tends to reproduce a model in which the primary need is to keep the person in a protected place, leaving them to deal exclusively with the dimensions of existence that they have previously shown to be able to manage. The paradigm thus implies a clash between the train-and-place method and the UN Convention's view, according to which, for example, independent life is a right, and therefore the access to supported employment programmes cannot be regulated by requirements or skills learned while training (Madans Loeb Altman, 2011). On the other hand, already many years before the approval of the Convention, the international literature had unanimously questioned the effectiveness of this type of paradigm (Twamley Jeste Lehman, 2003).

The main weakness the literature identifies in train-and-place programmes is the assumption concerning skills transfer. In the criticism of train-and-place models we notice that, at best, the participants in these programmes achieve the goal of acquiring the most relevant skills to live, work and socialize in a supervised, protected and dedicated environment that has no match in the real world (Olsheski, Rosenthal, Hamilton, 2002). The assumption that once a competence is learned in a protected context, it will automatically be transferred to an authentic context is not supported by scientific evidence. In addition, it has been disproved by statistics showing the outcomes of integrated employment and independent living experiences conducted with these methodologies (Rosenthal, Dalton, Gervery, 2007). Furthermore, in terms of skills acquisition, the literature shows how the motivation provided by the authentic context has no match in a protected context (Drake, 2017). This element generates a very high threshold effect: only people who have fewer difficulties actually manage to activate the learning of complex skills in a simulated environment. Furthermore, the literature also emphasizes the importance of the relational dimension: in the step-by-step model, every level change contains the implicit request for a substantial adaptation at the relational level. At each step, people change environment and group, cutting off their ties and replacing these connections with a new group of people in a different environment (Reme et al., 2018). If this adjustment may constitute a stressful element for a typically developing person, it becomes an insurmountable barrier for those whose disability belongs precisely to the relational sphere (Viering et a., 2015).



There is therefore a significant discrepancy between the evidence of the scientific literature, which shows the ineffectiveness of the train-and-place methodologies, and the widespread use of these methodologies in practice.

However, since we are dealing with deep-seated models and policies around which the services have often been built and organized, even when confronted with decades of literature they probably need a further push to change these working methods. The push came with the approval of the UN Convention and the consequent request, at the policy level, to increase the employment of persons with disabilities, which led to reconsidering integration programmes and methods, with greater attention to effectiveness.

In this perspective, in the last few years the scientific community has supported the approaches based on the place-and-train paradigm, which aims to place people in normal jobs without prior training, but with *in vivo* support (Vuckadin et al., 2018). Coherently, several studies show that adopting a place-and-train paradigm is more effective (Kinoshita et al., 2013) and offers better results both in the general context of achieving independent life, and more specifically in the work environment, which is the focus of this article (Suijkerbuijk et al., 2017).

The place-and-train paradigm promotes the rapid placement of persons with disabilities in real-world workplaces, followed by *in vivo* support. According to the place-and-train perspective, the achievement of life and work objectives is closely connected to the authenticity of the situations and the real-life relevancy of the programmes. The operational models of the place-and-train paradigm aim to envision (and therefore to teach) skills not in an isolated way but always in an integrated way, with context adaptations and the authentic demands of real-life situations (Druss, 2014).

In the most recent years, this paradigm has been explored with the perspective of the right to mainstreaming employment brought by the UN Convention; the most advanced European realities have left behind the "sheltered work" method and are moving towards a model called "supported employment". This method of employment support does not entail finding specific companies or contexts where persons with disabilities can be integrated; on the contrary, it puts in place operative support onsite modalities aimed at accessing real job opportunities in the general labour market, by offering continuous and focused support from the very first moment (Wistow, 2007 cit).

At the international level, nowadays, a type of supported employment called Individual Placement and Support – IPS (Bejerholm Larsson Hofgren, 2011) is particularly effective. IPS is currently considered one of the most relevant measures for effectiveness in promoting the employment of persons with disabilities in the life project perspective (Cramm, Finkenflugel, Kuijsten, 2009).

The main features of IPS are:

- It operates within a place-and-train paradigm, without prior education or training (Metcaffe et al., 2017).
- It provides the worker and the company with continuous and flexible support (Reme et al., 2018).
- It develops a series of adaptations based on the needs of each person with a disability (Griffin et al., 2008).

- It designs and implements a combination of training and support activities both inside and outside the company (Becerra et al., 2018).

The combination of the UN Convention at the level of rights and the IPS at the methodological level makes it possible to rethink the role of work within the life project of the person with disabilities at an operational level, thus overcoming the vision of work integration as a mere "activity" among others, having a mainly occupational purpose.

## Open questions

At a first glance, what has been explained so far may appear to be inconsistent: over the past years, in literature there has been evidence of an effective methodology for the employment of persons with disabilities, and yet their employment remains a critical area.

Although the literature regards the place-and-train models as most effective, a difficulty in accepting this paradigm and the consequent greater diffusion of train-and-place models is detected at a global level (Giesen, 2007). This problem of implementing an evidence-based policy for integrated employment seems to have different motivations, which we will try to summarize below.

### *Social barriers and local support*

An analysis of the literature shows that one of the elements that mostly influences the exclusion of persons with disabilities from the mainstream labour market is the presence of social barriers. In particular, the perception of inability and the discrimination against persons with disabilities as workers are still widespread (Kuznetsova Yalcin, 2017). Thus, a sort of vicious circle is set up, so that culturally it is difficult to see the disabled person as a worker. Due to this prejudice, we tend to lean towards train-and-place models that appear more "protected", but which often have negative outcomes, and therefore we end up supporting the idea that persons with disabilities cannot work in a normal context. In this regard, there is a widespread prejudice, unsupported by scientific evidence, according to which the protected context and the authentic context are directly linked: failure to prove to be a good worker in a protected context is seen as a test proving that one would not be a good worker in an authentic context either. This view is very popular among common people and it may also affect some of the experts.

Moreover, an anecdotal element is often added in support of the scarce possibility that persons with disabilities may be included in the general labour market: namely, being aware of failures in integrated employment projects. In this regard, the literature highlights that most integrated employment programmes lack sufficiently systematic actions to facilitate the so-called "local support" (Wilson, 2003), i.e. the support provided by the work environment and the colleagues. This type of support, which in train-and-place models is not particularly stimulated, is a fundamental element of the place-and-train paradigm: it must



be made available in the workplace, in a convenient and economical way (Becerra et al 2018 cit). As Ohtake (2001) and Ellenkamo et al (2016) point out, the design and implementation of this type of support is determined not only by the nature of work tasks, but also by the needs of disabled workers, by the characteristics of colleagues, and by the workplace culture. Consequently, these types of support must be necessarily imagined and tailored to suit each person's needs. The theme of support in the workplace and by the workplace is crucial: several studies show that the success of integrated employment depends to a greater extent on the organizational environment of the company than on the characteristics of the individual (Hashim et al., 2017cit).

The importance of paying a more or less marked attention to building local support is an example of how, in order to switch from a train-and-place model to a place-and-train model, it is not enough to reverse the order of words, but we need to put in place a consistent and methodologically based system to support the second paradigm. The specific actions needed for the activation of local support are an example: this element is marginal in the planning of a train-and-place intervention, in which the person is supposed to enter the workplace with a pre-acquired of abilities and competences, while it is a pivotal point in every place-and-train model. Here, too, we probably suffer the consequences of the fact that the place-and-train model is seen as "more difficult", and therefore we tend to evaluate the failure of a train-and-place project as proof of certain failure of a prospective place-and-train one, without accounting for the specific features of each model.

As noted above, the two models are not directly linked, but they are two paradigmatically different approaches that lead to different results, even when the same people are involved.

### *Intellectual disability*

In the field of work integration methodologies, a particularly critical area seems to be that of workers with intellectual and/or relational disabilities. The data show, as we have seen, a further underemployment in this area. One of the reasons for this criticality may be found in the difficulty to imagine and design context adaptations in this specific situation. In fact, the concept of accessibility is widely understood as far as motor disability is concerned, whereas when dealing with intellectual disability, the tendency is still to attribute the impossibility of performing a task to the characteristics of the person and not to the presence of barriers in the context. Cognitive and relational barriers are not only immaterial, and therefore often invisible, but they are difficult to identify for a person with typical development.

While motor tasks are easily classifiable in order of difficulty, cognitive tasks are more difficult to classify. This is one of the elements that makes persons with intellectual disabilities even more marginalized in the labour market: it is relatively easy to understand how to make a work environment accessible to a worker with motor disability – such as guessing what shelf is too high or which climb is too steep – but it is not equally easy to make a work environment accessible to a worker with intellectual disability, because a series of technical competences

are needed. Moreover, even before these, training is required to understand that the impossibility for a person with an intellectual disability to perform a task may not be due to the abstract "incapacity" of the person, but to a barrier present in the environment. This makes it difficult to imagine adaptations and reasonable adjustments that may allow the person to exercise their right to work in the same context as everyone.

### **Companies**

Another reason why place-and-train methodologies struggle to spread can be traced back to a struggle in the world of social workers to relate efficiently with the corporate world. Place-and-train methodologies are in fact more demanding for the operator, because it is not a question of providing a company with a sufficiently prepared worker with disabilities, but it is a matter of fully and actively involving the company in the process, by participating in the corporate culture, understanding the dynamics, negotiating adaptations. The lack of communication that often hinders the cooperation between the two worlds is also highlighted by extensive research: first of all, after gathering the evidence collected by the operators, the big obstacle to the integration of workers with disabilities seems to come precisely from the companies' attitudes, whereas after a more in-depth analysis of the literature, a more complex scenario emerges (Bond, 2017).

Often the train-and-place integrated employment method is favoured by operators, who mention, among other things, that it would be a "lighter" request for the company compared to a place-and-train project, which involves on-site training (therefore in the company). The operator, who expects the company to reject a worker with a disability, considers a "light" intervention more acceptable in this sense. However, if we look at the literature that investigates the companies' point of view, we can see how the demands from the workplace do not favour the recruitment of already trained workers with disabilities, but instead greater on-site support (Killackey et al., 2018 ). Moody et al. (2017 cit.) note that the employers interviewed are concerned about lacking the necessary knowledge to adapt their work environments, while according to Furuoka et al (2011) the entrepreneur who employs a disabled worker is mainly preoccupied with encountering difficulties in the first phase of recruitment due to the process of adapting the job to the persons' needs.

Other data show that employers see an opportunity in the integration of a person with disabilities: 88.2% of the managers interviewed in the Disability and Work survey on the experience of Italian executives (2018) declares that, when the employment is supported, managing a person with disabilities produces a managerial and organizational improvement that benefits all the other employees. So, if on the one hand Italian managers declare themselves open to the inclusion of workers with disabilities, it is also interesting to notice that the cultural tendency seems to be in line with the perspective of the UN Convention. Most managers, in fact, are not in favour of the introduction of a specific figure (the disability manager) who deals with disabilities. They propose, instead, a "disability management" model (which fits into the broader perspective of diversity management). It is a widespread organizational model in which the adaptations



necessary for the integration of workers with disabilities are managed through a broader organizational involvement, with a model shared and adopted by the whole management (Williams Westmorland, 2002).

However, despite the many signs of openness, even from the point of view of companies, the type of disability is a critical area. Still from the analysis of the point of view of Italian managers, 90% consider the management of a person with intellectual disability in the company to be potentially difficult, compared to 35% who consider it difficult to manage a worker with motor disability.

## Work Intellectual Disability Environment- WIDE

### *The first steps*

Starting from the scientific evidence and the open questions that emerge from the literature and from the experiences in the field, in 2016 the research group called Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente (Studies Centre for Rights and Living Independently) of the University of Turin developed the WIDE method – work intellectual disability environment.

The first pilot experiments that provided the basis for the development of the method arose in the context of a broader research project on possible ways of implementing the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: the Vela project, conducted between 2014 and 2016 by the Department of Philosophy and Educational Sciences of the same university (Marchisio Curto 2016).

From the very beginning, the WIDE structure tended to integrate the evidence gathered in the literature about the most effective methodologies for work integration, consolidating them in an approach that answers the critical questions that remained open.

In this sense, also the research on the methodology and the development of the model operates within a paradigm that we could define "grounded": by accompanying and rigorously monitoring the programmes, we face the criticalities that gradually emerge. Starting from these, methodological solutions are elaborated that are then experimented in the next programmes. Therefore, the researcher also employs a similar model to the place-and-train one, which we could define "place and think"; the researcher is not called to elaborate a complete methodology first and then experiment with it, but they gradually build the elements starting from the onsite experience, systematically collecting the critical issues and the solutions that emerge, thanks to those involved in the integration programmes.

This choice concerning the development of the method is allowed by the fact that the elements on which the WIDE method is based are already largely supported by scientific evidence (Burns et al., 2007) and by robust data. Today the priority is no longer to demonstrate the effectiveness of the place-and-train approaches, but rather to investigate and refine the aspects that can influence the gap between what the literature has been saying for years and the models that are widespread at the practical level. The primary focus on the transfer of practices has led to the choice of proceeding with-micro experimentation, gradually building up the details of the method in close contact with the actors who usually

take part in this process, in order to avoid elaborating a new model that is validated in the literature but systematically disregarded in practice.

The first experiments (Marchisio, Curt, 2017) and subsequent modifications have led to the development of a methodological approach that today has found its stabilization both through further experimentation and through training programmes aimed at transferring practices.

For the purposes of this article, we can sum up the main features that the WIDE method derives from the two key paradigms – the UN Convention and the place-and-train ones –, the characteristics it assumes from the IPS model and the elements it elaborates in a new way to respond to critical issues that still have no answer.

### *The evidence-based elements*

On a broad paradigm level, the WIDE method fully embraces the perspective of the UN Convention, in particular regarding the idea of the nature of work in the life of persons with disabilities. In this sense, the already widely theorized overcoming (Rotelli, 2009) of the vision of work as a therapeutic element is consolidated. The same can be said for the overcoming of the conception of work as a socio-rehabilitative activity that over the years has often implicitly led to underestimating the ineffectiveness of train-and-place models.

In fact, in those contexts where work for persons with disabilities is understood as a possible activity among others, with a predominantly occupational value, the critical points of methodologies that allow for pseudo-work experiences but rarely result in employment are quite difficult to discuss. It is only, in fact, within a perspective that considers work for persons with disabilities on an equal basis with other adults, in all its complex economic, relational, psychological and social dimensions, that the lack of authentic work contexts, fair remuneration and true contractualization show the seriousness of the situation that the literature denounces. If we do not adopt this paradigm, we run the risk of not perceiving the underlying need for an effort to identify and experiment more effective methods of integration. At the operational level, the consequences of this paradigm are:

- a consistent and transparent preliminary negotiation with the company, concerning the prospects of hiring the worker after the initial training period and the choice to include people in training only in companies that take employment into consideration as a possible outcome;
- no prior assessment of the person's abilities, since the UN Convention proclaims work a right whose access cannot be limited but must instead be supported.

Still speaking of baseline paradigms, but at a more specific level, the WIDE method follows, as mentioned, the place-and-train paradigm, together with its fundamental principles: authentic context, on-site experience and *in-vivo* accompaniment are the core of the methodology.



The resulting consequences in terms of methodological choices are:

- work in unprotected and non-specific contexts (mainstreaming companies);
- the first work environment in which the person is placed is already the one in which there are prospects for employment;
- the initial internship is activated on an equal basis with persons with typical development in terms of duration and remuneration;
- no preparatory programme and no work-related training and sheltered workshops for basic skills are provided, neither in the form of a classroom or in the form of facility-based programmes aimed at fostering autonomy.

At a strictly methodological level, WIDE largely adopts the aspects of proven effectiveness of the Individual Placement and Support, among which the main ones are:

- support from specialized personnel takes place *in vivo*, when needed;
- support is provided at the workplace, when needed;
- support is planned and implemented in a personalized way, integrated with respect for the person and the job;
- no generic disability training is planned and provided; all support and training are adjusted on the specific characteristics of the specific person in the specific company.

The basic structure of the WIDE method draws on the main evidence that the literature proposes with respect to employment support, and at the same time some innovative elements have been built hands on to deal with the open questions and the critical points mentioned in the introductory part.

### ***From criticality to innovation: social barriers and local support***

Concerning the theme of social barriers, the WIDE method puts in place specific and systematic actions to prevent the criticalities that usually emerge in this area. The two main critical areas are, as mentioned above, the presence of a confused and negative image of the ability of persons with disabilities to work and the lack of systematic actions to activate support by natural contexts (local support).

The first criticality is prevented through systematic work:

- training before entering the work environment, accompanied by a broader cultural work carried out also thanks to the creation of video material that documents the successful experiences;
- gradual and systematic involvement of colleagues in the life project of the disabled person with gradual cultural support to formulate an independent answer to the question "why does this person have to work?".

The second aspect gives rise to what can be considered the heart of innovation brought by the WIDE method, namely the centring on the adaptation of contexts aimed at activating the natural working environment as a support. The tutor

specialized in the WIDE method, in fact, works to make the context capable of supporting that person to become a worker and not to make the worker capable of performing a job.

It is well known that the integration of workers with disabilities introduces elements of complexity into company contexts, which need integrated and targeted support to better manage the situation (Cottini Fedeli Zorzi 2016). This type of supports constitutes the centre of the individual support that WIDE puts in place and that is actualized through:

- the observation, breakdown and direct analysis of the job proposed by the company for the worker in the place, time and with the real people the job entails;
- the identification of potential and critical elements in the encounter between that specific task and that specific worker, thanks to an intensive exchange with colleagues;
- the planning, the negotiation with the company and the realization (also material) of context adaptations necessary to make it not only accessible but also supportive to the disabled worker;
- "one-to-one" training for all colleagues involved in material, relational and cognitive adaptations necessary to enable the disabled person to be a good worker;
- the noticing and paying attention to the context and not to the worker's performance: not observing "if they do it" but changing the context so that "they are put in the condition to do it".

### *From criticality to innovation: intellectual disability*

The evidence of the effectiveness of the IPS methodology has also allowed, during WIDE experiments, to focus on an area of greater difficulty: the inclusion of workers with intellectual and relational disabilities without limits of support needed.

In fact, workers with intellectual disabilities are expected to be more difficult to manage since there is little cultural awareness of their right to an independent life. In addition, when an employee with intellectual disability is included, the barriers to remove are no longer exclusively physical or architectural, but also include the mode of communication, the attitude, the accessibility from a cognitive point of view of materials, environments and work tools, the styles and the complexity of language (Marchisio Curto, 2016 cit.)

The corporate environment, if left to itself, is not prepared to accept workers who, for example, have limitations in logical and abstract thinking, memory and communication, such as workers with intellectual disabilities (Nord 2016). This kind of difficulty is often less evident than sensory or motor deficits and sometimes difficult to decode for untrained people. Even if the integration programmes are designed differently based on the need for support, the context and the characteristics of the individual, supporting a person with intellectual disability remains a programme based on the need to eliminate barriers (Medeghini et al., 2013), and integrated employment is no exception. In general,



it is widely accepted that the inclusion of people with intellectual disabilities requires more complex interventions (Canevaro, 2013). For these reasons, the tried and tested programmes conducted with the WIDE method all concern people with intellectual or relational disabilities and establish specific actions aimed at:

- removing cultural barriers and creating fertile ground for the activation of local support, by modifying the collective imagination related to the adult life of people with intellectual disabilities, bringing it closer to what is stated in the UN Convention (possibility to choose where and with whom to live, right to marry and build a family, the right to equal pay ...);
- making contextual barriers visible, since the ones pertaining to the relational and cognitive dimension often remain invisible to non-experts;
- proposing specific adjustments and strategies that allow work colleagues to experience first-hand the changes that occur when the context is made accessible;
- systematic and tight monitoring of the relationship between changes in context and work performance/resolution of critical issues, with the aim to sensitize colleagues in order to improve future local support.

### ***From criticality to innovation: firms***

Finally, among WIDE's innovative elements there is one that tries to resolve the critical issues that arise when dealing with companies. In fact, we cannot disregard this aspect if we want to develop and disseminate a methodology that aims at non-protected integrated employment even for people with intellectual disabilities. For this purpose, the method provides:

- the collection of requests, expectations and corporate culture connected to disability;
- the monitoring of the modification of these elements during the integration aimed at the early detection of potential and critical issues;
- the activation of intense primary support for the construction and adaptation of the task through the involvement in natural contexts;
- support to the different organizational levels to create a real *disability management*;
- the prevention of criticality and immediate, specific and targeted response to the difficulties highlighted.

The aspects listed constitute the frame of the methodology, which is articulated in a system of training, support, accompaniment, and monitoring, aimed at allowing the worker with intellectual and relational disabilities to fulfil their right to work on an equal basis with others.

## Conclusions

The WIDE method seems to have the potential to constitute an innovative and effective approach to such a critical issue as the employment of people with intellectual disabilities in non-protected contexts, according to the direction indicated by the international literature. The most significant challenge in the coming years is to identify increasingly effective ways to put this approach into practice and to consolidate its innovative aspects.

In particular, it is essential to continue the experiments, even by stressing the most challenging variables, such as the complexity of the condition of the integrated person, so as to offer a contribution to issues that still appear controversial in the contemporary debate.

Looking at the research and the experiences carried out since the method began to be tested, the main critical points can be summarized by observing the perspectives of the different actors.

From the operators' point of view, a criticality is confirmed, considered as primary by the literature: the application of the approach on a large scale. In fact, there is a widespread lack of professional and cultural awareness regarding the implications and ineffectiveness of models based on a continuum of care that operate within a train-and-place paradigm. In this sense, the contribution of the academic world proves extremely important both in terms of gathering and making international indications available, and in terms of developing training programmes that are able to fulfil the need for concreteness of the operators and at the same time to the need to use evidence-based models in practice. The training experiences conducted up to now, which were mentioned in the context of this work, show that more effective programmes involve small numbers in a gradual and collegial construction of the new practice, rather than immersive paths of a more frontal nature which despite being faster, seem to produce less stable learning.

In broader terms, it also appears urgent to continue the pursuit of a systematic cultural work that contrasts the still widespread difficulty in civil society to start considering persons with disabilities – including intellectual ones – as adults. In this sense, alongside the pilot experiments, a research work on the modalities, the means and the styles of investigation seems fundamental.

In addition to the plan of cultural changes and training programmes, it is still evident that organizations working in the field of disability are imagining and constructing social innovation starting from the organizational model and not only from the operator's behaviour. The difficulty in transforming the widespread train-and-place approach into place-and-train models seems to depend largely on the resistance to accept that this is a paradigm shift, precisely in the terms in which it was defined by Khun, namely a slow evolutionary process during which the basic assumptions change with respect to how one approaches a problem (1962).

Instead, a widespread rhetoric of "starting from an existing project" often persists, based on which even those who are willing to change the practices are in great difficulty when discussing how to modify the conceptualization of prob-



lems. In other words, the field of possible practices may also be explored creatively by looking for new answers, but there is an insurmountable limit that prevents us from changing the questions. Organizations often appear willing to undertake training courses that lead to changes in the methods and attitudes of their operators, but they are systematically less aware and interested when system changes are proposed that affect the organizational level. In this sense, it will be interesting to follow the results of the training course started in the province of Brescia, which experiments with the involvement of all organizational levels.

On the one hand the critical points prove to be still substantial, while on the other hand some elements can be identified that could act as a keystone fostering change. In the already widely diffused psycho-pedagogical area of life project support (Pavone 2009), the paradigm borrowed from the idea of recovery (Killaspy et al 2011) may work as an interesting frame). The concept of recovery is the basis of those systems in which persons are replaced by services (generally speaking, we are not referring to a specific service), stressing the need for the reacquisition of citizenship rights, but above all on the importance of exercising those rights (Mezzina 2013). The recovery paradigm makes it possible to build different ways of imagining programmes in our world that are not necessarily based on a level of performance that the person must reach – at a cognitive, social-functional or physical-motor level – but which aims to build support where it is needed, so that the person can enjoy full citizenship. This model, already used by the best mental health services in the world (Marin Bon 2012), may be a useful starting point to allow a more fluid link between the rights paradigm brought by the UN Convention and the daily operating practice.

## References

- Adorni D., Balestieri K. (2016). *Un lavoro su misura. Disabilità e disidentità*. Milano: FrancoAngeli.
- Becerra M. T., Montanero M., Lucero M. (2018). Graphic support resources for workers with intellectual disability engaged in office tasks: a comparison with verbal instructions from a work mate. *Disability and rehabilitation*, 40(4), 435-443.
- Bejerholm U., Larsson L., Hofgren C. (2011). Individual placement and support illustrated in the Swedish welfare system: A case study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 59-72.
- Bond G. R., Drake R. E. (2017). New directions for psychiatric rehabilitation in the USA. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(3), 223-227.
- Bond G. R., Resnick S. G., Drake R. E., Xie H., McHugo G. J., Bebout R. R. (2001). Does competitive employment improve nonvocational outcomes for people with severe mental illness? *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(3), 489.
- Burns T., Catty J., Becker T., Drake R. E., Fioritti A., Knapp M., White S. (2007). The effectiveness of supported employment for people with severe mental illness: a randomised controlled trial. *The Lancet*, 370(9593), 1146-1152.
- Burns T., Catty J., White S., Becker T., Koletsis M., Fioritti A., Lauber C. (2008). The impact of supported employment and working on clinical and social functioning: results of an international study of individual placement and support. *Schizophrenia bulletin*, 35(5), 949-958.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori – AIPD C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013) *Scuola inclusiva e un mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Carling P. J. (1995). *Return to community: Building support systems for people with psychiatric disabilities*. New York: Guilford.
- Corrigan P. W., McCracken S. G. (2005). Place first, then train: an alternative to the medical model of psychiatric rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31-39.

- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016) *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cramm J.M., Finkenflügel H., Kuijsten R., Van Exel N.J.A. (2009). How employment support and social integration programmes are viewed by the intellectually disabled. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(6), 512-520.
- Disabilità e lavoro, indagine sul vissuto dei dirigenti italiani 2018*
- Drake R.E. (2017). Employment and Schizophrenia: Three Innovative Research Approaches. *Schizophrenia Bulletin*, 20-21
- Druss B.G. (2014). Supported employment over the long term: from effectiveness to sustainability. *American Journal of Psychiatry*, 171(11), 1142- 1144
- Ellenkamp J.J., Brouwers E.P., Embregts P.J., Joosen M.C., van Weeghel J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of occupational rehabilitation*, 26(1), 56-69.
- Furuoka, F., Lim B., Pazim K.H., Mahmud R. (2011). Employment situation of persons with disabilities: Case studies of US, Japan and Malaysia. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(4), 1-10.
- Giesen F., Michon H., Kroon H. (2007). The implementation of individual placement and support in the Netherlands. *Tijdschrift voor psychiatrie* 49(9), 611-621.
- Grammenos S. (2014). *European comparative data on Europe 2020 and people with disabilities. Report prepared for Academic Network of European Disability Experts (ANED)* [Internet]. UK: University of Leeds, Centre for Disability Studies
- Greve B. (2009). *The labour market situation of disabled people in European countries and implementation of employment policies: a summary of evidence from country reports and research studies*. Academic Network of European Disability Experts (ANED).
- Griffin C., Hammis D., Geary T., Sullivan M. (2008). Customized employment: Where we are; where we're headed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(3), 135-139.
- Hashim H., Ishak N.A., Hilmi Z.A.G. (2017). Job Embeddedness and Organizational Climate. *Asian Journal of Quality of Life*, 2(6), 31-42.
- Howard L. M., Heslin M., Leese M., McCrone P., Rice C., Jarrett M., Thornicroft G. (2010). Supported employment: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 196(5), 404-411.
- Jäckel D., Kupper Z., Glauser S., Mueser K. T., Hoffmann H. (2017). Effects of sustained competitive employment on psychiatric hospitalizations and quality of life. *Psychiatric services*, 68(6), 603-609.
- Killackey E., Allott K., Jackson H. J., Scutella R., Tseng Y. P., Borland J., Baksheev G. (2019). Individual placement and support for vocational recovery in first-episode psychosis: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 214(2), 76-82.
- Killaspy H., White S., Wright C., Taylor T. L., Turton P., Schützwohl M., ... & Kališová L. (2011). The development of the Quality Indicator for Rehabilitative Care (QuIRC): a measure of best practice for facilities for people with longer term mental health problems. *BMC psychiatry*, 11(1), 35-42.
- Kinoshita Y., Furukawa T.A., Kinoshita K., Honyashiki M., Omori I.M., Marshall M., Bond G.R., Huxley P., Amano N., Kingdon D. (2013). Supported employment for adults with severe mental illness. *Cochrane Database Syst Rev*.
- Koletsis M., Niersman A., van Busschbach J. T., Catty J., Becker T., Burns T., ... Tomov T. (2009). Working with mental health problems: clients' experiences of IPS, vocational rehabilitation and employment. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(11), 961.
- Kuznetsova Yuliya, Betul Yalcin (2017). Inclusion of persons with disabilities in mainstream employment: is it really all about the money? A case study of four large companies in Norway and Sweden. *Disability & Society*, 32, 2, 233-253
- Madans J.H., Loeb M.E., Altman B.M. (2011). Measuring disability and monitoring the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: the work of the Washington Group on Disability Statistics. *BMC public health*, 11(4), S4.
- Marchisio C., Curto N. (2016). La sperimentazione Vela per persone con disabilità intellettiva – Promuovere la vita indipendente, *Lavoro sociale* 16, pp 105-118.
- Marchisio C., Curto N. (2017). *Costruire Futuro. Ripensare il dopo di noi con l'officina della vita indipendente*. Trento: Erickson.
- Marin I, Bon S (2012). *Garire si può. Persone e disturbo mentale*. Merano: Alpha Beta Verlag.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013) *Disability Studies Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mezzina. R. (2013). Recovery e cittadinanza. *Una Città* 205.



- Migliore A., Grossi T., Mank D., Rogan P. (2008). Why do adults with intellectual disabilities work in sheltered workshops?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(1), 29-40.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2018) *Relazione sullo stato di attuazione della legge recante norme per il diritto al lavoro dei disabili*. Anni 2014-2015
- Moody L., Saunders J., Leber M., Wójcik-Augustyniak M., Szajczyk M., Rebernik N. (2017). An exploratory study of barriers to inclusion in the European workplace. *Disability and Rehabilitation*, 39(20), 2047-2054.
- Nord D. (2016). More Job Services – Better Employment Outcomes: Increasing Job Attainment for People with IDD, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 402-411.
- Ohtake Y., Chadsey J. G. (2001). Continuing to describe the natural support process. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(2), 87-95.
- Olszeski J.A., Rosenthal D.A., Hamilton M. (2002). Disability management and psychosocial rehabilitation: Considerations for integration. *Work*, 19(1), 63-70.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pavone M. (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Reme S. E., Monstad K., Fyhn T., Sveinsdottir V., Løvvik C., Lie S. A., Øverland S. (2018). A randomized controlled multicenter trial of individual placement and support for patients with moderate-to-severe mental illness. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 45(1), 33-41.
- Rinaldi M., Perkins R., Glynn E., Montibeller T., Clenaghan M., Rutherford J. (2008). Individual placement and support: from research to practice. *Advances in psychiatric treatment*, 14(1), 50-60.
- Rosenthal D. A., Dalton J.A., Gervery R. (2007). Analyzing vocational outcomes of individuals with psychiatric disabilities who received state vocational rehabilitation services: A data mining approach. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(4), 357-368.
- Rotelli F. (2009). *La comunicazione inventata*. Intervista rilasciata a Forum salute mentale, <http://www.newsforumsalutementale.it/9-domande-a-franco-rotelli-la-comunicazione-inventata/>
- Shakespeare T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. Londra: Routledge.
- Shima I., Zolyomi E., Zaidi A. (2014). *The labour market situation of people with disabilities in EU25*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Policy Brief. [Internet]
- Suijkerbuijk Y.B., Schaafsma F.G., van Mechelen J.C., Ojajarvi A., Corbiere M., Anema J.R. (2019). Interventions for obtaining and maintaining employment in adults with severe mental illness, a network meta-analysis. *Cochrane Database Systematic Reviews* (9).
- Twamley E.W., Jeste D. V., Lehman A. F. (2003). Vocational rehabilitation in schizophrenia and other psychotic disorders: a literature review and meta-analysis of randomized controlled trials. *The Journal of nervous and mental disease*, 191(8), 515-523.
- Viering S., Jäger M., Bärtsch B., Nordt C., Rössler W., Warnke I., Kawohl W. (2015). Supported Employment for the reintegration of disability pensioners with mental illnesses: a randomized controlled trial. *Frontiers in public health*, 3, 237.
- Vuckadin M., Schaafsma F. G., Westerman M. J., Michon H. W., Anema J. R. (2018). Experiences with the implementation of Individual Placement and Support for people with severe mental illness: a qualitative study among stakeholders. *BMC psychiatry*, 18(1), 145-158.
- Williams R.M., Westmorland M. (2002). Perspectives on workplace disability management: a review of the literature. *Work*, 19(1), 87-93.
- Wilson A. (2003) 'Real jobs', 'learning difficulties' and supported employment. *Disability and Society* 18, 99-115.
- Wistow R., Schneider J. (2007). Employment Support Agencies in the UK: current operation and future development needs. *Health and Social Care Community* 15, 128-135.



# Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools

## Group-based Early Start Denver Model: un modello educativo per alunni con Disturbo dello Spettro Autistico nelle scuole dell'infanzia italiane

### Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno, paiello@unisa.it, Professore Associato di Pedagogia e Didattica speciale

### Filomena Agrillo

Università degli Studi di Salerno, fagrillo@unisa.it, Assegnista di ricerca

### Irene Russo

Università degli Studi di Salerno, irrusso@unisa.it, Dottoranda di ricerca

### Emanuela Zappalà

Università degli Studi di Salerno, ezappala@unisa.it, Dottoranda di ricerca

### Maurizio Sibilio

Università degli Studi di Salerno, msibilio@unisa.it, Professore Ordinario di Pedagogia e Didattica speciale

Research on the implementation of evidence-based-practices in education has increasingly focused on identifying models for children with autism spectrum disorder (ASD) that can be adaptable in preschools. This article outlines the main features of the Group-based Early Start Denver Model (G-ESDM), an intervention for children with ASD that has gained prominence in recent years (Vivanti, Duncan, Dawson, Rogers, 2017). Based on the philosophy, principles and strategies of the Early Start Denver Model (ESDM), the G-ESDM is a manualized evidence-based early intervention that includes a set of strategies to adapt to the physical and social learning environment in order to support pupil participation in classroom activities and the school community at large.

While the presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Italian school settings represents a challenge for both special education scholars and teachers which has endorsed the paradigm of full inclusion, some reflections on the possibility of promoting the adoption of the G-ESDM in Italian preschools are required. This article outlines the main features of the G-ESDM models and concludes by illustrating a possible research itinerary for its implementation in the Italian educational system.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; Group-based Early Start Denver Model; Implementation science; Evidence-based Practice

abstract

Revisione sistematica

155

(a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)

Paola Aiello, è autrice dei §§ 1, 4, 5; Filomena Agrillo è autrice dei §§ 2, 2.2; Irene Russo è autrice del § 2.1; Emanuela Zappalà è autrice del § 3; Maurizio Sibilio è responsabile scientifico della ricerca.

## 1. Introduction

The presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Italian school settings represents a challenge for both special education scholars and teachers who work within a single-track school system that has endorsed the paradigm of full inclusion. In fact, ASD is characterized by a dyad of symptoms expressed with difficulties in social communication and restricted, repetitive patterns of behavior, that impact social abilities, and seemingly hinder social participation, and consequently, the inclusion within the community. Thus, personalized and individualized teaching methods are required to respond to the learning needs of students with ASD considering its heterogeneity of manifestations.

As affirmed in the Italian Guidelines n. 21 (SNLG-ISS, 2015) and in the law n.134/2015 about treatment of children and adolescents with ASD and a plethora of research on ASD, the detection, diagnosis and the adoption of intensive interventions from an early age are essential. This has led to a worldwide commitment in clinical and educational research, with the latter aimed at identifying teaching methodologies that could implement evidence-based practices (EBPs) in formal educational settings (Cook, Odom, 2013; Colombi et al., 2015; 2018; Eapen, Črnčec, Walter, 2013; Fulton, Eapen, Črnčec, Walter, Rogers, 2014; Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger, Mandell, 2013; Arthur-Kelly, 2017; Vivanti et al., 2017).

Among the models developed for children with ASD that are potentially adaptable for preschools, the Group-based Early Start Denver Model (G-ESDM) has gained prominence in recent years (Vivanti et al., 2017). As its name implies, the G-ESDM is based on the philosophy, principles and strategies of the ESDM, an evidence-based naturalistic developmental behavioral intervention (NDBI) that targets teaching in typical settings, activities and daily routines, considering the learner an active participant to the teaching-learning process. Its adaptation in groups, manualized by the authors and just recently translated into Italian (Vivanti, Duncan, Dawson, Rogers, 2019), involves a set of strategies to adapt to the physical and social learning environment in order to support pupil participation in classroom activities and community school life, and to promote social interactions with peers and adults. These characteristics make the application of this approach feasible within educational contexts as an implementation framework that fosters the inclusion of children with ASD.

This article outlines the main features of the G-ESDM and concludes by illustrating a possible research itinerary for its implementation in the Italian educational system.

## 2. G-ESDM: an emerging program that supports inclusive education for children with ASD

In the United States and other countries, legislation on inclusion has led to emerging programs that support inclusive education for children with ASD (Yell, Katsiyannis, Dragow, Herbst, 2003). It turned out that many school districts are looking for collaborations with well-known research institutions and experts on



EBPs such as, Pivotal Response Training (Suhrehrich, Stahmer, Schreibman, 2007; Stahmer, Akshoomoff, Cunningham, 2011), JASPER (Joint Attention, symbolic play, emotional regulation) by Kasari and colleagues (2014), the ESDM, and its implementation in groups: the G-ESDM (Eapen et al., 2013; Fulton et al., 2014; Vivanti, et al., 2017; Vivanti et al., 2014).

In Italy, although the legislation on the integration and inclusion of children with ASD is rich and suggests conducting specific research activities (law 104/92; law n. 134/2015; SNLG-ISS, 2015), research documenting feasibility and adaptability of these approaches in school contexts is still scant. There are few studies conducted on the effectiveness of some methods in the clinical field (Colombi, et al., 2015; 2018) and on the opportunities that these methods can offer within educational contexts (Fontani, 2016a; 2016b; 2017).

If some practices are introduced in teacher education programs, both for mainstream and learning support teachers (for example, AAC, PECS, ABA, etc.), others, already documented in literature for their effectiveness in school contexts, are still hardly known (Vivanti, Dissanayake, Zierhut, Rogers, Victorian ASELCC Team, 2013; Vivanti, Dissanayake, Victorian ASELCC Team, 2016).

Moreover, it is important to consider that most of the clinical approaches adapted to school contexts present barriers for their implementation in Italian school contexts. For example, in other countries such approaches envisage pull-out sessions (1:1 time in separate settings with therapists) to support learning of skills that cannot be taught by teachers. In Italy, on the other hand, this practice would not be advisable since the application of inclusive education focuses on the design of learning environments that promote peer interaction and social participation on the basis of reciprocal cooperation and collaboration among teachers and school staff.

The implementation of the G-ESDM in Italian preschool settings may well be taken into consideration as a valuable addition to clinical treatment programs where teachers are directly involved in promoting early social learning through the resources of peers. This also includes opportunities to work on educational goals such as participation in cooperative activities, communication and engagement with peers; supporting families in everyday life and addressing their needs.

The G-ESDM is a group-based implementation of the principles and procedures of the Early Start Denver Model (ESDM) (Rogers, Dawson, 2010) within a group context. Although it shares ESDM principles and strategies, there are some peculiar characteristics, which, in essence, make the G-ESDM a promising model for children with ASD that can be implemented in the Italian educational context. Before delving further, it is essential to highlight the basic principles and strategies that the ESDM and the G-ESDM have in common.

### ***2.1 From the Early Start Denver Model ...***

The Early Start Denver Model is an intensive early intervention program for young children with ASD, which integrates behavioral strategies of Pivotal Response Training (PRT) with social and relationship-based principles of the Denver Model. The strategies of the ESDM can be applied to everyday life in a naturalistic environment, while teaching is guided by a comprehensive developmental curriculum

based on the science of early development and learning (Rogers, Dawson, 2010). The aim of the ESDM is to teach therapists to motivate the child to learn and provide as many opportunities as possible in order to maximize the child's developmental skills with the ultimate goal of expressing their full potential in the community (Vivanti et al., 2017).

These learning opportunities are integrated into teaching plans and presented within the 1:1 treatment sessions in the form of Joint Activity Routines (JAR). The latter are daily activities which involve play, personal independent routines and participation in family life, during which the child and the therapist are jointly involved in the co-construction of activity themes. Among all the JAR "forms" – activities at the table, activities on the floor, and sensory-social routines (SSR) – the authors emphasize the use of SSRs because these "*draw the child's attention to the partner's face, voice, body, movements, and gesture*" (Rogers, Dawson, 2010, p. 111) in order to foster social stimuli understanding, and to improve social learning. Referring to the aforementioned "*pedagogical attitude*" in other people, the effectiveness of the JARs lies in the therapist's ability to become the child's play partner: he/she needs to observe and understand what is motivating the child and what is not; where the child's attention is focused; and if he/she is able to bring the child's attention on him/herself to start "playing together" and deliver teaching (Rogers, Dawson, 2010).

In addition to the adult's ability to become a child's play partner, what contributes to make the JAR effective is its structured phases: set up, theme, elaboration, and closing. The set-up is crucial for several reasons: the therapist can decide, depending on the situation, whether to follow the child's initiative or propose special objects and materials. In the next phase, the therapist and the child are engaged together in a defined theme-based activity, for example, constructing a tower with building blocks, singing a song, reading a book, washing hands, preparing a snack at the table. In order to present novel elements that make the activity positive, exciting and motivating, one or more variations follows the theme. These consist in the elaboration of the original theme and can result in the implementation of new materials into the activity, execution of new actions, and enhancement of new activities with the same materials. When the therapist cannot further vary the activity, when the child loses interest and/or asks to finish or when the activity becomes repetitive and no longer productive for the purpose of the teaching plan, the activity ends. The closing of the activity can take place in different ways: you can ask the child to help cleaning up or you can use a transitioning strategy that helps the child to focus on the activity that will be proposed at a later stage (Rogers, Dawson, 2010; Rogers et al., 2012).

## **2.2 ... to the Group-based Early Start Denver Model**

As Rogers and Dawson (2010) highlighted in their first manual on the ESDM, this approach "*involves a curriculum and a set of teaching procedures that can be used in a variety of settings, including group preschool classroom programs*" (p. 185).

Based on this proposal, since 2013, initial research has been carried out to investigate the efficacy and effectiveness of the ESDM delivered in groups (Vi-



vanti et al., 2013; Eapen et al., 2013). The group-based interventions took place at the Victorian Autism-Specific Early Learning and Care Center (ASELCC) affiliated with La Trobe University (Australia). Vivanti's research group (2013) conducted a one-year study involving 21 children for 15-20 hours per week. The children, who were divided into groups of three and were each supported by a therapist, followed an adaptation of the ESDM intervention program. The main differences were that rather than having one-to-one interventions, the children were in groups of three. Secondly, the classroom set-up was organized in activity centers and a specific routine was established. The comparison between input and output data showed the adoption of this Model had an impact on the development of cognitive and language skills.

Although these were promising results, the data collected was not sufficient to hypothesize that the adoption of a group-based approach of the ESDM could be carried out only with some adaptation and that it would not affect children's potential outcomes negatively; in other words, not able to maintain the efficacy and effectiveness levels of the original model. A similar research was conducted by Eapen and colleagues (2013) with a group of 26 children with ASD. Children were offered 15-20 hours of group-based and one hour of one-on-one ESDM intervention, per week for ten months. As for the previous study, input and output data were collected but, in this case, children took part in the activities in groups of 4. Results showed that these preschool-aged children with ASD statistically and clinically demonstrated significant improvements on a range of clinical outcomes, particularly in receptive language and communication areas.

A quasi-experimental study in 2014 has empirically supported the G-ESDM effectiveness and feasibility in the ASELCC community childcare center compared to another childcare-based intervention program. Outcomes of 27 children following the G-ESDM program for 1 year, 15 hours per week, showed superior gain in language and cognitive functioning compared to a control group of 30 children, matched by age and IQ, enrolled in a different program with similar intensity and duration. In addition to the analysis of the feasibility utilizing a series of measurements to assess acceptability, demand implementation, practicality, adaptation and integration, the results indicated that the G-ESDM can be implemented in typical community-based childcare centers in Australia (Vivanti et al., 2014).

Results of the research conducted at ASELCC were promising to expect the implementation of the model into the community-based childcare programs. However, it's only in more recent years that the group studied the G-ESDM transition to the typical education settings in Australia. Thus, the research group started a study aimed at understanding how the principles and procedures of the G-ESDM could be implemented both in specialized autism-specific classes and inclusive community pre-schools. The rationale behind it was that child care centers and preschools provide a valuable addition to treatment programs: promoting early social learning through the resources of peers; including opportunities to work on educational goals such as participation in cooperative activities, communication and engagement with peers; supporting families' everyday life and needs. In fact, if the community dissemination of the ESDM using the group-based design showed its effectiveness as an intervention, providing the potential for significant clinical and economic benefits, the following manualization of the

model has become an important turning point in the field of experimental research for ASD in education.

Indeed, the G-ESDM is based on the practices identified by Rogers and Dawson (2010), but it is not a 1:1 program which involves a therapeutic alliance between the therapist and the child; it is an intervention for groups of children. Some elements that the research group presents in the manual (Vivanti, et al., 2017) provide compelling insights for the actual didactic practices for all children in early development. For example, much attention is given to the *design of the G-ESDM classroom*: the transition from a 1:1 setting to an inclusive group setting profoundly changes the organization of the teaching environment. In the 1:1 setting, the therapist organizes the materials before the session in order to carry out the activity according to the envisaged teaching plan. In this case, there are minimal environmental variables allowing the therapist to control and manage the session in an optimal manner. Differently, in groups, contextual and environmental variables cannot be easily predicted and/or controlled: we cannot foretell if a child will cry and for what reason, if two children will have a conflict over a toy, when a child will ask a question, etc. Thus, the environment becomes unpredictable and “*a chaotic environment can be detrimental for children’s learning and socialization*” (Vivanti et al., 2017, p. 47).

For this reason, two important indications for the organization of the classroom are provided: “(1) *setting up learning areas and materials that cue the child about ‘what is going to happen’* (2) *and managing the quantity and quality of ‘competing stimuli’ that are present in each area*” (p.47). Therefore, following these suggestions, the classroom is organized to visually support the child’s orientation in the environment and to guide him/her to choose an activity. At the same time, the adult can follow the child’s initiative, directing the teaching in the areas that motivate and capture the child’s attention. Furthermore, the organization of materials allows the adult to eliminate competitive stimuli, controlling the access to potential distractors and using only objects and tools consistent with the theme of the activity.

Another important part of the G-ESDM class is the set-up of the *play-activity centers*, which are dedicated to specific developmentally-appropriate themes (symbolic games, reading, art, logical-mathematical thinking, etc ...), organized for small or large group activities and free play and build around daily routines that naturally occur in an educational context (e.g. washing hands after painting, cleaning up after sensory exploration etc...).

To further develop the setting, the authors suggest the use of a daily schedule, which not only explains the activities of the day (where they will take place and at what specific time), but also help to formulate teaching plans and learning objectives to work on.

In addition, the G-ESDM implementation depends on “*team cooperation and daily symphony*” (Vivanti et al., 2017, p. 64). Staff members communicate, cooperate and plan activities together. Built on co-teaching strategies, each team member has a specific role and explicit responsibilities for each activity performed in the classroom: lead, invisible support, and float. The *lead* has the responsibility to develop curricular activities in small and large groups and to pursue within the activities the individualized teaching objectives for the child with ASD. The lead is also responsible for coordinating the other team members.



A second role in the G-ESDM class is the *invisible support*, which could be assumed by learning support teachers in preschools. Those who hold this role are responsible for supporting and facilitating the participation of children within the curricular activities in small and large groups without, however, entering into competition with the lead. The invisible support “*will be positioned behind the children, ready to help in several ways: (1) by silently prompting children from behind in response to the lead’s interactions with the child when needed, (2) by managing challenging behaviors, and (3) by redirecting children to the activity when directed explicitly by the lead*” (Vivanti et al., 2017, p. 66). The last role is the *float*, responsible for monitoring the class and materially supporting the lead. The float can supply what the lead needs, maintain a consistent number of children in play areas, help children during the transition between play areas, ensure that the lead has time enough to organize group activities and collect data.

The definition of the G-ESDM roles allows us to foresee the possibility of employment by using the team of teachers present in the Italian classes.

Another element that characterizes the G-ESDM is represented by *peer interaction and social participation*. This is a distinguishing feature of the G-ESDM which uses peer models to support development trajectories of children with ASD. The interactions between typically developing children and children with ASD naturally support the learning process of these children and provide a tangible opportunity to work on social skills, interactions and social participation, which are the foundation of inclusive principles.

Moreover, a child’s family is considered as an important resource because it can provide crucial information about the child’s needs and strengths. The collaboration allows parents and teachers to make meaningful decisions on the child’s specific learning objectives and to determine intervention effectiveness and efficiency (Rogers, Dawson, 2010; Vivanti et. al., 2017).

These elements that characterize the G-ESDM seem to be close to the Italian educational values and practices and the inclusive value of the G-ESDM is supported by a recent randomized control trial where Vivanti et al. (2018b) explored the feasibility of implementing the G-ESDM in inclusive settings by ESDM-certified therapists and other trained early childhood educators. The study showed no significant differences in the quality of teaching and degree of fidelity, and children and parents’ outcomes in inclusive versus specialized classrooms aligning the G-ESDM as a model that sustains the current view of inclusive education. The research involved 44 children and had exit assessment data for analysis; 22 were assigned to the inclusive setting and 22 to the specialized setting for one year. During the year, the quality of teaching and the degree of fidelity to the ESDM was 80% for the two settings. The children in each setting increased their frequency of spontaneous vocalizations, social interaction, imitation, and a decrease in disruptive behaviors across the intervention year, with no apparent between-group differences at baseline or any evidence of superior gains among children in one setting over the other. In addition, the G-ESDM also improved the quality of teaching provided to all the students of both settings. Data on self-reported parenting stress (PSI) also showed a significant main effect of time, but no main effect of setting (Vivanti et al., 2018b).

This is true for the Australian context in which children with ASD can attend special or inclusive schools with the specialized support of a therapist. In the Ital-

ian context, these characteristics led to the hypothesis that the G-ESDM is a promising model for children with ASD that can be implemented in Italian school settings aimed at reaching the inclusive goals of socialization and social participation, acquisition of learning skills, working not on the individual but with the entire class, teacher professional development involved in the inclusion process, and support to the pupil's family with ASD (MIUR, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

### 3. Evidence-based practices and their implementation in inclusive school settings

The increase in the number of ASD diagnoses in young children, the spectrum of abilities within this diagnosis, and its impact on children's lives have pushed public health and policy makers to go beyond and investigate feasible and sustainable interventions for the special educational needs of ASD children and the requirements of caregivers and society (Law n. 134/2015; Ozturk, Vivanti, Uljarevic, Dissanayake, Victorian ASELCC Team, 2016; Vivanti et al., 2017). In the past decade, several reviews investigated identifying EBPs for students with ASD with sufficient empirical evidence to enhance quality of special education services (Odom et al., 2010a; Wong et al., 2015). In a recent report, Wong and colleagues (Wong et al., 2015) identified and delineated around thirty practices and after a specific analysis they differentiated these in: focused intervention practices (Odom, Boyd, Hall, Hume, 2010b) and comprehensive treatment models (CTMs) (Odom, Boyd, Hall, Hume, 2014). According to Odom and colleagues (2010b), what emerges is that focused intervention practices aim at achieving only one specific skill for a specific learner in a short period of time. Some examples are the Pivotal Response Training, the Discrete Trial Treatment or Prompting. On the other hand, CTMs focus on ASD core deficit to achieve developmental impact or a broad learning over a long period of time (Wong et al., 2015). For all these CTMs, randomized efficacy studies have been conducted to provide empirical support for their program models by qualifying them as EBPs (Odom et al., 2014; Wong et al., 2015). According to the review (Wong et al., 2015) some CTMs are the Lovaas Model (McEachin, Smith, Lovaas, 1993), the Early Start Denver Model (Dawson et al., 2010), TEACCH (Marcus, Schopler, Lord, 2000) and the LEAP model (Strain, Hoyson, 2000).

Research on community-based interventions for children with ASD has proposed teaching methodologies with the purpose of targeting specific developmental domains such as social skills, personal independence, individual play skills, cognitive development, and so on. However, most of these approaches have been applied in clinical settings, even if they have the same goal of teaching behaviors relevant to the learner.

Although the effectiveness and the efficacy of clinical EBPs is empirically recognized (Calvani, 2012; Cottini, Morganti, 2015), there is a need for translating scientific results into practices so that professional development practitioners may promote children outcomes too. But it is not as easy and a direct transposition with the same effectiveness and efficacy in other settings as inclusive



school settings for several reasons. Firstly, EBPs are usually adopted by therapists whose training and roles are different from those of teachers. Secondly, adopting these models for teaching practices requires consideration of all the variables that characterize the educational context itself. Thirdly, only when the implementation of EBPs is run with high fidelity to the practice will it produce better outcomes (Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009).

In particular, the teachers' role is relevant to promote the teaching-learning process of students, and at the same time, to foster their inclusion in school settings by abandoning the individual-medical approach in regard to students with disabilities and considering the complex interaction of many factors that contribute to their educational success using evidence-based teaching techniques (Browder, Wood, Thompson, Ribuffo, 2014). Therefore, it is important to recognize that teachers are involved in fostering teaching-learning processes to promote inclusion of students with ASD.

It is also necessary to bridge the gap between clinical practice and teaching practice for an accurate transposition of the EBPs in the educational field (Bondy, Brownell, 2004; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, 2005; Fixsen et al., 2009; Stahmer, et al., 2011; Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger, Mandell, 2013; Arthur-Kelly, 2017) and as Whitehurst (in Cottini, Morganti, 2015, p. 22) states, teachers' professional skills are a key role for translating research to practice. However, promising research-based knowledge and results on EBPs cannot be easily applied to school implementation (Locke et al., 2016; Wong et al., 2015; Cook, Odom, 2013; Odom et al., 2010). An emerging field of implementation science may provide guidance to translate theory to practice so that service providers may access and provide professional development opportunities for teachers who also work with students with ASD and support to implement the interventions with fidelity (Fixsen, Blase, Metz, Van Dyke, 2013).

In recent years, reflection on these issues has led to consider implementation science as a study of the feasibility, adaptation and potential acceptability of evidence-based interventions in various contexts, including schools. Implementation science is emerging in order to address the successful adoption of a target program within relevant community settings by taking into account organizational systems, cultural processes and contextual factors. In fact, the new challenge of ASD research is to use this information to investigate contextual variables that can have an impact on the intervention effectiveness and deployment in the "real-world" settings in order to make that intervention feasible within a specific context (Vivanti, Kasari, Green, Mandell, Maye, Hudry, 2018).

In the field of implementation science, scholars have begun to look at schools as sites where structured models and programs could be adapted to the school ethos in order to support inclusive practices for students with ASD and to provide a range of benefits including: "consistency across people providing support; organized instructional settings; smoother transitions between school-age programs (pre-schools to elementary to middle to secondary); a shared knowledge base among team members of the school; improved family-school partnerships; and enriched social experiences for all students" (Whitbread, 2007, p. 2).

In this regard, Italian studies about the adoption of EBPs in Special Education suggest considering three fundamental elements: *efficacy research* (What works?) *effectiveness research* (When and for whom does it work?); and *imple-*

*mentation* (How can we make it work? Is it working?) (Cottini, Morganti, 2015). To address these questions, research on the possible application of the G-ESDM in an Italian preschool setting could be informed by the core principles of the implementation science model (competency, leadership and organizational drivers) as proposed by Fixsen and colleagues (2005). Even though research studies have shown that the outcomes of the implementation of the G-ESDM among children with ASD who attended communities, special and inclusive schools are promising, it is not possible to extend it in the Italian school context without an investigation that takes into account the differences in the practitioners' training programs, culture, beliefs, attitudes and values and organizational aspects. For this reason, a great collaboration between all the professionals involved is required. First of all, an implementation team with experts in special pedagogy and didactics, in G-ESDM, teachers and the school principal needs to be formed so that all can share their knowledge, skills and expertise via a transdisciplinary approach. Successively, an assessment of teachers' needs and practices is requested to identify the competency drivers (staff selection, in-service training, consultation, coaching, and staff performance evaluation). This data will provide the basis for the planning of a training program specifically designed to equip teachers with the necessary knowledge and skills to promote full participation and learning of their students with ASD. To sustain school system environments and facilitate implementation, the implementation team will also need to draw up a decision support data system, facilitative administrative support and intervention systems. In order to understand "How can we make it work?" (Cottini, Morgani, 2015) the experts will collaboratively investigate with the teachers and school on what needs to be done to meet teachers' needs and G-ESDM expectations.

This Active Implementation Framework adopted as suggested by Fixsen (2005), Cook and Odom (2013) may close the research-to-practice gap and "promote the systematic uptake of research findings and other EBPs into routine practice" (Eccles, Mittman, 2006, p. 2).

#### **4. Pedagogical reflections about the implementation of the G-ESDM in the Italian context**

The G-ESDM provides several pedagogical and didactic opportunities to the students with ASD, teachers and families through its implementation in Italian schools.

A number of considerations emerge from the analysis of the literature about G-ESDM and its adoption in community group-settings (Vivanti et al., 2014; Colombi et al., 2015; Colombi et al., 2018; Vivanti et al., 2019). Few studies have investigated the G-ESDM implementation in educational contexts (Vivanti et al., 2014; Vivanti et al., 2019), but it seems that a child-centered and relationship-based approach, improves the outcomes of children with ASD (Vivanti et al., 2014; Vivanti, 2018b), hence confirming previous studies on the ESDM (Dawson et al., 2010; Rogers et al., 2012). This perspective meets the Montessori educational tradition because during each activity the children and their potential and



skills are considered pivotal for their learning process which is supported by an adult who is a tutor and their play partner. Special pedagogy researchers could support teachers adopting these approaches with a *communicative action* (Gousot, 2012, p. 251) based on a dialogic relationship and the recognition of individual differences because the school is a place where everybody, with their own characteristics and experiences, can have the possibility to learn through a genuine reciprocity (Gousot, 2015). For this reason, both curricular and specialized teachers should plan together and adapt teaching and educative strategies to foster learning opportunities and peer interactions.

Interestingly, already in 1977, the Italian law n. 517 of 1977 highlighted the importance of planning, collaborating, evaluating and supporting the learning process of pupils and their participation through a joint effort between curricular and learning support teachers. The innovative aspect of the G-ESDM approach is the definition of specific roles (lead, float and invisible support), which can be taken on by the teachers irrespective of their position.

Moreover, the G-ESDM principles and strategies are in line with Italian law requirements to promote full inclusion (Gazzetta Ufficiale, 2017) and the educational success of students with disabilities, including those with ASD, by meeting their special educational needs and assuring good learning opportunities and quality of life. In fact, the G-ESDM requires the design of activities whose learning objectives are specific on child's ability, potential, motivation and preferences and that make full use of each learning opportunity during the day. Within a bio-psycho-social perspective a great attention is on the individual and his/her potential but also on the environment.

The Italian guidelines (MIUR, 2012) already give some indications to adapt the environment and activities to promote children's active learning and play, but the G-ESDM specific design of the classroom may allow teachers to remove elements that could hinder the learning process of students with ASD. Consistent with the pedagogical principles introduced by Schopler and colleagues (Schopler, Mesimov, Hearsey, 1995) and Montessori (1948, 2004), each area (ex. symbolic play, reading, cognitive, art corners) is organized to meet clear objectives and create learning opportunities with purposefully-selected resources to promote scaffolded peer-to-peer interaction and to target learning domains and skills (Vivanti et al., 2014).

In order to do so, a strict collaboration among schools, families and all professionals who work with the students with disabilities by planning an individualized project with a specific Individualized Educational Plan. The team should indicate educational strategies and resources that favor relationships, socialization, communication, interactions and independence through the setup of the educational environment (Gazzetta Ufficiale, 2017, "Capo IV", art. 7) and both curricular and specialized teachers are to collaborate closely (Law 517, 1977).

The G-ESDM principles and strategies seem to address these objectives, but there is still an aspect on which to reflect in a profound way: what role does the educator play within the process of inclusion of the child with ASD and what would be his role within the G-ESDM? The debate on the role and the competences of the educator in childcare services is currently a heated one in Italy. Lately, the Ministry of Education, University and Research, first in law n. 205 of 27 December 2017 (commonly known as Legge Iori) and successively with a spe-

cific decree (Dlgs. 378 of 11 May 2018) established its tasks and competences: “The professional socio-pedagogical educator and the pedagogist’s work in the educational, training and pedagogical field, in relation to any activity carried out in a formal, non-formal and informal manner, in the various phases of life and within a perspective of personal and social growth” (law n. 205 of 27 December 2017, paragraph 594, authors’ translation). Specifically, the early childhood educator prepares educational contexts, designs and implements activities aimed at developing the potential for relationship, autonomy, creativity and learning in an adequate emotional, playful and cognitive environment, ensuring equal opportunities for education, care, relationships and play, and overcoming inequalities and territorial, economic, ethnic and cultural barriers. Therefore, the role of the educator is central to the success of the process of inclusion of the child with ASD and within the G-ESDM too.

During their Bachelor degree studies, early childhood educators are expected to acquire knowledge and skills related to: holistic child development ranging from physical, psychomotor, emotional, relational, social, and cognitive development; recognition and promotion of emotional, cognitive, sensory-motor, relational, symbolic and communication skills; care, education and socialization; the different contexts of life, culture, practices and choices of care and education of families; parental support and the promotion of relationships with families; the promotion of psycho-physical well-being and the identification of risk conditions, delay, discomfort and developmental disorder; planning, organization and evaluation of contexts and educational activities for early childhood; educational methodologies in early childhood, with particular attention to the experience of play and the different modes of expression; observation, evaluation and documentation of the behavior of children in educational contexts (art. 1, legislative decree 378, 11 May 2018).

At this point, it is possible to affirm that Italian educators should acquire knowledge and skills apt to promote the inclusion of pupils with ASD with the implementation of the G-ESDM model within pre-schools.

## 5. Conclusions

Italy has gained prominence worldwide for its inclusive policies in education (Begeny, Martens, 2007; Giangreco, Doyle, Suter, 2012; Kanter, Damiani, Ferry, 2014; Mittler, 2000). Yet, Italian scholars in special education emphasize the need of evidence-based research aimed at examining inclusive practices and their results (Cottini, Morganti, 2015). In line with such contemporary research trends, this paper has presented the main features of the G-ESDM as a tried-and-tested approach to address the needs of preschoolers with ASD in early childhood classroom settings and its potential application in Italian preschools.

Currently, following the constitution of an international collaboration among the University of Salerno and the Early Days Autism Center (California), in collaboration with Prof. Giacomo Vivanti from A.J. Drexel Autism Institute (Drexel University, Philadelphia), a pilot study is being carried out in the Province of Salerno (Italy) to explore the feasibility of the adoption of the G-ESDM and the teach-



ers' training needs. More specifically, the objective is to identify the factors that could promote or hinder the implementation of the model and collaboratively define a training program for teachers on the founding principles and strategies of the G-ESDM.

As previously outlined, classroom and school environments are different from clinical contexts since the level of unpredictability is high. Moreover, the type of intervention and the relationship created between the educator and the child is not therapeutic. Research to date, even if carried out in educational contexts, has always envisaged the presence of therapists to conduct the activities. Hence, this research aims at involving the educators directly by providing them with the knowledge and skills necessary to be able to implement this approach with all the children in cases where pupils with ASD are present.

The Active Implementation Framework (Fixsen et al., 2005) has been adopted to guide the research process as it can be considered rooted within an ecological perspective, starting from the needs emerging within the child's micro environment, such as the teachers' training needs, and gradually moving outwards to analyze the child's exosystems and macro systems. To date, the exploration phase of the Framework has been carried out and the data analysis is underway. The results of this first phase will provide insights for the development of the training program for the teachers involved as well as the potential application of the model within Italian contexts.

### Acknowledgments

We thank Dr. Cynthia Zierhut, President of the Early Days Autism Center, Inc. (EDAC; Sacramento, USA), and Every Child (EC; Sacramento, USA) and all the EDAC team who also supported the training and supervision on G-ESDM and ES-DM. Our acknowledgement also goes to Dr. Giacomo Vivanti for having provided useful feedback on this study.

## References

- Arthur-Kelly M. (2017). Calibrating Professional Learning Approaches for Teachers in Inclusive Classrooms in the Context of Implementation Science. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Begeny J.C., Martens B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Bondy E., Brownell M.T. (2004). Getting beyond the research to practice gap: Researching against the grain. *Teacher Education and Special Education*, 27(1), 47-56.
- Browder D. M., Wood L., Thompson J., Ribuffo C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities*. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations>
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson
- Colombi C., Valeri G., Siracusano R., Ruta L., Cigala V., Gagliano A., Pioggia G., Fama F., Arduino GM., Calzone C., Magazu A., Muratori F., Contaldo A., Narzisi A., Faggi F., Collini N., Sogos C., and ESDM network (2015). Effectiveness and feasibility of the early start denver model (esdm) intervention within the italian public health system. *Book of Abstract of International Conference "16th International Congress of ESCAP European Society for Child and Adolescent Psychiatry"*, June 20-24, Madrid, Italy.

- Colombi C., Narzisi A., Ruta L., Cigala V., Gagliano A., Pioggia G., ... Prima Pietra Team (2018). Implementation of the early start Denver model in an Italian community. *Autism*, 22(2), 126-133.
- Cook B.G., Odom S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci
- Dawson G., Rogers S., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Donaldson A., Varley J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- Decreto legislativo n.378/2018. Available at: <https://percorsiformativi06.it/wp-content/uploads/2018/06/DM-378-9-maggio-2018-.pdf.pdf>
- Eapen V., Črnčec R., Walter A. (2013). Clinical outcomes of an early intervention program for preschool children with autism spectrum disorder in a community group setting. *BMC pediatrics*, 13(1), 3.
- Eccles M. P., Mittman B. S. (2006). Welcome to Implementation Science. *Implementation Science*, 1(1), 1-3.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Accessible at: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fixsen D.L., Naoom S.F., Blase K.A., Friedman R.M. (2005). Implementation research: a synthesis of the literature. Florida: University of South Florida.
- Fixsen D.L., Blase K.A., Naoom S.F., Wallace F. (2009). Core implementation components. *Research on social work practice*, 19(5), 531-540.
- Fixsen D., Blase K., Metz A., Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230.
- Fontani S. (2016a). Early Start Denver model. Un modello evidence based per l'intervento educativo precoce nei Disturbi dello Spettro Autistico. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 19(1), 187-199.
- Fontani S. (2016b). Interventi educativi evidence based per adulti con disturbi dello spettro autistico: evidenze sperimentali. *Form@re*, 16(3), 91-103.
- Fontani S. (2017). Special Education for the social competences in Autism Spectrum Disorders. The role of the Pivotal Response Training. *Revista de Științe ale Educației*, 36(2), 42-55.
- Fulton E., Eapen V., Črnčec R., Walter A., Rogers S.J. (2014). Reducing maladaptive behaviors in preschool-aged children with autism spectrum disorder using the Early Start Denver Model. *Frontiers in pediatrics*, 2(40), 1-10.
- Gazzetta Ufficiale (2017). 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. Accessible at: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie\\_generale/originario](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario)
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
- Goussot A. (2012). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*. Fano: Aras.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Kanter, S., Damiani, M., Ferry, B. (2014). The right to inclusive education under international law: Following lead- *International Journal of Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Kasari C., Kaiser A., Goods K., Nietfeld J., Mathy P., Landa R., Murphy S., Almirall D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635-646.
- Law 4 agosto 1977, n. 517. "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico". Gazzetta Ufficiale 18 agosto 1977, n. 224.
- Law 5 february 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". Gazzetta Ufficiale 17 february 1992, n. 39.
- Law n.134/2015, 28 agosto 2015, n.199, "Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie", [our tr. Provisions on the diagnosis, treatment and rehabilitation of people with autism spectrum disorders and assistance to families], Gazzetta Ufficiale, Italy



- Law n.205/2017, 27 december 2017, n. 205 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020" [our tr. State budget for the 2018 financial year and multi-year budget for 2018-2020], Gazzetta Ufficiale, Italy
- Locke J., Beidas R.S., Marcus S., Stahmer A., Aarons G.A., Lyon A.R., Cannuscio C., Barg F., Dorsey S., Mandell D.S. (2016). A mixed methods study of individual and organizational factors that affect implementation of interventions for children with autism in public schools. *Implementation Science*, 11(1), 135.
- Marcus L., Schopler E., Lord C. (2000). TEACCH services for preschool children. *Preschool education programs for children with autism*, 2, 215-232.
- McEachin J.J., Smith T., Ivar Lovaas O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American journal of mental retardation*, 97, 359-359.
- Mittler P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Montessori M. (1948/2004). *The discovery of the child*. Delhi: Aakar Books.
- MIUR (2012). D.M. n.254 del 16/11/2012, Gazzetta Ufficiale, 5 febbraio 2013, n.30, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" [our tr. National guidelines for the preschools and elementary schools]. *Annali della Pubblica Istruzione*.
- Odom S. L., Boyd B., Hall L., Hume K. (2010a). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436.
- Odom S. L., Collet-Klingenberg L., Rogers S. J., Hatton D. D. (2010b). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- Odom S L., Boyd B. A., Hall L. J., Hume K. A. (2014). Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition*.
- Ozturk Y., Vivanti G., Uljarevic M., Dissanayake C., Victorian ASELCC Team. (2016). Treatment-related changes in children's communication impact on maternal satisfaction and psychological distress. *Research in developmental disabilities*, 56, 128-138.
- Rogers S. J., Estes A., Lord C., Vismara L., Winter J., Fitzpatrick A., Guo M., Dawson G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1052-1065.
- Rogers S.J., Dawson G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.
- SNLG-ISS (2015). *Linea Guida n. 21 "Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti"* [our tr. Italian Guidelines n.21 "Treatments of autism spectrum disorder in children and adolescents].
- Schopler E., Mesibov G. B., Hearsay K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In *Learning and cognition in autism*. Springer US, 243-268
- Stahmer A. C., Akshoomoff N., Cunningham A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: The first ten years of a community program. *Autism*, 15(5), 625-641.
- Strain P. S., Hoyson M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116-122.
- Suhrheinrich J., Stahmer A. C., Schreibman, L. (2007). A preliminary assessment of teachers' implementation of pivotal response training. *The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis*, 2(1), 13.
- Suhrheinrich J., Stahmer A. C., Reed S., Schreibman L., Reisinger E., Mandel D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(12), 2970-2976.
- Vivanti G., Dissanayake C., Zierhut C., Rogers S.J., Victorian ASELCC Team (2013). Brief report: Predictors of outcomes in the Early Start Denver Model delivered in a group setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1717-1724.
- Vivanti G., Paynter J., Duncan E., Fothergill H., Dissanayake C., Rogers S.J., Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(12), 3140-3153.
- Vivanti G., Dissanayake C., Victorian ASELCC Team (2016). Outcome for children receiving the Early

- Start Denver Model before and after 48 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2441-2449.
- Vivanti G., Duncan E., Dawson G., Rogers S.J. (2017). *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*. Springer International Publishing.
- Vivanti G., Kasari C., Green J., Mandell D., Maye M., Hudry K. (2018a). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do? *Autism Research*, 11(1), 16-23.
- Vivanti G., Dissanayake C., Duncan E., Feary J., Capes K., Upson S., Rogers S.J., Hudry K., Victorian ASELCC Team (2018b). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175.
- Vivanti G., Duncan E., Dawson G., Rogers S.J. (2019). *Implementazione dell'Early Start Denver Model in Gruppo (G-Esdm) per bambini con autismo in età prescolare*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Whitbread K. (2007). Inclusive education and autism. *The Inclusion Notebook*, 6(1), 1-17
- Wong C., Odom S. L., Hume K. A., Cox A. W., Fettig A., Kucharczyk S., Brock M. E., Plavnick J. B., Fleury V.P., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Yell M. L., Katsiyannis A., Drasgow E., Herbst M. (2003). Developing legally correct and educationally appropriate programs for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 182-191.

# Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Un'indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva

## Screening of the prerequisites of learning and their enhancement. A survey in kindergarten for an inclusive teaching

**Maria Vittori Isidori**

(Dipartimento di Scienze Umane, DSU, L'Aquila / mariavittoria.isidori@cc.univaq.it)

**Marta Prosperi**

(Università dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane, DSU, L'Aquila / marta.prosperi@virgilio.it)

At pre – school level, screening of the prerequisites for learning, reading, writing and computing, as well as their strengthening is an instruments for primary and secondary prevention for literacy problems. The aim of this work is verifying the outcomes arising from didactic reinforcement, following to a screening action focused on prevention and pre – schooling. Case studies as realized – a class composed of 12 children, 3 of which with special educational needs and disabilities (SEND), attending the last year of a kindergarten in L'Aquila – points out the positive results deriving from educational enhancement, in terms of effective learning. IPDA 'Early detection process of learning disease' is the Questionnaire utilized for screening and retesting (Terreni, Tretti, Corcella, Tressoldi, 2011).

Key-words: prerequisites screening, inclusive didactic, cognitive enhancement teaching

abstract

Esiti di ricerca

171

(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)

- \* Pur essendo l'articolo frutto di una riflessione comune ad opera delle Autrici, si precisa che M.V. Isidori ha curato in particolare i paragrafi 1, 2, 4; 5, 10 e 11; M. Prosperi i paragrafi 3, 6, 7, 8, 9.

## A. Contestualizzazione teorica

### 1. I prerequisiti dell'apprendimento e la pre-alfabetizzazione

Gli apprendimenti scolastici prendono avvio e si sviluppano a partire da una serie di prerequisiti implicati nella lettura – intesa come conoscenza del codice ortografico/fonologico di una lingua e come capacità di estrarre informazioni semantiche da un testo scritto; nella scrittura – intesa, in un sistema alfabetico, come la rappresentazione diretta del linguaggio orale nella sua struttura fonologica<sup>1</sup>; nel calcolo e nelle abilità trasversali di meta-memoria e di concentrazione (Gabre, Stoller, 2002). L'insegnante, sin dalla scuola dell'infanzia, deve favorire nel bambino l'avvio di un processo di pre-alfabetizzazione che passa attraverso l'integrazione di numerose funzioni cognitive e percettivo-motorie: visione, udito, motricità, lateralizzazione, memoria, elaborazione delle informazioni, processi associativi (Cornoldi, 2007; d'Alonzo, 2017; Giaconi et al., 2017; Nepi, 2017). Esistono diverse meta analisi (molte quelle citate da Cornoldi et al., 2010; Kaldenberg et al., 2015), che convergono sulla conclusione che per imparare a leggere, scrivere e fare di conto (funzioni strumentali) devono essere presenti i seguenti prerequisiti:

- la *discriminazione visiva*, che permette di riconoscere i grafemi da altri segni grafici e di differenziarli tra di loro, sulla base del diverso orientamento spaziale e della forma, pur senza sapervi attribuire un nome; di riprodurre una figura-sfondo, completare le figure, avere capacità orientative (destra-sinistra) nelle attività grafiche e seguire con la matita colorata il modello senza uscire dalla linea;
- la *discriminazione uditiva*, consente di percepire le differenze e di distinguere i diversi suoni della propria lingua; ciò significa saperli individuare nelle componenti minimali;
- la *memoria fonologica a breve termine*, consente di mantenere in memoria una corretta sequenza fonologica, individuare i singoli fonemi e poterli convertire in grafemi (per la scrittura) così da fonderli ottenendo la parola (per la lettura);
- le *abilità meta fonologiche (o consapevolezza fonologica)* cioè il riconoscere ed elaborare per via uditiva le caratteristiche fonologiche dei fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato;
- la *coordinazione oculo-manuale*, la capacità di coordinare l'azione delle mani con la percezione visiva per eseguire compiti di diversa complessità (per l'esecuzione della scrittura e per lo sviluppo delle prassie);
- l'*associazione visivo-verbale*, consiste nell'essere in grado di nominare facilmente figure, oggetti, simboli, recuperando le etichette verbali dal proprio

1 La consapevolezza fonologica costituisce il ponte essenziale che collega la lingua orale e il sistema di segni convenzionalmente usato per designarla. Cfr., Grabe, Stoller, 2002, pp. 154-157.



lessico verbale in modo tale da saper associare, in un secondo momento, correttamente i grafemi ai fonemi corrispondenti e di attribuire il giusto nome alle parole (Tretti et al., 2002).

Dunque, come riportato anche dal rapporto *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (NAEYC 2009), elaborato dalla commissione intergovernativa statunitense *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008), esistono specifici precursori o anche predittori in età prescolare che esercitano un ruolo fondamentale nell'acquisizione, e successiva automatizzazione, delle abilità di lettura e scrittura. Si tratta di una serie di abilità di base che non solo favoriscono il corretto apprendimento del codice linguistico, ma addirittura ne costituiscono la condizione necessaria (Whitthurst, Lonigan, 2001). Il rapporto citato:

- individua i principali precursori correlati all'alfabetizzazione di base della lingua italiana nelle competenze relative alla conoscenza dell'alfabeto, alla consapevolezza fonologica, alla denominazione rapida automatica (RAN) e alla memoria fonologica.
- indica, come confermato anche da studi nazionali (Catt et al., 2016) le criticità nei prerequisiti come afferenti all'ambito: cognitivo generale (l'orientamento spazio temporale, la lateralizzazione, la sintesi uditiva); linguistico (la memoria verbale, le abilità sintattiche, la consapevolezza fonologica); esecutivo (la capacità di eseguire l'atto dello scrivere, la coordinazione oculo-manuale, orientamento della scrittura).

## 2. Apprendere a leggere e a scrivere

Le sotto-abilità alla base della decodifica e della comprensione del testo scritto, che possono essere valutate in età prescolare, sono essenzialmente legate alla capacità del bambino di riconoscere e nominare correttamente le parole e alla comprensione del linguaggio parlato. Il primo livello di elaborazione del testo inizia dal *riconoscimento della corrispondenza fra segni grafici e suoni*, per arrivare al *riconoscimento delle singole lettere* e alla successiva *formazione delle parole*. L'approccio iniziale alla lettura passa, quindi, attraverso il riconoscimento delle singole lettere, l'unità funzionale minima di decodifica diventa ben presto la sillaba. I bambini cominciano a presentare una lettura fonologica quando, attraverso l'attività di scrittura, hanno appreso il principio alfabetico (una lettera = un fonema) (Cisotto, 2016). Nel voler ora indicare alcune tra le principali sotto-abilità di comprensione del testo, si segnalano la *conoscenza lessicale*, la *comprensione delle strutture sintattiche* e la *capacità di fare inferenze semantiche*. La *conoscenza lessicale*, indica la conoscenza del significato delle parole che compongono il vocabolario individuale di una persona; più ampio è il vocabolario, più facile sarà capire ciò che si sta leggendo. Conoscere un vocabolario significa essere in grado di percepire e/o produrre forma, significato e uso; ognuna di queste componenti si acquisisce e manifesta per effetto di processi inconsapevoli (conoscenza implicita) o consapevoli (conoscenza esplicita) (Brignola et al., 2012). La *comprensione delle strutture sintattiche*, è la capacità di comprendere e rappresentare in

modo coerente e integrato non solo, il significato delle parole ma anche la struttura delle frasi di un testo, individuandone i costituenti grammaticali e i rapporti gerarchici. Ciò è frutto della combinazione di: variabili intrinseche al lettore (processi percettivi, conoscenze precedenti, memoria a lungo termine e breve termine), tipo di compito e tipo di testo. In ogni caso pur essendo la decodifica preliminare alla comprensione di un testo, la correttezza e la rapidità nella lettura non sempre indicano la capacità di comprensione del testo stesso. Non si può asserire che un deficit di correttezza e rapidità si ripercuote sulla comprensione e che a una lettura orale corretta corrisponde sempre una buona comprensione. Ci sono, infatti, bambini che presentano difficoltà di comprensione indipendentemente da deficit decifrativi e viceversa; una decodifica rapida e automatizzata, tuttavia, facilita la comprensione, perché possono essere impiegate maggiori risorse attentive nei processi che avvengono a livelli superiori. Tornando alle sottoabilità sopra citate, abbiamo poi la *capacità di fare inferenze semantiche*, cioè di creare un collegamento causale tra le diverse informazioni contenute nel brano, per individuare il significato delle parole tenendo conto del contesto; altresì di cogliere informazioni nuove da indizi presenti nel testo o dalle proprie conoscenze. Tali capacità consentono al lettore di costruire una rappresentazione mentale organizzata, coerente e in relazione con il testo letto e con le informazioni già possedute. Ad esempio, leggendo la frase: 'Mario stava correndo in bicicletta quando un gatto gli attraversò la strada facendolo cadere su una pozzanghera', si potrà inferire che Mario si è bagnato, anche se questa informazione non è resa esplicita'. Si distingue, quindi, un'*inferenza lessicale* e un'*inferenza semantica* (Wigfield et al., 2008).

Passando alla scrittura, già a due anni e mezzo i bambini iniziano a formulare ipotesi sulle convenzioni e sulle regole per decodificare i segni grafici e verificarli, procedendo per ristrutturazioni successive fino alla padronanza del codice. Il compito dell'insegnante è quello di aiutare ogni bambino a pervenire progressivamente a rappresentazioni sempre più adeguate, a comprendere che i segni scritti hanno una funzione evocativa di unità fonologiche e semantiche, a comprendere che riuscire a trasformare in grafemi ogni parola ascoltata o pensata non è sufficiente per riuscire a scrivere; poiché, oltre al rispetto delle regole ortografiche occorre conoscere e seguire le regole della comunicazione scritta. Tra le abilità alla base della competenza espositiva scritta vi è pertanto l'espressione orale. Formulare verbalmente una frase rispettando le regole della sintassi, è il primo passo per riuscire a formulare la stessa frase per iscritto; allo stesso modo, riuscire a sviluppare un racconto, fornire delle spiegazioni o argomentare oralmente sono abilità presupposte per passare alla trasposizione scritta (Cisotto, 2016). Chiaramente per automatizzare le abilità di lettura e di scrittura è necessario passare dalla decodifica alla comprensione immediata della parola, in modo rapido e preciso, senza sforzo né grosso impegno attentivo e stabilizzare uno *script* di azioni che possono essere eseguite con il minimo dispendio di energie, senza che vi sia richiesta una programmazione consapevole, né un controllo nel corso della loro realizzazione. Infine anche i pre requisiti del calcolo e della competenza numerica afferiscono ai *processi semantici*, ai *processi lessicali* e a quelli *sintattici* o *pre-sintattici*. I primi processi indicati sono coinvolti nella capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo (corrispondenza numero-quantità). I *processi lessicali*, invece,



concernono il nome dei numeri e rappresentano il risultato di un apprendimento (esplicito o implicito) mediato culturalmente. Gli antecedenti evolutivi per l'apprendimento dei nomi dei numeri si trovano nel ritmo e nella coordinazione linguistica. Infine, i *processi sintattici o pre-sintattici* fanno riferimento all'elaborazione del sistema posizionale all'interno delle cifre e si basano sull'interiorizzazione di relazione e di inclusione, a cui devono essere associate le relative etichette verbali (associazione tra simbolo numerico grafico e nome del numero) (D'Amore e Coll., 2008). È bene, comunque, chiarire che i meccanismi sottostanti il 'calcolo a mente' e il 'calcolo scritto' sono diversi, perciò anche la valutazione di tali abilità, quando il bambino sarà a scuola, dovrà essere diversa. Nel primo sono coinvolti aspetti strategici nel secondo aspetti procedurali dell'intelligenza (Natalini et al., 2017).

### 3. Breve definizione di school readiness e di emergent literacy

Quanto sinora detto richiama, se pur indirettamente, al concetto di *school readiness* – precedente alla prospettiva dell'alfabetizzazione emergente, *emergent literacy* – che ha come *focus* la questione della maturazione di prerequisiti all'apprendimento e perciò, indirettamente, gli eventuali interventi didattici di potenziamento. I precursori evolutivi dell'acquisizione del leggere e dello scrivere regolano il successo dei primi tentativi di alfabetizzazione formalizzata del bambino in quanto si riferiscono a specifiche componenti cognitive e linguistiche, percettive e motorie, pragmatiche (Coggi, Ricchiardi, 2014). La prospettiva dell'*emergent literacy*, al contrario, vede i comportamenti correlati alla familiarizzazione con la lingua scritta, che si verificano nel periodo prescolare, come essi stessi elementi costituenti importanti aspetti di alfabetizzazione. Inoltre, tale concezione muove dal presupposto che la lettura, la scrittura e la lingua orale si sviluppino contemporaneamente e in modo interdipendente dalla più tenera età attraverso l'esposizione dei bambini alle interazioni nei contesti sociali (Blair, 2002). Chiarita, se pur molto brevemente, tale distinzione concettuale è bene evidenziare, per l'economia del presente discorso, che in tutti i casi la preparazione del bambino all'ingresso alla scuola primaria farà leva sull'acquisizione di:

- competenze afferenti alla maturazione emotiva e relazionale, di cui non parleremo nella presente trattazione, ma che sono importanti nei processi d'apprendimento. L'emozione è un processo multicomponentiale, caratterizzato dal rapporto fra diverse dimensioni, come la valutazione cognitiva di un evento, l'attivazione fisiologica, l'espressività, il comportamento o la tendenza a compiere certe azioni. Il bambino, in situazioni d'apprendimento, deve essere capace di adattarsi alle regole ambientali e di gestire le esigenze individuali nella situazioni di gruppo, di esercitare autocontrollo;
- competenze di pre-alfabetizzazione e pre-matematica. Perciò competenze motorie e grafiche (disegnare figure umane ben riconoscibili, utilizzare le capacità fini e grosso motorie), linguistiche (articolare i fonemi vocalici e con-

sonantici), capacità di produzione verbale (formulare una frase con nessi di causa e effetto, eseguire lo *spelling* fonemico di parole semplici), di comprensione verbale (comprendere una breve storia con e senza il supporto iconografico), di meta-cognizione (consapevolezza e controllo dei propri processi cognitivi), capacità di orientamento nello spazio e riconoscimento di forme (Coggi, Ricchiardi, 2014).

## 4. La didattica del potenziamento

Un intervento didattico tempestivo e mirato sui prerequisiti determina l'evoluzione positiva di alcune condizioni di criticità nell'apprendimento e di conseguenza influenza il complessivo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini (Ritchey, Coker, 2014). L'importanza di un'osservazione sistematica dei prerequisiti indicati, di un'individuazione precoce di situazioni a rischio, della progettazione di attività di recupero didattico mirato, viene evidenziata anche dal legislatore con la legge 170/2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)<sup>2</sup>. Le funzioni cognitive degli individui sono dunque migliorabili attraverso interventi didattici di potenziamento cognitivo (Ianes, Cramerotti, 2013; Isidori, 2014; Isidori, 2017; Trincherò, 2014). Le attività di potenziamento si riferiscono alla fase di ingresso (attenzione visiva e uditiva, percezione sensoriale), alla fase di elaborazione (pensiero logico, pensiero critico e memoria) e alla fase di uscita delle informazioni (formulazione del pensiero, ampliamento del vocabolario, automatizzazione dei fonemi). In una meta analisi Kaldenberg e Coll. (2015) indicano una serie di esercizi tra i più 'efficaci', raggruppati in base al tipo di strategia implementata. Si tratta di: esercizi di *discriminazione visiva*, in particolare di *appaia-mento*. Le abilità coinvolte sono l'attenzione, l'analisi e la discriminazione visiva; esercizi di *reiterazione* e di *ripetizione*, che sollecitano la memoria, le attività intenzionali del soggetto, i piani d'azione e i controlli esecutivi (*reiterazione, codifica, associazione, evidenziazione percettiva, organizzazione semantica, ecc.*). Infine, in particolare per il calcolo, ci sono gli esercizi di corrispondenza biunivoca tra numero-oggetti contati (ordinati), corrispondenza biunivoca tra numero-oggetti contati (non ordinati), seriare per dimensioni e per quantità (Angeli e Coll. 2011; Hulme e Snowling, 2011).

Tra i principali esercizi di didattica di potenziamento, che la meta analisi di Kaldenberg e Coll. (2015) indicano tra i più efficaci riportiamo quelli in Fig. 1 cui ci siamo ispirati per individuare gli interventi di potenziamento didattico di tipo ludiforme proposti nella nostra indagine e presentati nei successivi paragrafi nella Fig. 2.

<sup>2</sup> Legge 8 ottobre 2010 n. 170 'Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico'. *Gazzetta Ufficiale* N. 244 del 18 Ottobre 2010.



Prerequisiti	Esercizi di potenziamento
analisi visiva	- trovare le differenze in due disegni simili o distinguere tra cosa è più grande e cosa più piccolo
lavoro seriale da sinistra a destra	- orientamento motorio a destra e sinistra, disegnare un percorso che va da sinistra a destra
discriminazione uditiva e ritmo	- associare determinati ritmi ad immagini più grandi o più piccole, a seconda che siano ritmi più veloci o più brevi, più forti o più pacati
memoria uditiva sequenziale e fusione uditiva	- ordinamento di sequenze o riconoscimento di una parte di un testo nel corso del racconto
integrazione visivo uditiva	- corrispondenza tra immagine e suono
globalità visiva	- tracciare il contorno di determinate parole, stando attenti alle caratteristiche dei particolari

Fig. 1 Esercizi di potenziamento dei prerequisiti della lettura, scrittura e calcolo (modificato da Kaldenberg e Coll., 2015)

## B. L'indagine

### 5. Descrizione dell'indagine e dell'analisi

177

Lo scopo del presente lavoro è quello di rilevare i prerequisiti dell'apprendimento in bambini dell'ultimo anno di una scuola dell'infanzia dell'Aquila (a.s. 2017/18) al fine di realizzare un'azione di prescolarizzazione, un'azione di prevenzione primaria del possibile sviluppo di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e di prevenzione secondaria finalizzata ad agire su eventuali difficoltà già presenti. L'ipotesi è che gli interventi di didattica di potenziamento favoriscano l'acquisizione e l'ulteriore sviluppo valutati con retest, di pre requisiti rilevati come carenti nello *screening*. Un primo *screening* dei prerequisiti dell'apprendimento scolastico, per portare alla luce possibili situazioni di immaturità, viene realizzato dai docenti formati all'utilizzo, in presenza di esperti, del *Questionario Osservativo IPDA* (Tretti, Terreni, Corcella, 2002; Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi, Tressoldi, 2011). Strumento la cui somministrazione viene replicata nel retest. La programmazione dell'azione progettuale ha previsto nel mese di ottobre la formazione dei docenti; nel mese di novembre lo *screening*. Quindi sono stati proposti esercizi didattici di potenziamento (Fig.2) fino al mese di marzo; per verificare, con *post test finale* nel mese di maggio, l'efficacia dell'azione didattica proposta.

Nella Fig. 2 elenchiamo le principali attività ludiformi (Ricchiardi e Coggi, 2011), previste e utilizzate nel percorso di potenziamento didattico dei pre requisiti proposto nella presente indagine. A quelle indicate ne sono state aggiunte altre specifiche, di cui si parlerà nella discussione dei dati, riferite in particolare alla motricità.

Ai bambini che hanno partecipato allo studio abbiamo proposto attività che mirassero al potenziamento dei processi di conoscenza, comprensione, ragionamento, capacità critica e creatività.

– **Conoscenze**

È stato chiesto di associare immagini di vario tipo (animali, frutta e verdura, forme e colori, oggetti di uso comune ecc.) alle denominazioni corrette. L'obiettivo è quello di sollecitare lo sviluppo lessicale. Tra le attività ludiformi realizzate: la lettura dialogata e drammatizzata di un albo illustrato (altre attività che si possono realizzare sono i giochi simbolici, guidati dall'adulto in contesti variati come il mare, lo spazio, la jungla, la casa ecc.).

– **Comprensione**

Allo scopo di favorire l'educazione di relazioni abbiamo utilizzato i *puzzle*, che consentono di attivare relazioni spaziali. Ma anche i giochi di carte con sequenze di immagini da riordinare secondo la successione degli avvenimenti, stimolano l'educazione di relazioni temporali.

– **Ragionamento**

Per favorire la realizzazione di deduzioni (se... allora...) nella nostra indagine è stato utilizzato l'esercizio *Indovina chi?* In generale tutti i giochi che richiedono di indovinare oggetti, persone, animali o azioni, sulla base delle indicazioni date, prevedono inferenze.

– **Capacità critica**

Con l'esercizio *Caccia all'errore* i bambini hanno dovuto individuare l'oggetto sbagliato in un certo insieme o individuare l'errore in una sequenza; nel *Trova le differenze* si è trattato di confrontare due disegni identici, fuorché per alcuni particolari. Qualunque attività/esercizio ludiforme può prevedere alla fine una sessione in cui scoprire degli errori (es. trovare le associazioni sbagliate).

– **Creatività**

In questo caso, nell'indagine, i bambini sono stati invitati a realizzare oggetti con materiali di vario tipo, a inventare racconti, anche a partire da carte-stimolo ecc.

Fig. 2 (modificato da Ricchiardi e Coggi, 2011)

## 6. Il campione

Il Gruppo esaminato nella ricerca è composto da 12 bambini di 5 anni con un'età in mesi compresa da 60 a 69 mesi, di cui 8 maschi e 4 femmine iscritti all'ultimo anno di una scuola dell'infanzia della Provincia dell'Aquila.



## 7. Lo strumento di indagine

Numerosi in Italia gli strumenti adatti alla valutazione delle abilità di base e all'identificazione precoce di soggetti che potrebbero essere a rischio di sviluppare difficoltà, più o meno gravi. Tra questi, in particolare per la scuola dell'infanzia, si annoverano il questionario IPDA (Terreni e Coll., 2011), il CMF (Marotta e Coll., 2004), l'SR 4-5 (Zanetti e Cavioni, 2003), il PAC-SI (Scalisi e Coll., 2009) e SPEED (Savelli, Franceschi, Fioravanti, 2013). L'IPDA (Terreni e Coll., 2011) già menzionato, utilizzato nella nostra indagine, è un questionario osservativo, che si compone di 43 item che afferiscono a sotto sezioni relative a 'abilità generali' e 'abilità specifiche'.

## 8. Metodologia di somministrazione del questionario

Per rendere più semplice la lettura e l'analisi delle risposte tutti gli item, eseguendo la procedura indicata nel manuale, vengono proposti come affermazioni espresse in forma positiva.

In merito alla compilazione del questionario osservativo, esso per ciascun bambino deve essere compilato da un solo insegnante al quale è consentito di consultarsi con altri colleghi in caso di incertezze sulle risposte da dare. Nel nostro studio l'IPDA (Terreni e Coll., 2011) è stato utilizzato da 5 Insegnanti – di cui 2 di sostegno – (in media ogni insegnante ha lavorato con 2 bambini). Il periodo di osservazione dei bambini, della durata di una settimana, consente all'insegnante non solo una maggior sicurezza nel dare le risposte, ma anche di programmare alcune attività *ad hoc* per poter valutare comportamenti e abilità che non ha avuto modo di osservare in precedenza. Nel nostro caso in itinere sono state introdotte altre attività relative all'area della motricità.

Al momento della compilazione viene chiesto all'insegnante di dare una valutazione delle affermazioni espresse negli item, utilizzando una scala a quattro livelli che corrispondono alle risposte indicate di seguito:

1. per niente/mai
2. poco/a volte
3. abbastanza/il più delle volte
4. molto/sempre.

A seconda degli item le risposte si riferiscono a una valutazione del possesso di una determinata abilità o richiedono un giudizio sulla frequenza con cui si manifesta un certo comportamento. Pur essendo disponibile l'esperto che ha realizzato la formazione all'uso dello strumento, per eventuali chiarimenti in rapporto a questo ultimo aspetto, nelle situazioni d'incertezza tra due punteggi possibili si raccomanda di scegliere sempre il punteggio più basso. L'esperto era presente anche al momento del retest. Per la compilazione è stato predisposto un foglio di notazione individuale in cui vengono indicati alcuni dati del bambino (nome, sesso, età in mesi) e annotate le osservazioni.

## 9. Scoring e analisi

Prima di procedere all'esposizione e discussione dei risultati è bene chiarire quali sono i criteri di interpretazione delle quattro fasce di rischio indicate nel manuale d'uso dell'IPDA (Terreni e Coll., 2002). Vanno considerati:

- *ad alto rischio e con richiesta di intervento immediato* tutti quei bambini il cui punteggio totale risulti inferiore o uguale a quello corrispondente al 10° percentile (punteggio totale grezzo minore o uguale a 107);
- *a rischio medio– alto e con richiesta di attenzione* tutti quei bambini il cui punteggio totale risulti tra l'11° e il 20° percentile compreso (punteggio totale grezzo compreso tra 108 e 118);
- *a rischio medio– basso e con prestazione sufficiente rispetto al criterio* tutti quei bambini il cui punteggio totale risulti compreso tra il 21° e il 50° percentile compreso (punteggio totale grezzo compreso tra il 119 e il 135);
- *a basso rischio e con criterio completamente raggiunto* tutti quei bambini il cui punteggio totale risulti superiore al 51° percentile (punteggio totale grezzo maggiore o uguale a 136).

Dal punto di vista statistico è stato utilizzato il Test del Chi–Quadrato ( $p > .05$ ) per misurare la correlazione tra variabili categoriali. Le analisi statistiche sono state svolte per mezzo del programma statistico R 3.2.2 (R Foundation for statistical computing, 2014) (Rizzo, 2014).

## 10. Risultati

Nella distribuzione dei punteggi ottenuti all'IPDA dall'intero gruppo esaminato, i bambini *ad alto rischio* – come possiamo osservare nella Fig. 3 relativa agli esiti del test e retest – si collocano, nel primo *screening*, al di sotto della *linea rossa*. Tali bambini richiedono un *intervento immediato*, avendo ottenuto un punteggio totale uguale o inferiore al *10°percentile* (valore punteggio totale da 43 a 116). Quindi, tra la *linea gialla e la linea verde* si collocano i bambini *a rischio medio– basso*. Essi hanno raggiunto una *prestazione sufficiente* rispetto al criterio, presentando un punteggio totale che si stabilizza tra il *21° e il 50°percentile* (valore punteggio totale da 128 a 148). Infine al di sopra della *linea verde* si collocano i bambini *a basso rischio*, che *raggiungono completamente il criterio*, avendo ottenuto un punteggio superiore al *50°percentile* (valore punteggio totale da 149 a 172). Sempre nella Fig. 3 – leggendo ora i risultati nell'ottica di un confronto tra lo *screening* di ottobre e il retest a maggio, dopo la didattica compensativa, possiamo notare un incremento del punteggio per ciascuna delle tre fasce. Cioè un bambino, che nella prima somministrazione di ottobre si era collegato nella fascia ad alto rischio, nella seconda somministrazione passa nella fascia di rischio medio-alta o bassa. La possibilità di evidenziare eventuali progressi o meno consente all'insegnante di concentrare l'attenzione sui processi evolutivi e di cambiamento dei bambini e non solo sulle singole e specifiche prestazioni degli stessi.

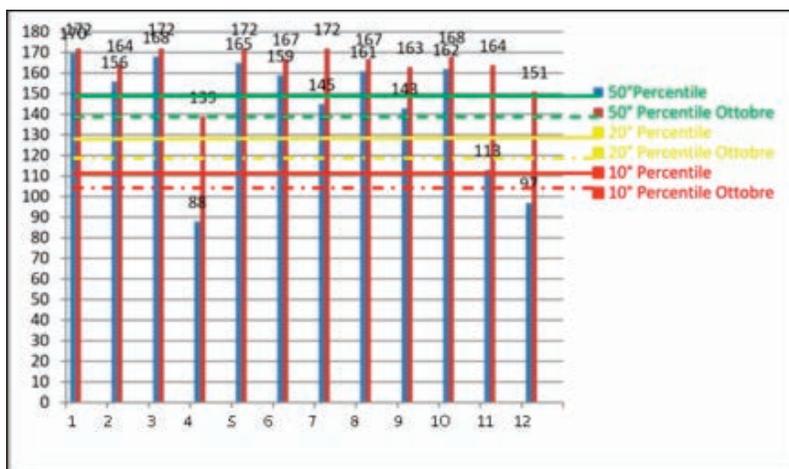


Fig. 3 test e retest per l'intero gruppo

Nel voler ora analizzare in particolare le tre situazioni di maggiore criticità, di cui due bambini con diagnosi seguiti da insegnanti di sostegno, si evidenzia quanto segue: i tre bambini (n. 12, n.11, n.4) che risultano, nel primo screening, *ad alto rischio* di incontrare difficoltà di apprendimento (collocati nella fascia di *richiesta di intervento immediato*, poiché i loro punteggi totali erano inferiori al 10° percentile) presentano una situazione molto più favorevole al retest (dopo l'intervento didattico di potenziamento) in quanto, si localizzano tutti e tre al di sopra del 10° percentile.

Per quanto riguarda il I bambino (n.4), in riferimento al quale vengono mostrati i dati dello screening e del retest nella Fig.4, egli presenta, in relazione ai punteggi ottenuti nello screening, un *rischio basso* per le aree relative alle *Altre abilità cognitive*. Si osserva un *rischio medio-alto* nelle altre aree: *Aspetti comportamentali*, *Espressione orale*, *Comprensione linguistica*, *Memoria Verbale* e *Pre-alfabetizzazione*. Nel quadro di riferimento, fanno eccezione l'area relativa alla *Metacognizione* e alla *Motricità*, in cui il bambino presenta un *rischio alto* in quanto, il suo punteggio è inferiore rispetto ai valori normativi. La *Metacognizione*, la flessibilità cognitiva e i processi meta regolativi rappresentano le principali leve dell'apprendimento (Marzano e Coll., 2015); anche la *Motricità* dovrà essere oggetto dell'intervento di potenziamento. Strong et All. (2005) in un'ampia *review* riferiscono gli effetti dell'attività motoria sullo sviluppo dei fattori psicologici, con particolare riferimento alla percezione del sé. Anche Bailey (2006) evidenziava come esse offrano un contributo significativo ed ineludibile allo sviluppo dell'area cognitiva, emotiva e sociale favorendo l'apprendimento. Possiamo notare come, successivamente all'intervento di potenziamento, comunque si assista ad un miglioramento in tutte le aree esaminate (Fig. 4). Tra test e retest sono stati realizzati esercizi sia mirati allo sviluppo e riconoscimento dello schema corporeo (ad es. il bambino bendato deve riconoscere e nominare su quale zona del corpo ha subito una pressione tattile) sia esercizi volti al riconoscimento di oggetti e immagini uguali poi associati e classificati o esercizi di memorizzazione e altri volti allo sviluppo di competenze

grafo motorie. Quindi esercizi grafici, volti a riconoscere vocali e consonanti, per agire sugli esiti che si pongono nella fascia di rischio media. Si tratta di azioni preparatorie ad esercizi didattici che verranno realizzati dopo l'ingresso a scuola come: scrivere parole semplici a partire da lettere note; leggere e comporre frasi minime; scrivere in stampato maiuscolo e corsivo, comunicare con la scrittura un pensiero di senso compiuto rispettando le regole ortografiche, comprendere il significato delle quattro operazioni, sviluppare apprendimenti curriculari (Cottini e Vivanti, 2017).

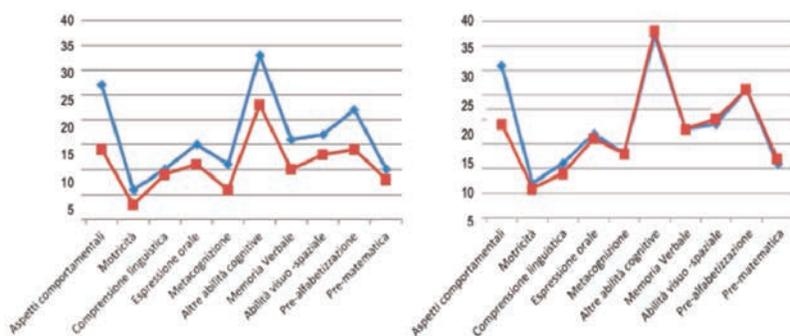


Fig. 4 1° bambino (n.4) ad alto rischio test e retest (in blu i punteggi medi, in rosso i punteggi ottenuti)

Il secondo grafico (Fig. 5) si riferisce invece al secondo caso anch'esso appartenente alla fascia *ad alto rischio* e che *richiede un intervento immediato*. Nello *screening* iniziale di ottobre, il bambino con diagnosi di *Disturbo dello Spettro Autistico* (affiancato da un insegnante di sostegno) presenta in relazione ai punteggi ottenuti, *un rischio alto*, nelle aree relative alla *Motoricità* e comunque un *rischio medio alto* nell'area della *Metacognizione*, *Comprensione linguistica*, *Espressione orale*, *Memoria verbale*, *Comprensione linguistica* e *Abilità Visuo-Spaziale*. Infine, presenta *un rischio medio basso* nell'area relativa agli *Aspetti Comportamentali*, *Altre Abilità Cognitive* e *Pre-Alfabetizzazione*.

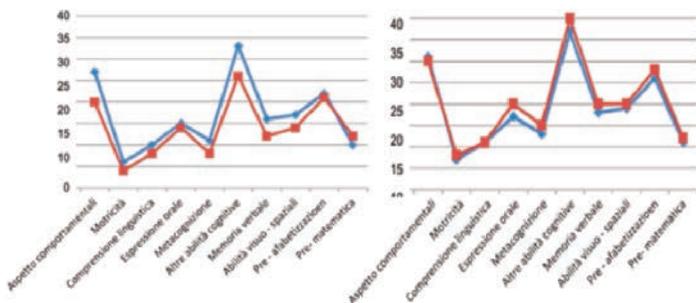


Fig. 5 Il bambino ad alto rischio test e retest (in blu i punteggi medi, in rosso i punteggi ottenuti)



Sempre nella Fig. 5, il retest mostra come, anche per questo caso, mentre ad ottobre le dimensioni esaminate figuravano al di sotto, al limite o poco al di sopra del 10°percentile, successivamente all'intervento si passa nella fascia di rischio medio basso.

Di seguito, la Fig.6 si riferisce ad un bambino che presenta un *Disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato*, pertanto è affiancato, come nei due casi precedenti, ad un insegnante di sostegno che lavora con lui (12 ore). Si rileva un rischio *medio alto* nelle aree relative agli *Motricità*, *Comprensione linguistica*, *Metacognizione*. Presenta invece un *rischio medio basso* in tutte le altre aree.

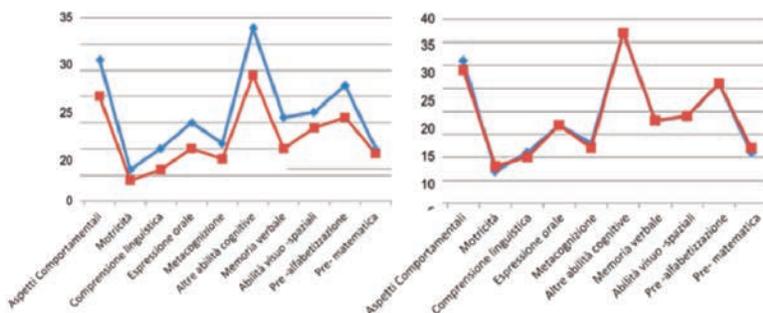


Fig. 6. III° bambino ad alto rischio test e retest (in blu i punteggi medi, in rosso i punteggi ottenuti)

Nel caso del III bambino, nell'ultimo *screening* di maggio il punteggio presentato dopo l'attività didattica di potenziamento migliora sensibilmente in tutte le dimensioni compresa la *Motricità* e la *Comprensione linguistica* che erano quelle a maggiore criticità nello *screening*.

Nel presente caso il potenziamento è stato finalizzato in particolare ad un miglioramento della comprensione linguistica. In *primis* l'insegnante ha proposto la realizzazione di esercizi didattici volti ad associare immagini di vario tipo alle denominazioni corrette. L'obiettivo è quello di sollecitare lo sviluppo lessicale anche attraverso la lettura dialogata e drammatizzata. Quindi sono stati proposti esercizi di metafonologia sillabica che permetteranno, con l'ingresso a scuola, di mappare meglio l'ortografia e di produrre una lettura corretta. Gli esercizi realizzati volgono al riconoscimento di vocali, sillabe piane (si, no, ma...), di sillabe complesse (tre, pri, fuo), di digrammi/trigrammi ortografici (chi, sci, gli..), di sillabe chiuse (sul, bam, il..). Quindi esercizi di *school readiness*.

## 11. Discussione e conclusioni

L'utilizzo del questionario osservativo IPDA – nell'ambito di un più ampio progetto, realizzato dall'Università dell'Aquila, volto alla prevenzione/azione sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, DSA – nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ha consentito di individuare rapidamente le 'fasce di rischio' nei pre requisiti e di proporre delle attività didattiche di potenziamento di essi, risultate utili, in ter-

mini di esiti, al gruppo di 12 casi studiati (una piccola classe). Nonostante alcune criticità dello studio presentato – si tratta di un campione esiguo e non è stato possibile individuare un gruppo di controllo; importante anche la condizione per la quale, trattandosi di bambini, lo sviluppo individuale permette dei percorsi di maturazione veloce oltre che spontanea dei processi esaminati – esso si configura come un utile *incipit* circa l'importanza di proporre in maniera più sistematica, nelle scuole dell'infanzia, uno *screening* sui prerequisiti dell'apprendimento, che seguito da un'eventuale azione di potenziamento, rappresenta uno 'strumento' indispensabile di preparazione all'ingresso dei bambini nella scuola primaria. Gli esiti dell'indagine mostrano che le attività di potenziamento hanno prodotto in generale un sensibile miglioramento. Varie meta analisi indicano che considerare le potenzialità d'apprendimento degli alunni, a partire dall'acquisizione dei prerequisiti, connesse allo stadio evolutivo da essi raggiunto in quella determinata fascia d'età, garantisce maggiore efficacia delle future azioni didattiche (Hattie, 2009). In riferimento ai tre casi con diagnosi Bisogni Educativi Speciali (BES) le maggiori criticità (rischio *alto e medio alto*) nei pre-requisiti sono state riscontrate – in modo piuttosto comune alle tre situazioni studiate – nell'area della *Motricità, Metacognizione, Aspetti comportamentali, Comprensione linguistica*. In riferimento alle attività di potenziamento previste e indicate nei precedenti paragrafi, per l'area della *Metacognizione* e della *Comprensione linguistica* esse sono risultate di agevole realizzazione ad opera dei docenti, come si è detto, previamente preparati da personale esperto; mentre le attività di potenziamento per la *Motricità* e gli *Aspetti comportamentali* hanno visto i docenti in difficoltà nel realizzarle. Ciò in particolare per quanto concerne il lavoro sulla consapevolezza e la rappresentazione dello schema corporeo e le attività di attenzione e memoria visuo-spaziale. I docenti devono essere maggiormente formati in tale direzione e in direzione della consapevolezza dell'efficacia, basata su evidenza, dell'azione didattica di compensazione (incentrata sul coordinamento oculo-motorio e visuo-spaziale) (Crispiani, Giaconi, 2006; Rivoltella, Rossi, 2012; Sibilio, Aiello, 2015) in particolare nei Bisogni Educativi Speciali, BES. Inoltre essi devono metodologicamente valorizzare, con tutti gli alunni l'azione didattica sulla dimensione psicomotoria, lavorare molto più tempo su di essa, dato che è centrale per lo sviluppo delle funzioni d'apprendimento nell'età evolutiva. Quanto detto nella consapevolezza da parte del docente, e qui la considerazione non è riferita solo al presente studio, che lo sviluppo della motricità non è riconducibile a generiche sollecitazioni dell'attività fisica quotidiana ma prevede, soprattutto a scuola, precise scelte metodologiche ed organizzative e orientate azioni di comunicazione-interazione insegnante-allievo (Solmon, 2015). È, inoltre, fondamentale nel favorire nei bambini l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura, il ricorrere a una varietà di metodi e di procedimenti. In particolare l'incontro con la parola scritta e con le funzioni di calcolo può essere per il bambino un'esperienza stimolante e 'divertente' o può trasformarsi in un evento traumatico, soprattutto se l'attenzione viene rivolta esclusivamente ad attività strumentali, ripetitive e meccaniche. Nel corso dell'indagine, cioè nella fase di preparazione dei docenti all'uso del questionario IPDA, si è voluto anche evidenziare come, attraverso lo *screening*, si possa favorire una continuità tra scuola dell'infanzia e primaria, propedeutica al futuro successo scolastico lì dove nella scuola dell'infanzia si parla di: sviluppo globale del bambino, risposta alla stimolazione, metodologia di



lavoro è flessibile; mentre nella scuola primaria si parla di: funzioni esecutive (memoria, concentrazione, attenzione), risposta alla proposta didattica, valutazione per ciò che il bambino sa fare e per come si organizza rispetto agli apprendimenti. Concludendo, già nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia è necessario rilevare indicatori predittivi di successive difficoltà e mettere in atto percorsi di potenziamento che possano ridurre in misura sostanziale le ricadute negative sulle capacità di apprendimento di tutti i bambini e in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES). La stessa legge 170/2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), il MIUR e il Ministero della Salute sottolineano l'importanza di un'osservazione sistematica dei prerequisiti della lettura, della scrittura e del calcolo (MIUR, 2011, 2012). Quanto detto al fine di progettare e costruire percorsi didattici inclusivi, come definiti nella letteratura nazionale e internazionale ((Bocci, Cellamare, 2003; Santi, 2006; Caldin, 2009; Chiappetta Cajola, Ciraci 2013; Cottini, 2002; Begeny, Martens, 2007). Percorsi che consentono di non focalizzare le prassi didattiche solo sul deficit, bensì sulle potenzialità degli alunni, di attivare processi e competenze 'alte', compresa l'autoriflessività, sin dalla tenerissima età e quindi dall'esordio delle condizioni di fragilità (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Santi, Ghedin 2012).

## Riferimenti bibliografici

- AID (ed.). Comitato Promotore Consensus Conference (2009). *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia – Linee guida per dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.
- Andrews S. P., Slate J. R. (2001). Prekindergarten programs: A review of the literature. *Current Issues in Education*, 4(5).
- Angeli A., D'Amore B., Di Nunzio M. (2011). *La matematica dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*. Bologna: Pitagora.
- Antonioti C., Corcella P.R. (2006). Un programma italiano di formazione rivolto agli insegnanti per l'identificazione precoce dei bambini a rischio di difficoltà di apprendimento (IPDA). In O. Albanese (ed.), *Disabilità, Integrazione e formazione degli insegnanti* (pp. 177-190). Bergamo: Junior.
- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Begeny J.C., Martens B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Bertagna G. (ed.) (2004). *Scuola in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Blair C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S. (2004). *Il corsivo dalla a alla z. Un metodo per insegnare i movimenti della scrittura*. Trento: Erickson.
- Bocci F., Cellamare S. (2003). *Ricerca, formazione, scuola. Percorsi sperimentali osservativi*. Roma: Mollenite.
- Brignola M., Perrotti E., Tigoli M.C. (2012). *Occhio alle parole. Potenziare le strategie di lettura visiva e la comprensione lessicale (8-13 anni)*. Milano: Erickson.
- Caldin R. (2009). La prospettiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 2009, 85-99.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Carretti B., Borella E., Cornoldi C., De Beni R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: a metaanalysis. *Learning Individual Difference*, 19, 246-251.
- Castoldi M. (2015). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

- Catts H.W., Nielsen D.C., Bridges M.S., Liu Y-S (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 5.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e Integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2012). Educare al benessere: la progettualità pedagogica. In A.M. Favorini (ed.), *Spiritualità, benessere e qualità di vita. Percorsi di formazione per un nuovo umanesimo* (Vol. 1, pp. 85-115). Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Armando: Roma.
- Cisotto L. (2016). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Clarke P.J., Truelove E., Hulme C., Snowling M.J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *ECPS Journal*, 9, 283-309.
- Cornoldi C. (ed.) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S. (2009). *PRCR-2/2009. Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi C., Tressoldi P.E., Tretti M.L., Vio C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Dislessia*, 7, 1, 77-87.
- Cottini L. (2002). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione, What kind of research for a special education for inclusion. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3, 116-128.
- Cottini L., Vivanti G. (eds.) (2017). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- Crispiani P., Giaconi C. (2006). *Dislessia-Disgrafia. La grafo-motricità*. Bergamo: Junior.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze, Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 14, 84-99.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Duncan G.J. et al. (2007). School «readiness» and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- De Stefano D., Le Fevre J. (2004). The role of working memory in mental arithmetic. *European journal of cognitive psychology*, 16, 353-386.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I., Marazzani I., Sbaragli S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*. Trento: Erickson.
- Fratini C., Galanti M.A., Trisciuzzi L. (2015). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma: Laterza.
- Grabe W., Stoller F.L. (2002). Teaching and Researching Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 2, 154-157.
- Giaconi C., Capellini S.A., Germano G. D. (2017). Relation between Visual Motor Integration and Handwriting in Students of Elementary School. *Psychology Research*, 8, 257-270.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta - Analyses Relating to Achievement*. Routledge: London -NewYork.
- Hulme C., Snowling M.J. (2011). Children's reading comprehension difficulties. Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 3, 139-142.
- Ianes D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*: Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*. Erickson: Trento.
- Isidori M.V. (ed.) (2014). *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) a scuola. La formazione degli insegnanti*. Roma: Anicia.
- Isidori M.V. (2017). *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Kaldenberg E.R, Watt S.J., Therrien W.J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities. A Meta-Analysis. *Learning disability quarterly*, 38, 3, 160-173.



- La Marca A. (2015). *Personalizzazione e Apprendimento*. Roma: Armando.
- La Paro K.M., Pianta R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. *Gazzetta Ufficiale* N. 244 del 18 Ottobre 2010.
- Marotta L., Trasciani M., Vicari S. (2004). *Test CMF Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Marzano A., Vegliante R., Iannotta I.S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 15, 2, 19-34.
- MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegato al DM n. 5669 del 12/07/2011.
- MIUR (2012). Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, Decreto Ministeriale del 27/12/2012.
- Moats L. (2004). Relevance of neuroscience to effective education for students with reading and other learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 19, 10, 840-845.
- NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Position statement. [www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf)
- Natalini R., Baccagini-Frank A., Di Martino P., Rosolini G. (2017). *Didattica della Matematica*. Milano: Mondadori Universitaria.
- NELP (National Early Literacy Panel) (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nepi R. (2017). Le lingue al nido e alla scuola dell'infanzia. *Pedagogia Più Didattica*, 3, 1, 15-21.
- Neria A., Pellegrini M. (2017). Il ruolo della consapevolezza fonologica per l'apprendimento della lettura: una revisione descrittiva. The role of phonological awareness for learning how to read: an overview. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 2, 76-88.
- Polsoni L., Di Nella M.R. (2009). Identificazione precoce, intervento e formazione: un approccio multidirezionale alle difficoltà di apprendimento. *Difficoltà di apprendimento*, 15, 1, 61-83.
- Pratt H.D., Patel M.D. (2007). Learning Disorders in Children and Adolescents. *Behavioral pediatrics*, 34, 2, 361-374.
- Ricchiardi P., Coggi C., (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. Comprensione, memoria, ragionamento, capacità critica e creatività*. Milano: Erickson.
- Ritchey K.D., Coker D.L. (2014). Identifying Writing Difficulties in First Grade: An Investigation of Writing and Reading Measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 2, 54-65.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.) (2012). *L'Agire Didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola: Brescia.
- Rizzo, M.L. (2014). *Statistical Computing with R. Chapman and Hall/CRC*.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 99-111.
- Savelli E., Franceschi S., Fioravanti B. (2013). *SPEED: Screening Prescolare Età Evolutiva Dislessia*. Trento: Erickson
- Scalisi T.G., Pelagaggi D., Fanini S., Desimoni M., Romano L. (2009). *PAC-SI/Prove di abilità cognitive per la scuola dell'infanzia*. Edizioni Infantiae.Org, [http://www.infantiae.org/pacsi\\_cons\\_fono.asp](http://www.infantiae.org/pacsi_cons_fono.asp)
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Solomon M. A. (2015). Optimizing the Role of Physical Education, Promoting Physical Activity: A Social-Ecological Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 329-337.
- Strong W.B., Malina R.M., Blimkie C.J., Daniels S.R., Dishman R.K., Gutin B., Hergenroeder A.C., Must A., Nixon P. A., Pivarnik J.M., Rowland T., Trost S., Trudeau F. (2005). Evidence based Physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 6, 732-757.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2011). *IPDA Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R. (2002). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, Strategie e interventi*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14, 3, 7-24.
- Wigfield A., Guthrie J. T., Perencevich K. C., Taboada A., Klauda S. L., McRae A. (2008). The role of

- reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445.
- Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Zanetti M.A., Miazza, D. (2003). *Test SR 4-5 School Readiness 4-5 anni*. Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.

# La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino

## The differentiated classroom: an educational and transformative research project in the territory of Varese (Italy)

**Ilaria Folci**

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ [ilaria.folci@unicatt.it](mailto:ilaria.folci@unicatt.it)

**Silvia Maggiolini**

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ [silvia.maggiolini@unicatt.it](mailto:silvia.maggiolini@unicatt.it)

**Elena Zanfroni**

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ [elena.zanfroni@unicatt.it](mailto:elena.zanfroni@unicatt.it)

**Luigi d'Alonzo**

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ [luigi.dalonzo@unicatt.it](mailto:luigi.dalonzo@unicatt.it)

The complexity of the current scholastic context represents a constant concern for teachers, principals and educational method experts, who, thanks to various qualifications, study and hypothesize possible solutions, built on theological basis of sustainability and feasibility. Among the various prepositions, the differentiated classroom presents itself as practical, operative and accessible because it allows to work with resources already active and existing in the classroom. Moreover, it also takes into consideration the emotional, cognitive and relational needs of each student. Specifically, questioning about personal requirements means recognizing the value of each individual and, with that, the necessity to define possible lines of intervention in order to approach working in the classroom using different methods.

Differentiation proposes a real way of thinking on inclusive teaching, within which there is space for various approaches, techniques and where the program is called on the respond to the needs and intellects of each of the students in the class.

Based on these considerations, the research group CeDisMa gave the go ahead, during the 2017/2018 school year, to an educational and transformative research project in the territory of Varese, involving a referral group of teachers from 25 classes from different schools of every type, with the aim of promoting good educational and didactical practices in order to concretely respond to the multiplicity of needs which compose, as noted, our educational system.

Key-words: differentiated classroom, teachers education, inclusion, pedagogy

abstract

Esiti di ricerca

189

(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)

- 1 Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dagli autori. Tuttavia, sono attribuibili a Elena Zanfroni i par. 1-2-3; a Ilaria Folci il par. 4 e a Silvia Maggiolini i par. 5- 6.

## 1. Introduzione

La complessità che caratterizza il contesto scolastico attuale rappresenta una costante preoccupazione per insegnanti, dirigenti ed esperti dei processi formativi, che, a vario titolo, studiano ed ipotizzano possibili risposte, sulla base di logiche di sostenibilità e di fattibilità. Tra le varie proposte, la differenziazione didattica si candida come via pratica, operativa e percorribile sia perché consente di lavorare con le risorse già presenti ed attive in classe, sia perché parte dalla considerazione fondamentale di raggiungere le necessità emotive, cognitive e relazionali di ogni studente. In particolare, interrogarsi sulle esigenze personali significa riconoscere il valore di ogni individualità e, con esso, la necessità di definire possibili linee di intervento per affrontare il lavoro in classe con modalità differenti. La differenziazione si propone come una vera e propria *forma mentis* dell'insegnante inclusivo (d'Alonzo, 2017), all'interno della quale trovano spazio i vari approcci, le tecniche e i piani di lavoro chiamati a rispondere ai bisogni e alle intelligenze di tutti gli allievi della classe.

Sulla base di tali considerazioni, il gruppo di lavoro CeDisMa<sup>2</sup> ha dato avvio, durante l'a.s. 2017/2018, ad un progetto di ricerca formativa e trasformativa nel territorio di Varese, coinvolgendo un gruppo di riferimento di docenti afferenti a 25 classi/sezioni di ogni ordine e grado, con lo scopo di promuovere buone prassi educative e didattiche in grado di rispondere concretamente alla pluralità dei bisogni che compongono, come noto, il nostro sistema formativo.

## 2. La differenziazione didattica per l'inclusione: le fondamenta scientifiche

Le radici scientifiche della differenziazione sono da ricercare nel pensiero e nel lavoro pluriennale di Carol Ann Tomlinson che, nel suo contributo del 1999, *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*, gettò le basi di un paradigma pedagogico in grado di fornire una concreta risposta alle esigenze didattiche derivanti dal riconoscimento della pluralità insita in ogni contesto d'aula.

Nella visione della ricercatrice statunitense, il modello si basa sulla conoscenza approfondita dell'allievo non solo rispetto ai suoi bisogni ma anche relativamente ai suoi interessi, alla prontezza e al profilo di apprendimento. Una risposta così specifica richiede, in particolare, di intervenire su tre ambiti:

- contenuto;
- processo;
- prodotto.

2 CeDisMa è il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità- Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto dal prof. d'Alonzo. Il progetto si è avvalso della collaborazione dei seguenti ricercatori: Maria Carruba, Antonella Conti, Ilaria Folci, Cecilia Gorni, Irene Gottoli, Silvia Maggiolini, Anna Monauni, Alessio Rondena, Roberta Sala, Giovanni Zampieri, Elena Zanfroni.



Ne consegue che la differenziazione didattica possa essere considerata come una metodologia atta a promuovere un monitoraggio costante rispetto ai percorsi di apprendimento degli alunni che compongono il gruppo classe, andando a modificare la proposta didattica in base ai feedback degli allievi. Tutto questo può avvenire a condizione che nella classe si respiri un clima positivo, capace di trasmettere a tutti il valore delle diversità e l'apertura verso gli altri. In questo modello, in cui l'assunto di base consiste nel considerare l'irripetibilità individuale come una ricchezza da valorizzare e da considerare nella progettazione didattica, risultano chiari i riferimenti alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e la prospettiva tripartita dell'intelligenza di Robert Sternberg in quanto il docente nel conoscere le peculiarità dei suoi alunni deve guardare al concetto di intelligenza come a qualcosa di non univoco considerando che: *"non esiste un modo giusto di insegnare o di imparare che funzioni per tutti gli studenti. Bilanciando i generi di istruzione e di valutazione si raggiungono tutti gli studenti e non solamente alcuni"* (Sternberg, Spear-Swerling, 2001). Nell'approccio didattico tradizionale, al contrario, fondato sulla lezione frontale, le differenze degli studenti meritano riconoscimento solo nella misura in cui si palesano come problematiche. In tale modello, pertanto, non solo l'idea di intelligenza è unica ma risultano di poco interesse il profilo di apprendimento e gli interessi degli allievi che, invece, potrebbero orientare il lavoro didattico in modo efficace, anche nel rispetto delle eccellenze e dei bisogni silenti presenti nelle classi. In quest'ottica i parametri di valutazione si fondano sull'acquisizione o meno di un concetto e non si ritiene necessario esplicitarne i criteri che ne stanno alla base dal momento che i processi che conducono alla verifica degli apprendimenti sono identici per tutti. I testi, i materiali, le attività e il tempo a disposizione per le prove sono uguali per ciascun alunno. La differenziazione didattica consente, invece, di riconoscere e valorizzare le caratteristiche e le singolarità degli allievi, utilizzandole per programmare attività che si fondano sulle necessità di ciascuno. A tal proposito Hattie sottolinea come la valutazione non sia da considerarsi una pratica da pensare solo nei riguardi degli studenti ma come essa debba essere accostata anche alla pratica dell'insegnante in quanto un docente riflessivo è chiamato ad interrogarsi e raccogliere informazioni dagli studenti stessi relativamente al proprio stile (o stili) di insegnamento. Hattie, in merito, usa l'espressione "apprendimento visibile", per designare quelle manifestazioni visibili agite dagli studenti che derivano dallo stile di insegnamento e di gestione della classe dell'insegnante: *"visible learning: raising the quality of the feedback teachers receive about their impact"* (Hattie, 2015)<sup>3</sup>.

Se si tiene conto di queste sfaccettature e si è consapevoli delle differenti risposte che, a partire dalla medesima sollecitazione, si possono attivare in classe, la proposta didattica non appare quindi unica, ma può prevedere:

- compiti specifici;
- attività individuali o condivise in piccolo/ grande gruppo;
- spazi-classe flessibili;
- risorse e materiali di varia natura.

3 Traduzione italiana a cura dell'autore.

Questo approccio consente, pertanto, di coinvolgere tutti gli allievi della classe, promuovendo un clima di cooperazione e di mutuo aiuto e sostenendo una dimensione continua di inclusione attraverso la creazione quotidiana di gruppi dinamici e flessibili. Se si abbraccia la visione della differenziazione didattica occorre credere fermamente nella potenza educativa del lavorare in gruppo, tra pari, per favorire quella dimensione che Vygotskij chiama “zona di sviluppo prossimale”.

### 3. Il percorso progettuale

Il progetto, nato su richiesta del CTS di Varese, si è sviluppato attorno ai seguenti obiettivi iniziali:

- sollecitare i partecipanti ad una riflessione sui nodi problematici della differenziazione didattica;
- fornire strategie e strumenti operativi per la comprensione delle dinamiche relazionali interne alla scuola e delle possibili linee di intervento;
- offrire la possibilità di sperimentare, attraverso formazione e consulenza, l’attuazione di strategie funzionali;
- consolidare il lavoro dei docenti con le reti interne ed esterne alla scuola per favorire la condivisione delle problematiche e delle possibili risposte;
- pervenire alla definizione di buone prassi educative.

192

È importante precisare come l’obiettivo della presente ricerca non sia stato quello di giungere ad una validazione dell’approccio sopra delineato, bensì quello di sperimentare, nei vari ordini di scuola, modalità operative e funzionali, rispondenti ad una logica di didattica differenziata e di individuare alcune buone prassi che ne sono alla base.

Il percorso è stato costruito sulla base di alcune fasi di lavoro, qui di seguito presentate:

- formazione plenaria ai team/Consigli di classe sulla differenziazione didattica, volta anche alla presentazione degli strumenti di lavoro forniti dal CeDisMa (2 incontri)<sup>4</sup>;
- consulenza dei singoli team/Consigli di classe da parte di un ricercatore CeDisMa, con l’obiettivo di accompagnare gli insegnanti nella costruzione di Unità di Apprendimento in ottica differenziata ed inclusiva (4 incontri)<sup>5</sup>;
- restituzione dei risultati della sperimentazione in un convegno nazionale.

4 Per limiti logistici, di spazio, la declinazione della sperimentazione attuata con gli insegnanti non intende avere pretesa di esaustività. La formazione in plenaria ha avuto lo scopo di condividere con i docenti il quadro teorico della differenziazione didattica per dotarli delle chiavi di accesso all’intero percorso. Le dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere sono state adottate come macro categorie che hanno orientato gli incontri.

5 Lungo l’arco temporale della sperimentazione i ricercatori si sono resi disponibili ad incontrare, in presenza e via Skype, i Consigli di Classe per monitorare l’andamento del progetto e rispondere ad eventuali dubbi, riflessioni e critiche costruttive rispetto al percorso intrapreso e agli strumenti



### 3.1 Il gruppo di riferimento

Il progetto ha coinvolto **25 team/Consigli di Classe**, selezionati sulla base di criteri ed indicatori condivisi dai ricercatori CeDisMa con i singoli Dirigenti Scolastici (Fig. 1):

CTI	Sc. Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I gr	Sc. Secondaria II gr
<b>Busto Arsizio</b>	1	1	1	1
<b>Gallarate</b>	2	1	2	1
<b>Gavirate</b>		2	2	
<b>Marchirolo</b>		2		1
<b>Tradate</b>		1	2	1
<b>Varese</b>		1	1	2
	<b>3 team</b>	<b>8 team</b>	<b>8 Consigli di Classe</b>	<b>6 Consigli di Classe</b>

Fig. 1 I team/Consigli di classe partecipanti, suddivisi per CTI

I **206 docenti partecipanti** sono così suddivisi: **16 di infanzia**, **51 di primaria**, **74 di sec. I grado** e **65 di sec. II grado** (Fig. 2).

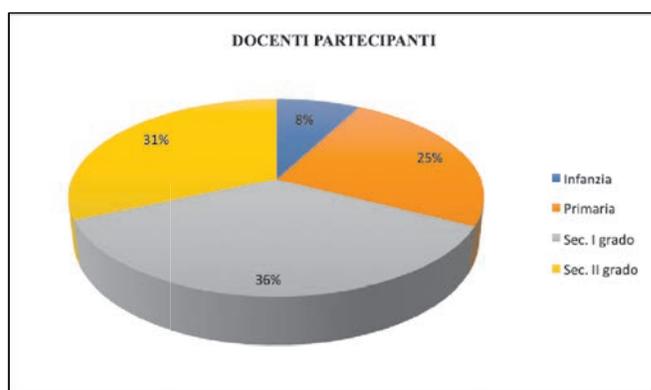


Fig. 2: I docenti partecipanti

condivisi (oltre a dei materiali ad hoc forniti dal ricercatore in base alle richieste dei team, sono stati condivisi con i docenti una griglia di osservazione, di progettazione, di valutazione dell'UdA e una scheda di autoefficacia, il tutto in ottica di differenziazione didattica).

Gli allievi, complessivamente **651**, sono in prevalenza maschi (**336**, pari al **52%** del gruppo di riferimento).

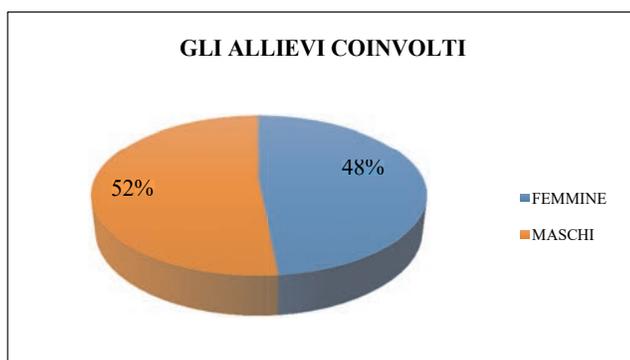


Fig. 3: Il gruppo di riferimento di allievi coinvolti

Sul totale, 180 alunni rientrano nella macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES); di questi il 21% ha una disabilità certificata, il 23% un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), il 3% sono neo arrivati in Italia (NAI). Un dato significativamente alto (pari al 53%) è relativo alla presenza di allievi non segnalati, ma che necessitano, secondo quanto affermato dai docenti, di una specifica attenzione educativa/didattica (Fig. 4). In tal senso la competenza pedagogica richiesta agli insegnanti selezionati ha consentito di superare i limiti della sola certificazione andando ad identificare quegli alunni che, secondo l'occhio attento del docente, si trovano ad affrontare una situazione di fragilità.

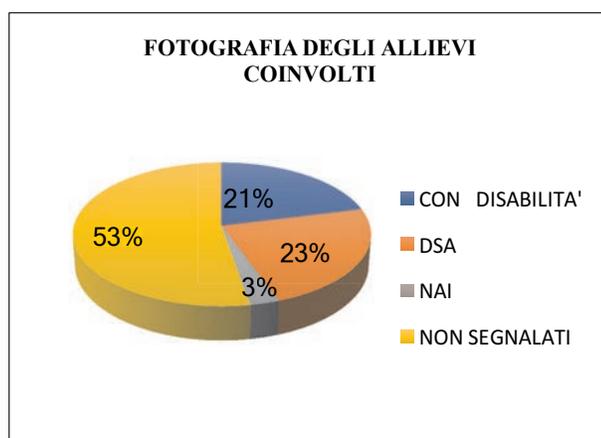


Fig. 4: La fotografia degli alunni coinvolti



## 4. I risultati del percorso

Al fine di restituire, almeno in parte, i risultati emersi dal presente lavoro, si ritiene utile una suddivisione in base all'ordine di scuola considerata. Vista la complessità dei dati ottenuti e i limiti di spazio entro cui poterli illustrare si procederà ad una sintesi non del tutto esaustiva delle considerazioni raggiunte. Si evidenzieranno inoltre alcune peculiarità riguardanti le ricadute sulla didattica attivate in seguito alla sperimentazione in termini di positività e criticità e alcune indicazioni emerse dall'analisi della "scheda di autoefficacia", uno strumento fornito ai docenti per rilevare, in forma autovalutativa, il grado di competenze posseduto prima e al termine della sperimentazione in alcune aree caratterizzanti la professionalità dell'insegnante. La scheda, contenente 32 *item*, è stata così suddivisa:

1. osservazione sugli allievi
2. situazioni problematiche emerse dal gruppo classe
3. progettare e valutare per competenze
4. progettare una UdA disciplinare/interdisciplinare
5. la didattica
6. la relazione

Per quanto riguarda la *scuola dell'infanzia*, dalle rilevazioni compiute e dal confronto con i docenti, è emersa una generale soddisfazione sia per il processo attivato, sia per i prodotti realizzati. In particolare, un punto di forza fortemente condiviso dai partecipanti è stato l'incremento della collaborazione nei team.

Merito della sperimentazione è di aver dato centralità al processo di osservazione della classe e delle peculiarità in essa presenti attraverso lo strumento della scheda di osservazione (fornita dai ricercatori), che ha permesso di "*ritornare ai bambini*", osservandoli in modo più dettagliato, e di conseguenza di "*arrivare a tutti*", attraverso strategie differenti, non sempre nuove, ma rinnovate nella funzionalità grazie ad una maggiore consapevolezza circa il loro potere educativo e didattico. Questo processo di riadattamento e di rinnovamento di modalità di lavoro ha imposto ai team un carico di lavoro iniziale intenso per la progettazione delle UdA e per l'implementazione di strategie didattiche attive. Come confermato dalla figura seguente, alcune modalità didattiche operative sono state scoperte o riscoperte dai docenti (come ad esempio l'utilizzo delle TIC, la drammatizzazione, i lavori di coppia e di gruppo, la stratificazione e le attività motorie) mentre altre hanno visto un impiego più strutturato, funzionale e consapevole dei singoli insegnanti (attività manuali, *circle time*) (Fig. 5).

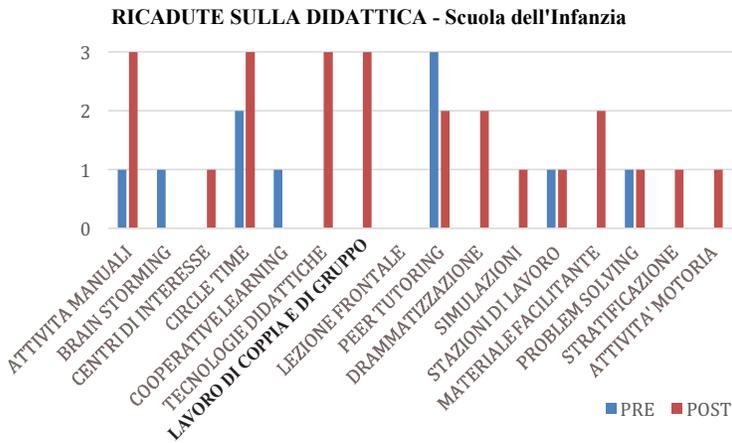


Fig. 5 Le ricadute sulla didattica- Scuola dell'Infanzia

Pare, inoltre, opportuno segnalare, in merito alle possibili ricadute sul lavoro di team, il consolidarsi di una maggiore consapevolezza e l'emergere della volontà di cambiare l'abitudine molto frequente della progettazione unica. Tale consuetudine va infatti a limitare moltissimo una programmazione che sia attenta alle necessità effettive del gruppo di bambini con cui si lavora nel quotidiano, favorendo invece una progettazione, sì varia, ma non calata sulla realtà, sulle potenzialità dei singoli e sulle necessità che ogni gruppo mette in luce nella sua complessità.

Le motivazioni che hanno spinto e motivato gli insegnanti della scuola dell'Infanzia nell'utilizzo della differenziazione didattica per l'inclusione sono così riassumibili:

- la proposta di attività più creative e stimolanti;
- la convinzione che si possa e si debba ritornare a prendersi cura dei bambini e in questo avere l'occasione di osservarli e di conoscerli meglio;
- la possibilità di lavorare sulla promozione del benessere sia degli insegnanti che degli alunni coinvolti.

Permangono, naturalmente, alcuni aspetti di criticità, che condizionano il lavoro educativo alla scuola dell'infanzia, ossia il poco tempo dedicato alla progettazione e la scarsa competenza nella documentazione sistematica dei percorsi attivati.

Per quanto concerne la percezione di autoefficacia in ingresso, le 12 insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione dichiarano una maggiore competenza nelle aree dell'osservazione sugli allievi e della relazione, ma si sentono maggiormente in difficoltà nella progettazione e valutazione per competenze e nella pianificazione di Unità di Apprendimento. Nella rilevazione post sperimentazione queste competenze sono state, invece, le aree che hanno raggiunto i maggiori progressi: le docenti hanno dichiarato di sentirsi più efficaci nel



passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di un'UdA, oltre che nella strutturazione delle unità per singole fasi. Si osservano importanti ricadute anche sulla didattica e si registra un incremento nell'utilizzo di tecniche di didattica attiva e cooperativa. Tale dato risulta essere in linea con le aspettative dei ricercatori. Al contrario, sempre per quanto riguarda la percezione degli insegnanti, l'area che mostra una variazione meno significativa risulta essere quella relativa alla relazione, aspetto rispetto al quale i docenti si dichiaravano già maggiormente efficaci nella fase iniziale della rilevazione.

## 1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,27	2,73	2,73	2,91	3	3,09
MEDIA FINALE	3,25	3,42	3,42	3,58	3,5	3,67

197

## 2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,27	2,82	2,27	2,09	2,82	2,09
MEDIA FINALE	3,25	3,42	3,25	3,17	3,25	3,17

### 3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descrittori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descrittori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,18	1,91	2,09
MEDIA FINALE	3	3	3,08

### 4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,09	2,1	2,27	2,73
MEDIA FINALE	3,36	3,1	3,5	3,67

### 5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,3	2	2,36	2,18	2,45	2,2	2,45
MEDIA FINALE	3,5	3,08	3,33	3,17	3,5	3	3,08



## 6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	2,91	2,55	2,55	2,27
MEDIA FINALE	3,67	3,17	3,33	3

Per quanto riguarda la *scuola primaria*, emergono alcuni punti positivi in comune con l'infanzia, quali l'aumento della consapevolezza delle strategie in uso, la maggiore attenzione riservata alla conoscenza e all'osservazione del gruppo classe e l'incremento della collaborazione nel team. A questi, i docenti hanno aggiunto la possibilità di favorire la flessibilità didattica e la condivisione di materiali tra team, l'ampliamento delle possibilità di differenziazione anche per la plusdotazione e l'utilizzo più funzionale di tutte le risorse umane presenti, tra cui l'insegnante di sostegno.

L'impiego di strategie nuove o rinnovate sembra permettere, inoltre, di "alleggerire" le lezioni e di incoraggiare lo sviluppo dell'autodeterminazione degli allievi, i quali possono scegliere le attività a cui dedicarsi sulla base dei loro interessi e delle loro potenzialità. Tale opportunità comporta anche un innalzamento generale del grado di motivazione all'apprendimento e di partecipazione attiva alla vita scolastica, che porta con sé l'acquisizione sempre più consapevole di competenze di cura tra pari. In particolare, la qualità della relazione tra gli alunni è apparsa dispiegarsi attraverso comportamenti di aiuto, supporto e vicinanza: l'empatia e la collaborazione sono emerse come due componenti che la didattica differenziata ha sviluppato e incrementato.

Interessante, tra i docenti della primaria, è la percezione di aver sviluppato un pensiero di tipo divergente rispetto alla loro *forma mentis* professionale. In tal senso, essi, hanno dichiarato di essersi sentiti valorizzati e supportati nel percorso trasformativo.

Permangono, anche in questo ordine, alcuni elementi negativi, tra i quali è doveroso citare la mancanza di un adeguato tempo di progettazione e condivisione di esperienze, che condiziona l'operato dei docenti, non tanto nella definizione del percorso, ma soprattutto nell'attenzione a tutte le fasi di programmazione e di monitoraggio/verifica/valutazione che dovrebbero connotare un buon iter progettuale. Sul piano della percezione del proprio ruolo professionale, l'introduzione di numerosi elementi di innovazione può avere ripercussioni sull'immagine di sé, non solo nella percezione personale ma anche rispetto a quella dei colleghi e dei genitori. L'approccio differenziato è stato percepito inizialmente da alcuni consigli di classe come un intricato intreccio di no-

vità che, dalle parole stesse dei docenti, “*spaventa e che si fatica ad accogliere*” non solo per l’impegno richiesto ma anche perché talvolta ci si sente, citando ancora, “*sotto la lente di ingrandimento dei colleghi perché si va controcorrente*”.

Per quanto concerne le ricadute sulla didattica, è da segnalare l’incremento nell’utilizzo di alcune strategie e la scelta di approdare a nuove modalità mai sperimentate prima. In particolare, quelle più utilizzate sono risultate essere le attività manuali, il *cooperative learning* e l’adozione di materiale facilitante. Appare inoltre una maggiore frequenza di scelta nell’utilizzo dei lavori di coppia e di gruppo, e, seppure in modo non significativo, del *circle time* e del *role playing*; infine compaiono nuove strategie come i centri d’interesse, le simulazioni e le stazioni di lavoro (Fig. 7).

#### RICADUTE SULLA DIDATTICA- Scuola Primaria

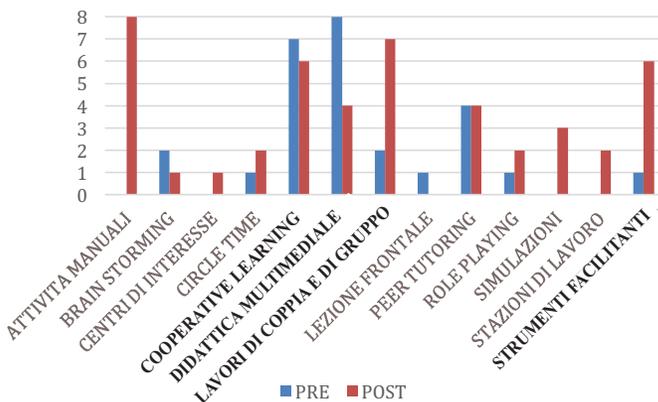


Fig. 7: Le ricadute sulla didattica Scuola Primaria

Relativamente alla percezione di autoefficacia, nel questionario iniziale le docenti hanno dichiarato di sentirsi maggiormente efficaci nell’osservazione, in particolare nell’identificazione delle situazioni di difficoltà e di quelle problematiche presenti all’interno del contesto classe. Inoltre, si sono percepite competenti nella progettazione di UdA e nell’utilizzo di una discreta quantità di strategie didattiche (tra le quali la tecnologia), ad eccezione dei centri d’interesse e delle stazioni differenziate, che, invece, sono risultate poco conosciute.



## 1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,3	2,73	2,36	2,64	3,09	2,91
MEDIA FINALE	3,16	3,38	3,26	3,38	3,59	3,38

## 2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	3	2,82	2,27	3	2,91
MEDIA FINALE	3,44	3,32	2,94	3,29	3,35

201

## 3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare: le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descrittori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descrittori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,18	1,91	2,09	2,18	2,09
MEDIA FINALE	3	3	3,08	3	2,76

#### 4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,7	2,27	2,91	2,55
MEDIA FINALE	2,97	2,97	3,12	3,35

#### 5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,73	2,91	2,91	1,82	1,73	3	2,64
MEDIA FINALE	3,19	3,28	3,27	2,61	2,64	3,42	3,03

#### 6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3	2,73	2,73	2,73
MEDIA FINALE	3,45	3,12	3,21	3,21



Nel questionario finale di autoefficacia è emerso un generale incremento di tutte le aree, in particolare si fa riferimento alla capacità di conoscere gli alunni, identificandone i diversi stili di apprendimento e le dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe, all'abilità di costruire un compito autentico basato sulla promozione di competenze e alla capacità di lavorare in equipe.

La differenziazione didattica nella *Scuola Secondaria di Primo e di Secondo Grado* ha rappresentato senza dubbio una sfida interessante e stimolante, che se da una parte ha sollevato criticità legate alle difficoltà oggettive di gestione degli orari e delle compresenze, dall'altra ha aperto nuovi orizzonti di prospettiva, collegabili alla necessità, sempre più sentita dai docenti, di programmare in modo diverso da quello tradizionale. Gli insegnanti inoltre si sono mostrati desiderosi di adottare strategie didattiche e relazionali più funzionali ad intercettare e a rispondere ai bisogni formativi di ogni singolo studente.

Prima di presentare gli esiti ottenuti in questi due ordini, è necessario evidenziare alcune considerazioni preliminari relative alle condizioni di partenza: il gruppo di riferimento in entrambi i gradi si è presentato molto eterogeneo sia sul piano della presenza di livelli differenti di conoscenze iniziali, sia per l'ampio ventaglio di gradienti motivazionali, che hanno influenzato la partecipazione dei docenti alla sperimentazione.

Per quanto concerne la *Scuola Secondaria di I grado*, negli incontri di verifica finale con i Consigli di classe sono emerse alcune ricadute positive sulla didattica, che rappresentano, però, un work in progress ancora in fase di studio e di elaborazione. In particolare gli elementi che i docenti evidenziano come prioritari di una loro immediata concretizzazione riguardano:

- l'individuazione di strategie più mirate e funzionali;
- l'adozione di metodologie più flessibili e, nello stesso tempo, più definite e strutturate, soprattutto in riferimento alla gestione dei gruppi di apprendimento, troppo spesso definiti "cooperativi" anche quando non si verificano le condizioni e i requisiti metodologici per classificarli come tali;
- la consapevolezza dell'importanza di strutturare i legami di interdipendenza, differenziando per compiti, fasi di lavoro e ruoli. A ciò si aggiunge la necessità di individuare in maniera condivisa strategie funzionali a migliorare la gestione della classe;
- la conseguente riorganizzazione del *setting* di apprendimento, con la disposizione dei banchi ad isole di lavoro;
- il fatto di rimettere ciascun ragazzo al centro del proprio processo di apprendimento, attraverso un approccio orientato a favorire atteggiamenti di auto-regolazione e, soprattutto, a valorizzare l'autodeterminazione nel lavoro;
- l'assunzione del modello proposto nelle varie fasi della sperimentazione unitariamente alla decisione, per alcuni consigli di classe, di adottare gli strumenti di osservazione e di progettazione proposti dal gruppo di ricerca in quanto ritenuti validi e funzionali a far emergere i diversi aspetti da tenere in considerazione per progettare UdA basate sulla differenziazione;
- un confronto più operativo e arricchente tra insegnanti, con la consapevo-

lezza che senza un approccio condiviso, sinergico e interdisciplinare non sia possibile elaborare alcun percorso didattico differenziato;

- una serie di tentativi – seppur ancora isolati e in fase iniziale – di elaborare e di adottare intenzionalmente alcune strategie di differenziazione didattica, uniti ad un forte interesse ad approfondirle in modo più sistematico e continuativo;
- la valorizzazione del docente di sostegno, da molti percepito come un “esperto” di processi di differenziazione didattica e, quindi, come un punto di riferimento che conferisce un valore aggiunto all’intero team di docenti.

Accanto a questi aspetti di potenzialità positiva, sono emerse anche alcune difficoltà in relazione al carico di lavoro di progettazione, che hanno implicato la disponibilità di tempi e spazi di condivisione che, spesso, in un contesto come quello della scuola secondaria, non sono facili da individuare ed organizzare. In alcuni team di lavoro è emersa la tendenza a confondere la differenziazione didattica con la stratificazione per livelli di apprendimento, con la conseguenza di “ipersemplificare” le proposte, omologando l’offerta formativa a standard minimi, accessibili a tutti.

Un ulteriore punto di debolezza evidenziato è rappresentato dalla carenza, in alcuni casi, di unitarietà di intenti, condizione fondamentale per un buon lavoro alunno-centrico.

La scheda di autovalutazione dell’efficacia professionale è stata colta dai team come un momento importante di riflessione e ha riportato alcuni interessanti incrementi. In particolare gli elementi che hanno subito un miglioramento sono stati: la capacità di rilevare in modo oggettivo gli stili di apprendimento degli studenti; l’abilità di considerare, tra una rosa di priorità educative, quelle che sono preminenti e pertanto necessitano di un’attenzione immediata; la competenza di costruire compiti di prestazione autentica per saggiare gli apprendimenti; l’utilizzo più strutturato e funzionale di didattiche attive (soprattutto i centri di interesse).

## 1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all’interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all’interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all’interno del contesto classe	Consapevolezza dell’importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,09	2,68	2,66	2,43	2,77	2,68
MEDIA FINALE	3,09	3,38	3,26	3,13	3,38	3,34



## 2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,72	2,51	2,15	2,43	2,72
MEDIA FINALE	3,22	3,32	2,98	3	3,19

## 3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare: le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descriptori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descriptori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,49	2,49	2,15	2,06	2,09
MEDIA FINALE	3,11	3,04	2,89	2,89	2,79

205

## 4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,38	2,09	2,36	2,23
MEDIA FINALE	2,91	2,89	2,96	3,09

## 5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,4	2,32	2,66	1,77	1,74	2,66	2,11
MEDIA FINALE	3,07	2,72	3,09	2,43	2,54	3,13	2,73

## 6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3,06	2,43	2,45	2,74
MEDIA FINALE	3,54	3,07	2,83	3,17

Passiamo ora all'analisi del lavoro svolto dai Consigli di Classe di *Scuola Secondaria di II grado* che, come già anticipato, condividono molte delle evidenze emerse nel gruppo di Secondaria I grado, sia per la comunanza di elementi sistemici sia per le caratteristiche del corpo docente che opera in questi due ordini.

In primis è indispensabile chiarire che le classi appartenenti al gruppo di riferimento sono quasi totalmente di istituti di istruzione o formazione professionale (83%), di biennio<sup>6</sup>. L'adesione massiccia da parte di queste tipologie di scuola mette in luce l'emergenza di un rinnovamento didattico, attraverso la sperimentazione di nuove metodologie di differenziazione, per essere maggiormente incisivi sui percorsi di apprendimento. Considerata la tipologia di scuola rappresentata dal gruppo di riferimento, è indicativo sottolineare come le classi selezionate fossero caratterizzate da un'alta percentuale di complessità e di casi problematici, non sempre ascrivibili alla categoria dei BES, ma comunque molto sfidanti sul piano educativo, non solo didattico (ad esempio: ripetenti, studenti con situazioni familiari difficili, ecc.).

6 Ad eccezione di una classe III.



Dei 6 Consigli di Classe partecipanti alla sperimentazione, solo 4 (67%) hanno seguito per intero il percorso proposto dai ricercatori, progettando UdA multidisciplinari; un team ha usufruito di un sostegno consulenziale, teso all'accompagnamento verso l'individuazione di modalità didattiche cooperative, fino ad allora poco utilizzate; un altro ha preferito focalizzare le proprie risorse sulla progettazione e realizzazione di modalità innovative di gestione del gruppo classe, tralasciando la stesura dell'UdA.

Nonostante le fatiche, spesso emerse dai gruppi di lavoro che, come già anticipato, sono risultati disomogenei sia per numero di partecipanti per ciascun team<sup>7</sup>, sia per le specificità disciplinari presenti<sup>8</sup>, è possibile enucleare alcuni elementi di positività nella ricaduta didattica anche nel percorso di queste classi. In primis la progettazione: se da un lato è stata impegnativa, perché ha comportato un aggravio nella gestione della quotidianità scolastica, andando a "prendere tempo" aggiuntivo alle ore di servizio dei docenti coinvolti, ha rappresentato, per i Consigli che hanno svolto l'UdA, momenti di confronto e di co-progettazione importanti, nonché occasioni di condivisione di risorse e aiuto reciproco nella realizzazione del percorso, dei prodotti e dei contenuti. Ciononostante, permangono difficoltà consistenti nella compilazione della scheda di progettazione in relazione, soprattutto, all'individuazione delle competenze bersaglio. Questo denota una difficoltà ancora diffusa a lavorare fluidamente per competenze, nonostante, almeno sulla carta, queste rappresentino una modalità ormai consolidata da tempo anche negli istituti di formazione professionale. Occorre, inoltre, fare attenzione a non sovrapporre, in un controproducente slittamento semantico, didattica differenziata e didattica per competenze. Dalle esperienze del presente lavoro si può evincere come sia possibile e proficuo differenziare anche lavorando per obiettivi, ad esempio attraverso l'uso appropriato di strategie che si prestano ad attivare processi diversificati di apprendimento (si veda, su tutti, il Cooperative Learning).

Un altro elemento positivo riportato dai team coinvolti è la multidisciplinarietà: dove è stata utilizzata, ha portato ad una maggiore collaborazione nel team e soprattutto a ricercare attività o prodotti che hanno saputo incrociare l'interesse e le capacità dei ragazzi. Il lavoro a partire da un coinvolgimento attivo degli studenti, nonché dalla rilevazione di quelli che sono le specifiche qualità e i particolari talenti di ognuno, ha permesso ai docenti di uscire dalla monotonia dei compiti abitualmente proposti e di variare le attività, sollecitando la partecipazione di tutti. È, però, doveroso ricordare che interdisciplinarietà delle UdA prodotte e differenziazione non sono termini che si possono sovrapporre. È necessario, infatti, tenere conto che nella scuola secondaria l'impostazione dell'insegnamento per discipline è fortemente radicata e, a differenza che nella scuola primaria, mancano spazi formali consolidati di co-progettazione tra docenti. Si può pertanto partire, in un'ottica di innovazione didattica, dalla differenziazione all'interno della propria disciplina e non per forza anelare subito a sperimentare una prospettiva multidisciplinare.

7 Alcuni Consigli di Classe hanno aderito in toto alla sperimentazione, presentandosi con l'organico al completo, mentre altri solo con alcuni docenti.

8 In alcuni Consigli di Classe l'adesione parziale del team ha comportato la partecipazione solo di alcuni docenti. Questo ha reso difficoltoso la possibilità di progettare e realizzare UdA interdisciplinari.

La differenziazione ha portato anche ad un miglioramento della sfera relazionale in classe, a conferma del fatto che la relazione insegnante-alunno è questione educativa fondante l'intero processo di insegnamento e di apprendimento. Si è in particolare rilevato che la condivisione di un progetto importante con i ragazzi e i colleghi può portare effetti insperati in termini di miglioramento del clima in classe.

Per quanto riguarda la percezione della propria autoefficacia professionale, i docenti coinvolti hanno riportato nella rilevazione iniziale alti livelli di adeguatezza nell'osservazione degli allievi, con la capacità di identificare situazioni problematiche; nell'uso di nuove tecnologie e il ricorso a mappe; nell'attenzione al singolo alunno sul piano relazionale. Piuttosto carenti invece sono risultati essere, inizialmente, l'identificazione degli stili di apprendimento degli allievi e l'organizzazione della didattica per stazioni di apprendimento o centri di interesse. Dall'analisi del questionario al termine della sperimentazione, è emerso un generale incremento di tutte le aree indagate, in particolare rispetto all'osservazione degli allievi (già elevata della rilevazione iniziale) e alla pianificazione delle UdA, confermando così la necessità di un lavoro quotidiano e continuo di conoscenza, di studio, di ricerca e di sperimentazione sul proprio ruolo professionale.

## 1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,27	2,8	2,77	2,8	2,8	2,83
MEDIA FINALE	3,14	3,42	3,39	3,34	3,42	3,33

## 2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,63	2,43	2,21	2,69	2,86
MEDIA FINALE	3,22	3,06	2,83	3,06	3,26



### 3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descriptori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descriptori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,5	2,37	2,27	2,28	2,59
MEDIA FINALE	3,03	3,03	2,81	2,91	2,97

### 4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,41	2,32	2,57	2,76
MEDIA FINALE	3,11	3	3,15	3,31

### 5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,67	2,86	2,72	2,07	2,11	2,79	2,57
MEDIA FINALE	3,2	3,18	3,26	2,74	2,63	3,21	2,88

## 6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3	2,8	2,73	2,77
MEDIA FINALE	3,34	3,2	3,17	3,29

## 5. Quali riflessioni per una sostenibilità pedagogica

Il progetto di ricerca formativa e trasformativa *La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno*, realizzato dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (CeDisMa) nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, si è posto l'obiettivo di rispondere alle diverse esigenze educative e didattiche, derivanti dalla ben nota pluralità dei bisogni che compongono le classi/sezioni di ogni ordine e grado scolastico. Al termine del percorso svolto, è opportuno evidenziare, in via preliminare, il carattere di innovatività che ne è alla base e che ha reso possibile la realizzazione di un'esperienza significativa, sia per i molti docenti partecipanti alla sperimentazione, sia, in senso più ampio, per tutti gli attori coinvolti. Ne è scaturito un lavoro ampio ed articolato dal quale possono essere desunti, in fase conclusiva, alcuni spunti di riflessione, sintetizzabili in differenti aree:

- a) l'organizzazione;
- b) l'identità professionale del docente;
- c) la condivisione di buone prassi.

*A livello organizzativo*, è opportuno rilevare come sia emersa, in modo sempre più evidente, la consapevolezza che per fare differenziazione didattica sia necessario che il team/consiglio di classe abbia alcuni prerequisiti, ovvero che creda nell'inclusione, che sappia lavorare in team, che sia motivato e flessibile e che possieda competenze didattiche ed educative consolidate.

La condizione prioritaria che, fin da subito, si intravede quale condizione essenziale della sperimentazione è quella identificabile nella presenza di un corpo docente che sappia riconoscersi come autentica "squadra" e che, di conseguenza, sia in grado di co-costruire un gruppo classe, con una forte identità. Il lavoro collegiale, progredendo nei diversi ordini e gradi di scuola, sembra essere da un lato una chimera, dall'altro una vera e propria conquista culturale, possibile solamente grazie ad un esercizio costante e sistematico delle parti in gioco. La dimensione



comunitaria, di lavoro in equipe degli insegnanti, è una delle condizioni *sine qua non* che Carol Ann Tomlinson identifica come prioritaria per favorire il dispiegarsi di un'autentica progettazione in ottica differenziata (Tomlinson, Imbeau, 2010; Tomlinson, Brimijoin, Narvaez, 2008).

Un elemento di criticità, trasversale a tutte le classi/sezioni che hanno aderito al progetto, è ravvisabile nella mancata partecipazione di tutti i docenti agli incontri di formazione iniziale, propedeutici alla sperimentazione, in cui sono stati presentati gli obiettivi, i diversi momenti della sperimentazione e gli strumenti da adottare (griglie di osservazione, schede di progettazione, di valutazione e di autoefficacia). Questo aspetto ha, talvolta, reso più complesso il regolare svolgimento degli incontri previsti per ciascun team/consiglio di classe e, soprattutto, ha ostacolato la progettazione e realizzazione delle unità di apprendimento e il rispetto dei tempi, previsti per ciascuna fase. La conseguente mancanza di chiarezza rispetto alle finalità del progetto e alle modalità di utilizzo degli strumenti ha, in taluni casi, alimentato aspettative distorte in merito al significato e al senso ultimo del progetto. Alcuni insegnanti si aspettavano, ad esempio, dai ricercatori una vera e propria attività di consulenza sui singoli casi di alunni con bisogni educativi speciali, in quanto riscontravano, nella pratica quotidiana, delle difficoltà di gestione all'interno del gruppo classe. Al contrario, faticavano a sentirsi e a divenire autentici promotori di un lavoro condiviso, finalizzato al consolidamento del gruppo e ad una conseguente proposta differenziata. Per adottare questo approccio metodologico innovativo, alcuni partecipanti hanno espresso la convinzione che la differenziazione possa rappresentare certamente una risorsa per l'inclusione, ma che, al tempo stesso, implichi un dispendio ulteriore di impegno e di tempo, che spesso i docenti non hanno a disposizione.

In realtà, si evince dall'esperienza maturata in alcuni team/consigli di classe coinvolti – di cui sono riportati i risultati nel presente report – che proprio il consolidarsi di competenze legate alla didattica differenziata possa far scaturire nel tempo una maggiore autonomia da parte dei ragazzi e, contemporaneamente, ridurre la sensazione di fatica e stanchezza del docente; quest'ultimo lentamente si ritrova, quasi in modo spontaneo e inconsapevole, a ridurre il proprio carico di lavoro e ad essere più competente da un punto di vista metodologico. Di conseguenza, risulta chiaro il beneficio, anche in termini di "carico di lavoro", che l'insegnante può ricavare da una pratica di progettazione e di scambio di materiali e strumenti all'interno del proprio team di lavoro, in un'ottica che richiama il concetto di "comunità di apprendimento" (Wenger, 2006) nella quale gli insegnanti hanno l'opportunità di riflettere sulla propria pratica sperimentando, anche attraverso il confronto con gli altri membri, nuovi approcci e nuove pratiche, dando e ricevendo supporto.

La sperimentazione ha, inoltre, contribuito a richiamare l'attenzione, da parte dei team/CdC, sulla necessità di incrementare quanto più possibile la conoscenza approfondita delle strategie didattiche differenziate e il loro conseguente utilizzo, con una scelta più consapevole e mirata rispetto agli obiettivi da raggiungere e non esclusivamente basata sulla maggior o minor conoscenza di esse. A tal proposito si ritiene importante dipanare l'equivoco di ridurre la differenziazione didattica ad un set di strategie in quanto la potenza di tale approccio è riscontrabile in una visione più ampia di concepire la didattica, la progettazione e il gruppo classe (Tomlinson, 2017).

*A livello di identità professionale del docente*, si può affermare che il lavoro svolto dalla maggior parte di coloro che sono stati coinvolti nella sperimentazione ha contribuito ad incentivare in ciascuno una più profonda riflessività rispetto al proprio ruolo e alle caratteristiche del processo di apprendimento e di insegnamento, talvolta data per scontata. Ha, inoltre, agevolato il consolidamento delle competenze metodologiche, necessarie per affrontare la complessità della scuola e i numerosi bisogni in essa presenti. Il successo educativo del docente si può dunque considerare come il risultato di diversi fattori, quali ad esempio la propria personalità e autorevolezza, la competenza maturata e rinnovata nel tempo, che si traducono nella promozione di un peculiare stile relazionale (si veda a tal proposito la capacità di saper ascoltare tutti gli interlocutori e di instaurare con essi un dialogo critico e costruttivo che mira alla creazione di un cordiale clima di condivisione e di collaborazione).

Accanto a ciò, si evidenzia per ciascun docente la necessità di sentirsi e farsi artefice del personale processo di formazione e di costruzione dell'identità professionale, che non deve essere considerata una caratteristica stabile, ma, al contrario, un elemento dinamico, continuamente sollecitato dagli attributi e dalle trasformazioni del contesto in cui si vive, dai prodotti culturali e dal cambiamento dei compiti richiesti dall'ambito lavorativo di appartenenza.

Alla luce di quanto affermato – e gli esiti della presente sperimentazione sembrano confermarlo – oggi appare, pertanto, necessaria una continua ridefinizione del profilo professionale docente che è chiamato, in modo sempre più costante ed articolato, ad integrare dinamicamente gli elementi che provengono dall'esperienza quotidiana e dalle caratteristiche cognitive e psicologiche sia degli alunni sia degli stessi adulti, che a diverso titolo sono implicati nel processo di apprendimento e insegnamento. Un dato interessante emerso dalla sperimentazione, e che conferma quanto appena sostenuto, si può ritrovare nei risultati conseguiti in merito alla dimensione della percezione dell'autoefficacia personale. La scheda, somministrata all'inizio e al termine della sperimentazione a ciascun docente coinvolto, ha posto in evidenza, in alcuni casi in modo palese, come la conoscenza più approfondita dell'impianto metodologico e delle strategie da adottare nel progetto educativo abbia contribuito ad incrementare il senso di autoefficacia di ciascun docente. In tal senso si ritrova un'affinità elettiva con il senso più profondo del concetto di autoefficacia in quanto, come si evince dalle parole di Bandura, il costrutto di self-efficacy *“si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati”* (Bandura, 1997). Dai risultati della scheda compilata prima e dopo la ricerca si può dunque evidenziare la necessità di introdurre nell'attività quotidiana dell'insegnante una progettazione che, metaforicamente parlando, sia intesa sempre più come un autentico *“vestito su misura”* da ritagliare *“addosso”* a ciascun alunno e alle caratteristiche del proprio gruppo classe (Brandani, Tomisch, 2006).

*A livello di condivisione di buone prassi*, si può affermare che la sperimentazione condotta pare aver riconfermato il bisogno, ormai urgente, di pensare a modalità sempre più innovative per raccogliere, in modo sistematico e strategico, l'enorme mole di materiali prodotti dal lavoro quotidiano in classe, e, di conseguenza, valorizzare l'esperienza degli insegnanti. In questo modo i *“registri”* dei



processi di insegnamento e apprendimento avrebbero l'opportunità di reinterpretare e mettere a frutto i contenuti appresi dalla frequenza, negli anni, di innumerevoli corsi di aggiornamento. Partire infatti, dalle conoscenze acquisite, dai vissuti esperienziali e dalle pratiche di chi vive ogni giorno questa professione potrebbe essere il primo passo per elaborare un archivio condiviso (cartaceo e/o virtuale) di buone prassi con l'intento di costruire un patrimonio comune da integrare e riaggiornare costantemente.

## Conclusioni

Come ogni percorso di ricerca, il progetto qui presentato apre nuovi orizzonti e campi di indagine, che potrebbero essere orientati a verificare sia la reale qualità degli apprendimenti degli alunni, sia il loro grado di soddisfazione in merito all'evento educativo che ogni giorno si attua nelle aule. Si tratta di pensare a strumenti e modalità di rilevazione, adattate all'età dei bambini e dei ragazzi, e di definire indicatori che ci aiutino a restituire anche risultati sul benessere degli alunni, condizione indispensabile per promuovere un apprendimento realmente significativo. Attraverso la diffusione di un modello di differenziazione didattica, infatti, ci si auspica che la scuola possa maggiormente diventare un contesto positivo di crescita e di promozione del benessere, anche emozionale, del singolo, in cui motivazione intrinseca, comportamenti prosociali, coinvolgimento personale e successo scolastico siano concepiti in maniera sinergica come ruote di uno stesso ingranaggio (Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010). In particolare, la qualità della relazione tra gli alunni durante la sperimentazione è apparsa dispiegarsi attraverso comportamenti di aiuto, supporto e vicinanza: l'empatia e la collaborazione tra pari sono emerse come due componenti che la didattica differenziata ha sviluppato e incrementato. Una docente ha espresso questo processo circolare attraverso una metafora significativa, in quanto nella sua percezione l'aver adottato alcune delle strategie suggerite dai ricercatori *"è stato come accendere una miccia"* che ha dato avvio a comportamenti prosociali e reciproci tra tutti i componenti del gruppo classe.

Da ciò deriva la necessità di porre attenzione alla qualità delle relazioni instaurate nel contesto scolastico affinché nel gruppo classe si possano innestare processi cooperativi volti all'acquisizione di significati, conoscenze e competenze.

Se l'approccio differenziato ha avuto delle ricadute positive sul lavoro con la classe, anche per i docenti è stato un percorso significativo in quanto ha permesso loro di sviluppare un pensiero di tipo divergente rispetto alla loro *forma mentis* professionale. Ciò è rilevabile soprattutto in termini di sviluppo, di valorizzazione delle competenze e della capacità di progettare e di implementare un'azione didattica, in grado di intercettare le molteplici forme di neurodiversità presenti in classe. All'insegnante è stato chiesto inoltre un notevole impegno anche in termini personali in quanto chiamato ad interrogarsi sulla propria pratica educativa, a tal proposito risultano particolarmente significative le parole di E.Morin "Se insegnare è insegnare a vivere, secondo la giusta massima di Jean-Jacques Rousseau, è necessario individuare le carenze e le lacune del nostro insegnamento attuale per affrontare problemi vitali come quello dell'errore, dell'illusione, della parzialità, della comprensione umana, delle incertezze che ogni esistenza com-

porta” (Morin, 2015). Il presupposto generale della ricerca è riscontrabile nel fatto che la differenziazione didattica favorisca tutti quei processi di inclusione che sono tesi ad incentivare il successo formativo per tutti e per ciascuno, riuscendo ad intrecciare i diversi livelli di abilità degli alunni. A tal proposito, appare molto illuminante e incoraggiante l’affermazione di una docente di classe, la quale ha identificato la differenziazione come una sorta di “rivoluzione silenziosa che parte dal basso e che contamina tutti i docenti”.

## Riferimenti bibliografici

- Albanesi C., Marcon A., Cicognani E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, 6, 2.
- Bandura A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 1995 (trad. it. *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1997).
- Benjamin A. (2002). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Benjamin A. (2005). *Differentiated instruction using technology: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bonaiuti G. (2016). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brandani W., Tomisch M. (2006). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, in <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Castoldi C. (2011). *Didattica per competenze*. Roma: Carocci.
- Cornoldi C., De Beni R. (2015). Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Da Re F., Scapin C. (2014). *Didattica per competenze ed inclusione*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- d’Alonzo L. (2017). Il coraggio nell’innovare per includere. La differenziazione didattica. *L’integrazione scolastica e sociale*, 16, 361-369.
- d’Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2015). We Aren’t Using Assessments Correctly. There’s a distinction between formative and summative assessments. *Education Week*.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2015). *Do teacher-student relations affect students’ well-being at school?*, PISA. *Focus*, 50, 4, 1-4, Paris, OECD Publishing.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L. (2001). *Le tre intelligenze*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, ASCD.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria, VA, ASCD (trad.it. *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*, Roma, LAS, 2006).
- Tomlinson C.A. (2010). Differentiating instruction in response to academically diverse student population. In R. Marzano (ed.), *On excellence in teaching* (pp. 247- 270). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Tomlinson C.A. (2011). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd Edition)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD (trad. it. *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS, 2006).
- Tomlinson C.A., McTighe J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.



- Tomlinson C.A., Moon T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Murphy M. (2015). *Leading for differentiation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Brimijoin K., Narvaez L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Treasure J. (2011). *Sound business: How to use sound to grow profits and brand value*. Cirencester, Management Books.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



# Esperienze motorie, sportive e disabilità

## Physical, Sport Activities and Disability

### Carmen Palumbo

Ricercatore senior di metodi e didattiche delle attività motorie (ssd M-EDF/01), presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno / e.mail: capalumbo@unisa.it

### Antinea Ambretti

PhD in Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa, docente a contratto del Laboratorio Metodi didattiche attività motorie (ssd M-EDF/01), presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, e-mail: aambretti@unisa.it

### Stefano Scarpa

Professore associato (ssd M-EDF/01), presso l'Università Telematica Guglielmo Marconi, e-mail: s.scarpa@unifortunato.eu

The present study aimed to investigate the role of sport practice on physical self-description in individuals with motor disability. Sport practice may contribute to develop a positive physical self-description in persons with disability.

Sports practice seems to be able to contribute to the construction of a positive concept of one's own corporeality in people with disabilities, because the body, through its movement and its free expression, can rediscover itself, its energy, but above all it can stimulate creativity and allowing the subject to free himself, to open up to new spaces and new imaginations, overcoming, sometimes, psycho-physical blocks.

Good relationship with your body, with feelings and experiences, allows you to perceive a sense of integrity, the entirety of your body, perception of your space and volume, with the sense of exist, stay and have continuity in change.

Key words: self, disability, sports, inclusion, physical activities.

abstract

Esiti di ricerca 217

(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)

Pur essendo l'articolo frutto di una riflessione comune ad opera degli autori, si precisa che Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato l'introduzione e la stesura dei paragrafi intitolati *Identità e prosocialità nella pratica sportiva* (di Palumbo C., Scarpa S.,) e *Sé corporeo e disabilità motoria*.

Antinea Ambretti è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura delle Conclusioni e del paragrafo intitolato *Corporeità in movimento: implicazioni inclusivo sportive*

Stefano Scarpa ha curato in particolare i paragrafi intitolati *Identità e prosocialità nella pratica sportiva* (di Palumbo C., Scarpa S.,) e *Ruolo della pratica sportiva nel ben-essere e nell'inclusione delle persone con disabilità motoria*.

## 1. Introduzione

Diversi ambiti di ricerca hanno contribuito alla definizione e al riconoscimento della complessità della relazione tra disabilità motoria e pratica sportiva favorendo un progressivo cambiamento del modo interpretare la prassi sportiva cercando di armonizzare, sul piano sociale, la dimensione socio-inclusiva con quella didattico-educativa. La didattica del movimento, riferendosi ad esperienze formative che si traducono in attività prestantive che determinano una significativa implicazione fisiologica e funzionale del corpo, esprime una particolare complessità (Sibilio, 2015, p. 12).

Il passaggio da una spettacolarizzazione della fisicità prestante ad una corporeità espressiva ha direzionato l'attenzione sul potenziale inclusivo della corporeità in movimento, evidenziando soprattutto il possibile ruolo vicariante del corpo e delle sue parti, contribuendo gradualmente anche alla ridefinizione dei percorsi educativi e scolastici all'interno dei processi educativo sociali e aprendo, al contempo, un interessante dibattito sul valore educativo sulla funzione integrativa di possibili itinerari basati sull'uso del corpo e del movimento.

L'educazione alla corporeità in movimento, nel campo della disabilità può essere, una modalità per affermare che è possibile tracciare nuovi canali comunicativi, confrontarsi, incontrare diversamente, percepire informazioni ed emozioni molto più significative della sola parola.

Difatti, gli scambi comunicativi intesi come un interscambio dinamico, un inviare e ricevere informazioni, pensieri, atteggiamenti, un condividere e costruire significati, non sono riducibili alla sola sfera verbale, ma coinvolgono la dimensione corporea sin dalla prima infanzia. Del resto

218

La nostra vita inizia all'interno di una relazione strettissima con un'altra persona che si prende cura di noi e da cui dipendiamo. Nasciamo equipaggiati con un repertorio di espressioni..., il pianto di un bambino che reclama la madre è una comunicazione, sebbene nelle prime settimane di vita il pianto sia presumibilmente involontario: lo si può considerare come un messaggio che abbia una qualche utilità per chi lo spedisce sia per chi lo riceve (Otaley, 1997, pp. 326-327).

Queste forme comunicative coinvolgono il corpo, ne fanno un medium di conoscenza con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente evidenziando la pluralità e la complessità di un linguaggio che è verbale, gestuale e mimico. In particolare la pratica sportiva favorisce la presa di coscienza del corpo come linguaggio aiutando il soggetto nella delicata esperienza di riconoscimento, gestione e condivisione dei propri stati emotivi.

## 2. Corporeità in movimento: implicazioni inclusive sportive

La necessità in ambito socio-educativo di garantire una funzione integrativa educativa del corpo in movimento, soprattutto in caso di disabilità motorie richiede il passaggio da una visione meramente spettacolare-performativa dello sport ad una concezione che consideri l'esperienza motorio-sportiva come precondizione



necessaria allo sviluppo dell'intera personalità dei soggetti in formazione. La "ri-capitalizzazione" della cultura dello sport in ambito socio educativo ha consentito di allargare i confini interpretativi del processo di inclusione e della conseguente identificazione del sé corporeo, affermando la funzione della *corporeità diversamente abile* in grado di manifestarsi secondo originali forme anche in attività sportive (Gardner, 2009; Berthoz, 1998). In campo sportivo-motorio gli specifici vincoli delle azioni pre-sportive e agonistico-competitive hanno indotto a riflettere sul possibile impiego di forme di allenamento sportivo di tipo inclusivo nel tentativo di riferirsi alla pluralità semantica che l'esperienza sportiva può assumere nei contesti vari sociali in chiave inclusiva. In questo senso, il corpo anatomicamente definito, grazie all'attività sportiva, assume una configurazione cognitivo sociale divenendo protagonista di un vero e proprio passaggio bidirezionale tra mondo interiore e mondo esteriore consentendo *eccentricamente* alla individualità di tutti e di ciascuno di manifestarsi. Avviene un naturale accostamento della fisicità alla corporeità assegnando ruoli e funzioni a tutte le dimensioni affettive, cognitive e sociali della persona, poiché

egli non ha solo una mente che deve essere educata, ma anche un corpo che, insieme alla mente, costituisce la sua intera personalità. [...], ogni qualvolta l'uomo pensa, si muove, agisce, reagisce, lo fa nella sua unità psicofisica ed è appunto a tale livello unitario che esso va accettato, osservato, indagato e compreso. L'attenzione si sposta dal sé fisico cui sono correlati i parametri fondamentali durante le fasi dello sviluppo psicofisico al sé sociale che è evidente sintesi della manifestazione della individualità vocata naturalmente alla prosocialità (Mead, 1966).

219

Diviene necessario, allora, valorizzare l'educazione al movimento per il "potenziamento delle attività residue in una logica di progettazione dinamico-funzionale" (Trisciuzzi,.....).

Attraverso lo sport è possibile, infatti, far sentire "vincenti i ragazzi più deboli, facendogli perseguire obiettivi minimi come, ad esempio nel gioco del calcio, un passaggio fatto bene, un tiro in porta o una parata. Questo è di fondamentale importanza per il ragazzo che ha alle spalle un vissuto di sconfitte" (Gianfagna, 2007) sollecitando un'immagine positiva di sé, che lo "valorizza e lo rende partecipe per quella che è la sua possibilità di funzionamento" (Gelati,.....).

Durante l'attività sportiva ciascuno assume un comportamento diretto ad aiutare o beneficiare un'altra persona o un gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense esterne (Mussen, Eisenberg, 1985), gettando le basi per la conoscenza di sé e degli altri, favorendo allo stesso tempo i presupposti di una cultura della comprensione, del rispetto reciproco abilità che saranno utili all'adolescente per vivere da adulto un'esistenza appagante di successo personale e sociale (Caprara, 2006).

Lo sport per sé

concede questa possibilità, perché separa le dis-abilità valorizzando le abilità. La persona in tutta la ginnastica è un giocatore, un atleta, non un disabile. La carrozzina o l'ausilio utilizzato nella disciplina prescelta non è un fattore discriminante ma elemento proprio dello sport praticato (Cantù, 2001, p. 44).

L'approccio sportivo inclusivo nei vari contesti sociali manifesta una complessa molteplicità, eterogeneità e vastità di fonti, modelli, metodologie, spazi d'indagine e sviluppi applicativi di fronte ad

... un'estrema semplificazione dell'educazione del corpo. Per il bambino il suo corpo è il centro di riferimento a partire dal quale può orientarsi, sperimentare e formalizzare lo spazio e il tempo, elaborare e scambiare simboli (Gaiffi, 1989, p. 38).

Appare evidente che un progetto socio sportivo educativo che si traduca in una proposta didattica fondata sui principi dello sport inclusivo, si presta naturalmente a rispondere alle esigenze di inclusione del soggetto disabile nello sport. Ciascuno sport sia pure con forme e modalità diverse, secondo quest'ottica, raccoglie a pieno questa sfida formativa, ponendosi come uno spazio suggestivo ed efficace nel quale la diversità è accolta come valore e risorsa, favorendo il superamento di stereotipi cristallizzati e rappresentando una vera opportunità per sperimentare itinerari flessibili alternativi e complementari alle tradizionali forme di inclusione sociale.

Si tratta piuttosto di valorizzare al meglio le dotazioni individuali, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e prestazioni che caratterizzano ogni essere umano, e togliendo dal percorso educativo le condizioni negative che potrebbero ostacolare l'originale, etero-cronico e comunque a suo modo armonico, sviluppo della personalità del minore con deficit (Pavone, 2004, p. 23).

220

Integrare è far sì che qualcosa interagisca e si interconnetta con qualcos'altro, senza lo spostamento dell'attenzione su uno dei due poli, ma facendo nascere qualcosa di nuovo e di più significativo che valorizzi i vari punti di vista per costruire un approccio complessivo e unitario.[...] Non significa dunque lavorare su un solo soggetto e sul suo cambiamento, ma innescare il cambiamento dei due soggetti e/o gruppi di riferimento, in un contesto valorizzante. Si tratta di un nuovo spazio educativo e sociale, collocato nelle dinamiche delle rappresentazioni collettive, in una logica di life long, ovvero per tutta la vita [...] Integrare presuppone un processo comunque di interazione di "azioni tra" più soggetti in cui ciascuno è importante per l'altro, è portatore di significati e con-corre alla visione/costruzione della realtà secondo forme nuove e più complessive, in un approccio eco-sistemico (Moliterni, 2013, pp. 181-182).

In questa prospettiva, lo sport costituisce un vero incubatore delle diverse abilità, coinvolgendo il corpo e il movimento nella *"costruzione attiva di abilità di base e abilità trasversali"* (Sibilio, 2002, p. 126). L'attività sportiva incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge i diversamente abili nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri). Sul piano inclusivo, si configura come una originale scelta educativa, centrata sulla valorizzazione dei significati potenziali dell'esperienza corporea e che può consentire l'individuazione e la valorizzazione di modalità personali di accesso alla conoscenza del mondo attraverso il graduale *"... incremento di capacità e acquisizione di abilità, integrazione in contesti di vita, rendono il ruolo dell'attività motoria e, quindi del movimento, fondamentale nell'intervento rivolto alle persone*



*disabili...*” (Canevaro, 2007, p. 98). Lo sport centrandosi sull’uso del corpo e delle sue potenzialità può diventare, quindi, l’esaltazione delle abilità vicarianti, svolgendo funzioni preventive e compensative che si traducono nel *“raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell’impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto meno adatti...”* (Canevaro 2007, p. 97), facilitando e aprendo la strada alla motivazione personale e sociale anche ai soggetti la cui riduzione, alterazione o inefficienza di una o più di queste funzioni senso-motorie comporti di fatto un deficit motorio. Diventa naturale la realizzazione di *possibili piste* percorribili didatticamente a partire *“dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”* (Miur, 2012) per puntare alla valorizzazione degli aspetti peculiari della personalità di ognuno a partire dalla *“singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione”* (Miur, 2012). L’*“antropologia della persona umana”* (Bertagna, 2004, p. 30) diviene il fulcro di una nuova attenzione alla relazione tra corpo movimento e disabilità, nella quale la *centralità della persona* diversamente abile, è il vero cuore delle proposte socio-educative a carattere sportivo, rivolte all’*accoglienza della diversità* (Florian, 2001) e al consolidamento di pratiche inclusive nei confronti dei soggetti a partire sin dalla prima infanzia, perché *“le attività motorie e sportive incidono nella formazione della persona, con una funzione modellante e interattiva che si espande anche oltre i tradizionali obiettivi”* (Sibilio, 2015, p. 21).

La corporeità in movimento nelle sue forme ludico-espressivo-comunicative così come è declinata nello specifico delle attività motorio sportive, rappresenta per ciascuno, la prima ed efficace modalità che *“come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell’attività”*, sollecitando l’acquisizione di prerequisiti indispensabili per accedere gradualmente a forme più mature di abilità e competenze fisiologiche cognitive e sociali a garanzia di *“ritmi di un apprendimento individuale ed individualizzato”* (Pertica, 2002). Pertanto il centro dell’interesse non è il deficit ma la persona, l’attenzione del progetto educativo si volge non solo all’ambito terapeutico-riparativo ma anche a quello di apertura a possibilità altre, quelle legate al desiderio della persona (Sandrone, 2012, p. 89), cioè alla sua azione intenzionale, che va al di là del solo concetto di mancanza e conduce all’idea di possibilità (Xodo, 2003, p. 5).

Ogni educando presenta dei bisogni speciali da trasformare in desideri (educabilità) e in prospettive di vita speciali, in quanto ogni soggetto è unico e originale, con un proprio progetto di vita. Si salda in tal modo la visione pedagogica generale sull’educabilità della persona, puntando maggiormente sull’idea di bisogno e tentando di descriverlo, quantificarlo, prevederlo e fissarlo, può cadere pure in talune forme di riduzionismo arrivando ad individuare, anche in ambito di azioni senso-motorie e sportive, dei programmi standard e a lungo termine per le singole disabilità, che possono, di contro, anche essere transitorie o variabili. La stessa espressione *disabilità*, a differenza di *diversabilità*, sottolinea ciò che manca rispetto ad una normalità (Canevaro, Ianes, 2003, p. 23).

Dunque, le migliori opportunità educative e formative non si coltivano fossilizzandosi su indagini eziologiche dei disturbi o su imm modificabili classificazioni patologiche, ma prima di tutto osservando e comprendendo la persona nella sua

complessità, nel suo essere inserita in sistemi che possono variare e rendere dinamico e provvisorio un certo stato ed è indispensabile in quest'ottica che *un progetto sia adattabile all'evoluzione dei bisogni* (Canevaro, 2004, p. 522).

Si tratta di un vero e proprio itinerario "alternativo" in cui ciascuno può sperimentare l'utilizzo delle proprie abilità diverse partendo dall'esplorazione delle risorse personali altrimenti inesprese, per cui si intrecciano bisogni affettivi, sociali e cognitivi che, attraverso le attività di movimento ed esplorazione, si manifestano come sperimentazioni motorie finalizzate alla conquista del mondo circostante, nonché alla costruzione della identità perché come afferma Vygotskij *diventiamo noi stessi attraverso gli altri* (Vygotskij, 1990, p. 200).

### 3. Identità e prosocialità nella pratica sportiva

La grande varietà di relazioni socio-motorie che si manifestano nelle attività sportive soddisfa, da un lato, l'individualità motoria di ognuno che liberamente si esprime, dall'altro, l'aspetto pro-sociale, attraverso la condivisione di spazi materiali e dei movimenti del corpo e delle sue parti nella relazione con l'altro.

La pratica sportiva, infatti, contribuisce alla costruzione della forma estetica della persona, del suo modo di relazionarsi dinamicamente con il mondo, attraverso atteggiamenti, modi di incedere, forme abilitative utilizzabili nella vita di relazione e può concorrere al superamento di resistenze psicologiche, insicurezze, forme di disorientamento, attraverso i giochi di ruolo, le metodologie di allenamento, le gare.

222

Questa costante riflessione sui cambiamenti morfo-funzionali del proprio corpo, espressioni della crescita e del processo di maturazione di ogni persona, aiutano il bambino nel delicato percorso di percezione corporea e costruzione della propria immagine. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, egli potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri. La scoperta della propria corporeità sin dalle prime fasi dello sviluppo, attraverso il passaggio da una motricità caotica e grossolana ad una motricità intenzionale, si accompagna, infatti, ad una graduale discriminazione dei propri stati emotivi e ad un'attribuzione di significati a gesti, parole e atteggiamenti corporei.

Del resto il sé corporeo si compone di un insieme di conoscenze, sentimenti, ricordi ed esperienze che l'individuo riferisce al suo corpo (Fox, 1990) nel costante rapporto con l'altro.

Ciò che preme nella definizione del sé, secondo Harter, è infatti la percezione che un individuo ha di sé stesso, con contenuti sia descrittivi che valutativi.

L'elaborazione dell'auto descrizione del proprio fisico non è influenzata esclusivamente né dai dati di realtà, che attestano la propria conformazione fisica, né dalla mera visione psicologica, emotiva e affettiva della propria fisicità, ma dalla stretta interazione di queste due componenti con la dimensione sociale.

Recenti riflessioni in merito (Marsh, Richards, Johnson, Roche, Tremayne, 1994) hanno lasciato emergere il livello multidimensionale evolutivo del sé corporeo, affidando alla multidimensionalità di molteplici aspetti costitutivi il sé.



L'auto-descrizione del proprio corpo (o concetto del sé fisico), ovvero l'insieme di conoscenze, sentimenti, ricordi ed esperienze che l'individuo riferisce al suo corpo (Fox, 1998) incorpora, a sua volta, molteplici e differenti caratteristiche (come la salute, le capacità e abilità motorie, l'aspetto, l'attività fisica).

Questa *consapevolezza* multidimensionale che riguarda la propria corporeità (Marsh, Richards, Johnson, Roche, Tremayne, 1994) è alla base del *self-concept* (Fox, 1990) di ciascun soggetto che si struttura attraverso:

- la multidimensionalità, (il sé è costituito da più dimensioni sociale, fisica, accademica, ...);
- la gerarchia (sé inteso in forma globale si riferisce al fatto che non è facilmente suscettibile a cambiamenti (Marsh, Yeung, 1998);
- la stabilità (sé globale incide sul livello di autostima);
- divenendo un predittore significativo di comportamento e prestazioni in continua evoluzione.

Fin dalla prima infanzia, i bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle sue funzioni, della sua immagine, delle sue potenzialità sensoriali ed espressive e di relazione attraverso l'educazione allo sport.

La partecipazione ad attività motorio-sportive facilita la conoscenza del proprio corpo e la capacità di dominarlo esprimendo una personale armonia ed un possibile controllo motorio, parametrati all'età del bambino ed alle sue caratteristiche personali, divenendo qualcosa di più di un'immagine mentale e cioè un elemento di base indispensabile alla costruzione della propria personalità da parte del bambino, la cui postura esprime il livello qualitativo di questa rappresentazione.

Il soggetto diversamente abile, utilizzando il potenziale residuale della propria corporeità in movimento", organizza e rielabora le sensazioni provenienti dal mondo esterno, coniugandole con le proprie.

L'elaborazione della rappresentazione mentale del proprio corpo che il bambino elabora, si fonda sulla sintesi di un graduale processo di maturazione psicofisica direttamente correlato ad una rielaborazione del personale bagaglio esperienziale. Questa consapevolezza del proprio sé corporeo che si manifesta nella dimensione posturale, diventando una di comunicazione e adattamento del proprio corpo e si esprime come un atteggiamento di risposta funzionale alle sollecitazioni implicite ed esplicite dell'ambiente circostante.

L'educazione allo sport e alle attività di movimento in genere nel campo della disabilità possono essere considerate come la possibile utilizzazione di abilità vicarianti che costituiscono una prospettiva emancipativa della differenza, una modalità per affermare che la diversità non corrisponde necessariamente alla disuguaglianza. I giochi motori di gruppo e di squadra, ad esempio, hanno la possibilità di creare situazioni che stimolano l'iniziativa individuale, non come fine a se stessa, ma come elemento concorde e convergente con altri elementi (Canevaro, 2007, p. 96) e, di conseguenza, il movimento in ambito didattico favorisce la collaborazione sociale, lo *"sviluppo di potenzialità individuali, incremento di capacità e acquisizione di abilità, integrazione in contesti di vita, rendono il ruolo dell'attività motoria e, quindi del movimento, fondamentale nell'intervento rivolto*

*alle persone disabili.”* (Canevaro, 2007, p. 98). L’attività motoria è, quindi, per la persona disabile, l’esaltazione di ciò che sa fare e di ciò che sa essere, consentendo una naturale inclusione formativa tra abilità, conoscenze e risorse personali, perché permette *“di raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell’impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto «meno adatti»...”* (Canevaro, 2007, p. 97).

Studi e ricerche hanno dimostrato che l’attività motoria influisce positivamente su *“stili attentivi, percezione e processi di costruzione ed elaborazione dell’informazione che hanno un ruolo centrale nella formazione dell’identità personale”* (Toffano et al., 2004, p. 154).

## 4. Sé corporeo e disabilità motoria

Nella disabilità motoria, di fatto, il movimento può essere danneggiato in uno degli aspetti che lo caratterizzano, ovvero il tono muscolare, la postura, la coordinazione e la prassia (FAIP).

La disabilità motoria colpisce soprattutto gli aspetti che riguardano il funzionamento fisico-motorio della persona disabile. La menomazione fisica interferisce, quindi, in modo incisivo sulla qualità di vita e sulla possibilità di vivere in modo pieno e armonioso del soggetto, riducendo le opportunità di manifestare la propria identità nel mondo in cui essi vivono e le loro relazioni umane (ma anche creando le condizioni per far emergere il potenziale nascosto che può in qualche modo compensare la menomazione), con la conseguenza di rendere queste persone spesso incapaci di elaborare ed integrare un’identità resa aliena dalla menomazione che li colpisce e li trasforma: *“costretti a spiccare il volo per aprirsi alla vita ad ali legate”* (Bobbo, 2010).

In questa direzione, come sostiene Arbour (Arbour et al., 2007), le persone disabili hanno tendenzialmente una considerazione più limitata e povera del proprio corpo, perché legata al vissuto soggettivo della propria menomazione e alla stigmatizzazione sociale.

Diversi studi (Martin, 2006, 2007) mettono in evidenza i potenziali effetti negativi del contesto sociale in grado di compromettere lo sviluppo positivo del sé corporeo, osservando che gli individui con disabilità hanno, in genere, meno amici dei pari che non presentano disabilità conclamate e come essi, conseguentemente, facciano più esperienza di solitudine.

Queste mancate relazioni con i pari possono indurre allo sviluppo di rappresentazioni sbagliate e di stereotipi stigmatizzanti il corpo del disabile, mettendo queste persone nella situazione di ricevere spesso giudizi negativi legati alla loro corporeità: tutto ciò può contribuire allo sviluppo di una scarsa immagine corporea. Una ulteriore ricerca di Martin (2010) attesta che gli individui con insorgenza precoce o disabilità congenite possono essere più capaci di includere la propria disabilità nel proprio concetto di sé. Più in particolare, nelle donne non vedenti congenite ad esempio, l’immagine corporea cognitiva sembra essere migliore rispetto alle donne che sono diventate cieche o ipovedenti più tardi, nel corso della vita. Va comunque detto che la mancanza di esposizione a presentazioni mediatiche visive di corpi idealizzati può limitare l’insoddisfazione verso il proprio corpo. Ciò che emerge di rilevante dalle evidenze scientifiche sopra espo-



ste, è che le conseguenze della disabilità motoria contribuiscono a limitare la comprensione della propria identità, del proprio sé da ciò che non lo è, come pure del proprio corpo da ciò che non lo è.

Se si considera che la vita è azione fin dai primi attimi di esistenza, come sostiene Lawrence (1991), l'abilità fisica è un prerequisito fondamentale grazie al quale il disabile può imparare riguardo a sé stesso. Ne consegue che un limitato funzionamento motorio influisce profondamente nella formazione del concetto di sé e del proprio corpo. Esiste, tuttavia, un elemento di scelta e di controllo nella concettualizzazione di sé, il "role-making", che è determinato dall'individuo stesso nel tentativo di raggiungere la propria indipendenza e rimuovere quella stigmatizzazione sociale che lo segna come "handicappato". Come afferma nuovamente Lawrence (1991), la persona con disabilità motoria non è totalmente dipendente dalla visione e dalle aspettative degli altri e nell'ottenere una rappresentazione positiva di sé e del proprio corpo, entrerebbero in gioco il "role-playing" e il "role-taking", che sono determinati piuttosto dal ruolo che gli altri si aspettano che l'individuo svolga. A tal riguardo, Martin (2010) sostiene che non tutti i disabili presentano una scarsa considerazione di sé e una concezione negativa della propria corporeità. Tra loro esistono dei veri e propri "lottatori" che persistono per ottenere l'indipendenza, dimostrando di avere un concetto positivo di sé e della propria corporeità. Per fare un esempio tra i più eclatanti, il caso dell'atleta disabile Oscar Pistorius, che ha suscitato, in questi ultimi anni, un notevole interesse mediatico per la vicenda politico-sportiva legata al diritto di partecipare, o meno, ai Giochi Olimpici per normodotati.

Nel processo di formazione del concetto di sé e del sé corporeo il senso di inferiorità e l'ansia presenti nella persona disabile possono creare, talvolta, un effetto di auto-svalutazione. Il rischio è che l'individuo, oltre ad essere oppresso dalle scarse abilità possedute, si sottostimi ulteriormente fino a percepirsi più disabile di quanto non lo sia realmente, estendendo la sua disabilità dalla sorgente originaria al corpo intero. Questo impatto psicologico negativo conduce spesso il disabile a sentirsi una persona ingiustamente malata e a sviluppare una dis-percezione del proprio sé fisico reale. Le limitazioni fisiche, come anche altre forme di menomazione, possono perciò contribuire a creare un concetto di sé "malato" e una personalità maggiormente dipendente dagli altri.

La valorizzazione della dimensione corporea attraverso lo sport può far emergere la ricchezza e la straordinarietà della natura umana, indagando ed evidenziando il legame tra corpo, movimento, emozione e cognizione, riducendo la distanza tra normodotato e disabile e contribuendo al raggiungimento di traguardi importanti in relazione alla conquista dell'autonomia, alla costruzione dell'identità personale ed all'acquisizione delle competenze per le persone con disabilità motoria. Il corpo rappresenta la sorgente ovvia della loro disabilità, per cui è spesso svalutato e considerato come fonte dei loro limiti personali. Blinde & McClung in un loro contributo pubblicato nel 1997, richiamano il nesso tra disabilità motoria e falsata percezione positiva del sé, sia per la loro competenza fisica che per quella sociale. Gli individui disabili sembrano interiorizzare le attitudini non positive che la società ha nei confronti della disabilità, influenzando inevitabilmente e in maniera negativa il contenuto delle loro esperienze quotidiane, come anche le loro relazioni interpersonali. Diventa, a questo punto, di fondamentale importanza la considerazione degli "altri significativi" (genitori,

educatori, pari, ecc.) nei loro confronti, al fine di sviluppare e stabilire un concetto positivo della propria corporeità. lo sport è in grado di favorire l'inclusione in più ambiti, quali quello religioso, etnico, culturale, in materia di orientamento sessuale, disagio psichico e, infine, di disagio sociale.

Per riuscire a conseguire elevati livelli di inclusione attraverso lo sport, il Coni ha promosso, nel 2017, il "Manifesto per lo sport e l'integrazione – la vittoria più bella". Il Manifesto è frutto di un accordo siglato tra il Coni ed il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, e nasce allo scopo di favorire, attraverso lo sport, l'inclusione dei migranti di seconda generazione che vivono in Italia e, più in generale, di contrastare gli episodi di razzismo nello sport.

Per raggiungere tale scopo, il Manifesto promuove alcune buone pratiche, quali ad esempio, la lealtà sportiva, la diffusione di buone pratiche, le pari opportunità nell'accesso alle competizioni sportive, senza distinzioni di sesso, razza, cultura o religione, la lotta ad ogni forma di violenza.

In base a tale principio, tali soggetti sarebbero pienamente equiparati ai cittadini italiani ai fini sportivi, potendo essere tesserati liberamente e schierati nelle rappresentative nazionali del nostro paese.

Il Manifesto si rivolge agli operatori del mondo dello sport (società sportive, dirigenti, allenatori, atleti e giornalisti), ai giovani che si avvicinano all'attività sportiva e, infine, a tutte le istituzioni dotate di compiti formativi ed educativi, quale, in primis, la scuola.

I soggetti operatori del mondo dello sport sono chiamati ad applicare i principi del manifesto ed a mettere in atto le buone pratiche previste dallo stesso, riservando una particolare attenzione nei confronti dei soggetti migranti.

Le società sportive sono invitate a mettere a disposizione degli sportivi e delle loro famiglie vademecum chiari e trasparenti che spieghino le modalità di tesseramento e di accesso alle attività sportive; a mettere in atto procedure semplici per i cittadini stranieri che vogliono approcciarsi allo sport; a propugnare e promuovere i valori ed i principi del Manifesto presso le proprie tifoserie ed il proprio staff.

Le istituzioni, infine, sono chiamate a supportare gli sforzi degli altri soggetti nelle attività di valorizzazione dei principi posti dal Manifesto, anche erogando, laddove possibile, contributi e facilitazioni in favore delle famiglie che ne abbiano la necessità.

In ambito internazionale, il congresso del FIEP del 2000 ha varato un Manifesto volto ad estendere l'ambito applicativo dell'educazione fisica, la quale viene intesa come diritto di tutti.

La finalità di tale disciplina viene individuata nel favorire uno stile di vita più sano e nella trasmissione dei valori fondamentali di cui lo sport è portatore, in un'età, quale, appunto, quella evolutiva, particolarmente cruciale per l'apprendimento.

Una efficace trasmissione, a scuola, dei valori dello sport, passa attraverso la messa in atto di strategie pedagogiche che siano efficaci a tale scopo, anche se ciò, tuttavia, non risulta sempre di agevole realizzazione.

Nel dibattito su tale tematica, infatti, non sono mancate critiche aperte rivolte agli attuali metodi utilizzati nelle scuole:



l'approccio ai valori dello sport è ancora una pedagogia generica e predicatoria, di tono moraleggiante e meramente prescrittivo, che nasconde sotto le sue formule preconfezionate uno spaventoso vuoto di contenuti ed una inesistente ricaduta nella pratica (Isidori, 2008, p. 13).

Il valore inclusivo dell'educazione motorio-sportiva ci riporta alla costante ricerca di una possibile autonomia della persona, al diritto di interagire con gli altri e di affermare la propria identità.

Il movimento rappresenta la via maestra per esprimersi, comunicare e comprendere. Questo nella consapevolezza del fatto che l'uomo non manifesta il suo essere soltanto attraverso le forme del pensiero, ma sempre contemporaneamente, attraverso le modalità di muoversi, del vedere, del percepire, del fare. Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettive e/o emotiva (Canevaro, 2007, p. 95).

In questo contesto, come verrà esposto successivamente, la pratica sportiva può diventare un valido supporto alla costruzione di un concetto positivo di sé e del proprio corpo.

## 5. La pratica sportiva benessere e inclusione

La pratica sportiva sembra poter contribuire alla costruzione di un concetto positivo della propria corporeità nelle persone con disabilità, questo perché il corpo, attraverso il movimento e la sua libera espressione, può ritrovare se stesso, la propria energia, ma soprattutto può stimolare la creatività e consentire al soggetto di liberarsi, di aprirsi a nuovi spazi e nuovi immaginari, superando, talvolta, blocchi psicofisici.

Se l'esperienza corporea costituisce il primo rudimento del senso di sé, l'attenzione al corpo e al movimento può, quindi, schiudere una via per recuperare le parti di sé scisse e dissociate.

Il movimento nel suo aspetto qualitativo è strettamente connesso all'inconscio, ci parla di esso ed è per questa ragione che i conflitti inconsci non possono che manifestarsi nel movimento ed un processo inconscio porterà con sé inevitabilmente movimenti conflittuali.

Il disabile, come abbiamo avuto già modo di osservare, è particolarmente a rischio di sviluppare disturbi del sé corporeo a causa della menomazione fisica, delle conseguenze psicologiche e della stigmatizzazione sociale legate alla disabilità.

Ciò che si intende dimostrare è che lo sport può agire positivamente su tutte e tre le componenti che determinano il sé corporeo: somatica, psicologica e sociale. È noto ad esempio come l'attività motoria migliori la composizione corporea, diminuendo il grasso corporeo e aumentando la massa muscolare. Essa inoltre agisce a livello psicologico aumentando l'autostima, il senso di auto-efficacia, riducendo ansia e depressione. Infine, a livello sociale, la pratica sportiva può contribuire a ridurre le valutazioni negative degli 'altri'. Lo sport non rappresenta solo un modo di 'passare il tempo', ma occupa una dimensione centrale nella costruzione dell'identità, della socialità, del bagaglio cognitivo della perso-

na, incidendo positivamente sull'adattamento psicologico. Alcuni studi hanno evidenziato come l'esercizio fisico, migliorando il condizionamento (resistenza cardiovascolare, forza, flessibilità), la composizione corporea, l'abilità esecutiva e alcuni parametri psicologici (percezione di competenza e autoefficacia), abbia un effetto positivo nella percezione che l'individuo ha della sua corporeità. È stato anche dimostrato che i soggetti che presentano un'immagine corporea più 'povera' sono più sensibili ad eventuali trattamenti indirizzati a migliorare il rapporto con il proprio corpo. Ciò può avere notevoli implicazioni nell'ambito della disabilità, considerata come categoria particolarmente a rischio di sviluppare disturbi relativi alla percezione del proprio corpo (Martin, Lichtenberger, 2002).

Robert Winston affermò che osservare la tipologia di movimento di un soggetto può rappresentare la giusta chiave di lettura per conoscere cosa provano le persone e, di conseguenza, in maniera conscia o inconscia, la nostra identità è strettamente legata all'esperienza vissuta di essere dotati di un corpo.

L'aspetto corporeo chinestesico, sollecitato dallo sport e dalle attività a carattere motorio in genere, consente di costruire ponti fra le diverse modalità dell'esperienza: cognitiva, sensoriale ed affettiva, che si integrano bilanciandosi.

Ogni nostro cambiamento interiore si manifesta in un movimento, anche se forse sarebbe più giusto dire: è un movimento. Non sempre sono movimenti chiaramente visibili, molte volte sono sottili modificazioni: come le vibrazioni delle dita, un restringimento nel centro del petto o una chiusura quasi impercettibile delle spalle; che sfuggono alla maggior parte degli osservatori. Il corpo umano, in quanto vivente, è in costante pulsazione e ogni parte del nostro organismo ha un modo di farlo che le è caratteristico; il cuore ha un pulsare regolare e ininterrotto, i diversi tipi di muscolatura si spandono e si contraggono o si allungano e si accorciano, perfino il tessuto cerebrale si gonfia e si sgonfia. Le emozioni, come la paura, la rabbia, la gioia, modificano per eccesso o per difetto questi patterns: *abbiamo un nodo alla gola, sentiamo un batter d'ali nel petto, braccia, pugni e spalle si contraggono, ad esempio, mentre in altri casi il nostro respiro si espande e i nostri passi diventano leggeri...* Anche gli stimoli del mondo ci trasformano, il semplice atto del percepire ci modifica, creando una variazione del flusso dei nostri movimenti spontanei. Dunque, il costante mutamento degli stati corporei è alla base del nostro senso di identità che si nutre di un flusso continuo di movimenti che nutrono anche il nostro senso di identità. L'impulso interiore che si fa movimento è una delle possibili manifestazioni dell'Immaginazione Attiva di cui parla Jung" (Palumbo, 2013)

In un recente congresso Martin (2010) ha esposto le principali evidenze scientifiche circa il ruolo dell'attività motoria nello sviluppo del sé corporeo:

- a. L'attività motoria riduce la percentuale di grasso corporeo e aumenta la percentuale di massa muscolare portando ad un miglioramento del sé corporeo;
- b. L'attività motoria aumenta la facilità nell'eseguire le prestazioni richieste nelle attività della vita quotidiana. Ciò contribuisce a promuovere lo spostamento del focus d'attenzione dell'individuo da come il corpo appare a ciò che il corpo sa fare;
- c. Il coinvolgimento nella pratica regolare di attività motorie riduce le valutazioni negative ricevute dagli altri, ovvero dalle persone che non presentano disabilità conclamate;



- d. Persone amputate che praticano attività motoria, se confrontate con persone amputate sedentarie, riportano punteggi più positivi rispettivamente alla percezione della propria corporeità;
- e. Un gruppo di adolescenti disabili coinvolti in un programma di attività motoria di due settimane, ha sperimentato un incremento dell'immagine corporea cognitiva;
- f. Un gruppo di adulti con lesione spinale, dopo un programma di esercizio di tre mesi, ha aumentato la soddisfazione verso la propria corporeità rispetto ad un gruppo di controllo.

I presenti studi e ricerche hanno infatti evidenziato che *“soprattutto durante l'età evolutiva, si assiste ad una maturazione più pronta e precoce di alcuni parametri intellettivi in soggetti praticanti attività ludico-motorie e/o sportive, evidenziando che l'attività motoria influisce positivamente su stili attentivi, percezione e processi di costruzione ed elaborazione dell'informazione che hanno un ruolo centrale nella formazione dell'identità personale”* (Toffano Martini, 2004, p. 154) confermando che la partecipazione ad attività a carattere sportivo riflette la positività di un'esperienza emotivo-inclusiva che coinvolge la sfera emotivo sociale di tutti i suoi partecipanti (Boyd, Yin, 1996).

## 6. Conclusioni

La rivisitazione della *diversità*, come valore da salvaguardare, apre un interessante dibattito sul valore educativo sulla funzione integrativa di possibili itinerari basati sull'uso del corpo e del movimento. Il coinvolgimento del soggetto disabile nelle attività corporeo-cinestesiche si configura come una grande possibilità di emancipazione accrescimento e sviluppo contribuendo alla costruzione del benessere dei soggetti disabili di ogni età.

L'evoluzione del concetto di disabilità e la progressiva introduzione di termini che valorizzano la persona e non enfatizzano la patologia, costituiscono la base fondamentale che ha permesso ai soggetti di poter esprimere la propria diversa abilità facendo così il proprio ingresso in una realtà sociale precedentemente riservata ai normodotati. L'introduzione nel panorama sportivo della disabilità motoria ha ufficialmente consacrato la volontà di considerare il soggetto disabile un uomo, unico e irripetibile (Pinto Minerva, 2001, p. 15) che *“possiede delle potenzialità, ma che potrebbe risultare scarsamente dotato”* (Ghirlanda, 2003, p. 18), se non adeguatamente supportato dal contesto sociale. Martin, difatti, sostiene che le persone con disabilità non abbiano automaticamente una concezione negativa della propria corporeità, come esito 'scontato' della loro disabilità e in quest'ottica, a loro spetta, affrontare un numero maggiore di sfide per giungere ad una costruzione positiva del sé corporeo e, pertanto, in questo senso, l'attività motoria può costituire un valido aiuto nella promozione di uno sviluppo positivo dell'identità corporea.

È dunque nel differente uso che si fa del movimento la sostanziale differenza tra lo sport come rappresentazione competitiva e lo sport come movimento, anche se in entrambi i casi il movimento è il mezzo principale ed i suoi elementi base, sono: il corpo, il tempo, lo spazio, l'energia o la forza.

Le attività di sport, nella complessità dei campi applicativi salutistici, sportivi (Meinel, 1995), ricreativi, adattivi e sociali, rappresentano un contesto formativo con forte valenza educativa, un'originale area di valorizzazione del soggetto, anche in presenza di difficoltà psicofisiche e sensoriali.

In sintesi, ne consegue che è necessario avvalersi di un approccio interpretativo integrato, teso ad investigare sui seguenti aspetti per sollecitare una possibile riflessione rispetto: all'azione motoria e sportiva nell'ottica di una visione integrale di crescita della persona (Gardner, 2009); al potenziale didattico educativo dell'attività motoria e sportiva come risorsa formativa (Meinel, 1995); alla realizzazione ed integrazione di progetti motori educativi in un'ottica di personalizzazione, considerando gli apporti congiunti offerti da una lettura dell'educazione motoria dedicata alla disabilità motoria in chiave semplice (Berthoz, 1998).

La riflessione si estende, dunque, al tema dell'inclusione e dell'inserimento e dell'adattabilità dell'ambito sportivo, aprendo alla rivisitazione e al potenziamento degli scenari motorio sportivi rispetto al tema della disabilità motoria (Florin, 2008).

## Riferimenti bibliografici

- Anderson D. (2009). Adolescent girls' involvement in disability sport: Implications for identity development. *Journal of Sport & Social Issues*, 33, 427-449.
- Antiseri D. (2000). *Didattica delle scienze. Epistemologia*. Roma: Armando.
- Arbour K.P., Latimer A.E., Martin Ginis K.A., Jung M.E. (2007). Moving beyond the stigma: The impression formation benefits of exercise for individuals with a physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 144-159.
- Axpe I., Borinaga G.I. (2015). ¿ Es posible mejorar el Autoconcepto Físico universitario mediante una Intervención Cognitiva? *SciELO Espana*.
- Baćanac L., Milićević-Marinković B., Kasum G., Marjan M. (2014). *Competitive anxiety, self-confidence and psychological skills in top athletes with and without disabilities: pilot study*, v. 12.
- Baker S., Bayak-Bush B., Carroll A., Devine A., James K., Naivalu S., Seru S., Marella M., Larcombe, L. (May 2015). *Sport for Inclusive Development Findings and recommendations from the evaluation of enablers and barriers to inclusive sporting environments in the Pacific*. Commissioned by the Australian Sports Commission. Implemented by the CBM-Nossal Partnership for Disability Inclusive Development in partnership with the Fiji Disabled People's Federation.
- Belacchi C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 885-911.
- Bertagna G. (2006). Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza. In G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?* Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Berthoz A. (1998). *Il Senso del movimento*. London: McGraw-Hill Companies.
- Blinde E.M., McClung L.R. (1997). Enhancing the physical and social self through recreational activity: Accounts of individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 327-344.
- Bobbo N. (2010). *Ad ali legate. Adolescenza e malattia cronica: tra compliance e desiderio d'essere*. Padova: Cleup.
- Bocsci H.G., Brown T. (Dec 2014). Relationship between Children's Physical Self-Concepts, Activity Preferences, and Occupational Participation. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*.
- Boyd M.P., Yin Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence*, 31(122), 383-396
- Campbell E. (1995). Psychological well being of participants in wheelchair sports: Comparison of individuals with congenital and acquired disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 563-568.
- Canevaro A. (1999). Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione. In D. Ianes, M. Tortorello (eds.), *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.



- Canevaro A. (2004). Integrazione e progetto di vita. *Studium Educationis*, 3, 517-526.
- Canevaro A., Ianes D. (2003). Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone. In A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Cantin S., Stan S.N. (2010). Les relations avec pairs à l'adolescence comme facteurs de risque de l'insatisfaction à l'égard de l'image corporelle. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42, 116-126.
- Cantù C. (2001). Quando è l'uomo a decidere di affrontare l'ostacolo. *HP-Accaparlante*, 80.
- Caprara G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Cash T.F., Pruzinsky T. (1990). *Body images. Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Crocker P.R.E. (1993). Sport and exercise psychology and research with individuals with physical disabilities: Using theory to advance knowledge. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 324-335.
- Damon W., Hart D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Dolenc P. (2014). *Physical self-perceptions of elementary school students: differences by gender and sports participation*.
- Duncan M.J., Al-Nakeeb Y., Nevill A.M. (2004). Body esteem and body fat in British school children from different ethnic groups. *Body Image*, 1, 105-122.
- Dunton G.F., Schneider M., Graham D.J., Cooper D.M. (2006). Physical activity, fitness, and physical self-concept in adolescent females. *Pediatric Exercise Science*, 18, 240-251.
- Etxaniz I.E. (2009). Gender differences in physical self-concept during the life span. *Behavioral Psychology*, 17, 365-380.
- Faccio E. (2011). *Le identità corporee. Quando l'immagine di sé fa star male*.
- Ferreira J.P.L., Fox K.R. (2008). Physical self-perceptions and self-esteem in male basketball players with and without disability: A preliminary analysis using the physical self-perception profile. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1, 35-49.
- Florian L. (2008). Inclusion: Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35: 202-8.
- Fox K.R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile manual*. DeKalb, IL: Northern Illinois University, Office for Health Promotion.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Gelati M. (2000). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Galimberti U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2009). *Formae mentis*. Milano: Garzanti.
- Ghirlanda S. (2003). *Sport per tutti...spazio ai disabili*. Pisa: del Cerro.
- Gianfagna R. (2007). Lo sport come mediatore per la crescita della persona disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6/4.
- Giugni G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Groff D.G., Kleiber D.A. (2001). Exploring the identity formation of youth involved in an adapted sports program. *Therapeutic Recreational Journal*, 35, 318-332.
- Heath G.W., Fentem P.H. (1997). Physical activity among persons with disabilities – A public health perspective. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 25, 195-234.
- Isidori E. (2008). *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
- Oatley K. (1997). *Psicologia ed emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Kelly L. (2000). Spinal cord disabilities. In J.P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport* (pp. 215-234). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lapierre A., Acouturier B. (1982). *La simbologia del movimento*. Cremona: Edipsicologiche.
- Lawrence B. (1991). Self-concept formation and physical handicap: Some educational implications for integrations. *Disability, Handicap & Society*, 6, 139-146.
- Le Boulch (1989). *Verso una scienza del movimento Introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando.
- Le Boulch J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Armando.
- Luft G.V.D., DeBoer B.V., Harma, L.B. Koenig, Nixon-Cave K. (2008). Improving the quality of studies

- on self concept in children with cerebral palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 581-594.
- Marsh H.W. (1996). Construct of Physical Self-Description Questionnaire response: Relations to external criteria. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 111-131.
- Marsh H.W., Yeung A.S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Martin J.J. (2006). Psychosocial aspects of youth disability sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 65-77.
- Martin J.J. (2007). Physical activity behaviors and physical self-concept of individuals with physical disabilities. *Journal of Human Movement Studies*, 52, 37-48.
- Martin J.J. (2010). The psychosocial dynamics of disability sport and exercise. XVIII AIPS Congress, 15-17 October Chieti/Italy, 1.
- Martin J.J., Musher C. (1996). Social support mechanisms among athletes disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 74-83.
- Martin J.J., Smith K. (2002). Friendship quality in youth disability sport: perceptions of a best friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 472-482.
- Martin K.A., Lichtenberger C.M. (2002). Fitness enhancement and changes in body image. In T.F. Cash, T. Pruzinsky (Eds.), *Body image. A handbook of theory, research, & clinical practice* (pp. 414-421). New York: Guilford Press.
- Mead G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti.
- Meinel K. (1955). *Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico*. Roma: Società Stampa sportiva.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Nika S., Blaz L., Sasa Cecic E. (2015). Differences in self-concept among persons with disabilities due to practicing adaptive alpine skiing/razlike v samopodbi oseb po poskodbi zaradi ukvarjanja s prilagojenim alpskim smukanjem. *Kinesiologia Slovenica*, 21.3, 34-42.
- Nixon H.L. (1984). Handicapism and sport: New directions for sport sociology research. In N. Theberge, P. Donnelly (Eds.), *Sport and the sociological imagination* (pp. 162-176). Fort Worth, TX: Texas Christian University Press.
- Palumbo C. (2013). *La danza educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*. Roma: Anicia.
- Pavone M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pertica M. (1996). *Didattiche speciali*. In M. Gennari (ed.), *Didattica generale*. Milano: Bompiani.
- Poulsen A.A., Ziviani J.M., Cuskelly M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human Movement Science*, 6, 839-860.
- Sandrone G. (2012). *Integrazione dei disabili e personalizzazione. La prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Scarpa S. (2011). *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità, sport*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Shapiro D.R., Martin J.J. (2010). Multidimensional physical selfconcept of athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 294-307.
- Sherril C. (1993). *Adapted physical activity recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Madison, WI: WCB Brown & Benchmark.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Guida.
- Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Toffano Martini E. (2004). *Sfide alla professione docente. Corporeità disabilità convivenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trisciuzzi L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Bari: Laterza.
- Vayer P., (1986). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando.
- Vygotskij L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti.
- Wallon H. (1967). *Psicologia e educazione del bambino*. Firenze: La Nuova Italia
- Xodo C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Milano: Feltrinelli.

**Sessualità e *disabilità*.**  
**Una esperienza di formazione-ricerca intorno  
alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale**

**Sexuality and *disability*.**  
**A training-research experience about the figure  
and the role of the Sexual assistant**

**Fabio Bocci**

Dipartimento di Scienze della Formazione / Università Roma Tre / fabio.bocci@uniroma3.it

**Ines Guerini**

Dipartimento di Scienze della Formazione / Università Roma Tre / ines.guerini@uniroma3.it

**Maria Vittoria Isidori**

Dipartimento di Scienze Umane / Università dell'Aquila / mariavittoria.isidori@univaq.it

In this paper the authors – on the basis of a series of reflections concerning the theme of the sexuality-disability union – problematize some important issues that have to do with the role of the body, desire and pleasure in today's society, dominated by the neoliberal system. They focus attention on the controversial (or perhaps little discussed in Italy) figure of the Sexual Assistant for people with different impairment. Starting from some suggestions deriving also from cinema and literature, they also present the results of a training-research experience developed in the field of Pedagogy and Special Education at the Roma Tre University, which involved 200 students of the Degree Course in Sciences of Primary Education.

**Keywords:** Sexuality, Disability, Sexual Assistant, Body, Desire/Pleasure

abstract

Esiti di ricerca 233

(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)

Il contributo è opera congiunta dei tre autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, si segnala che la Premessa e il Paragrafo 1 sono da attribuire a Fabio Bocci; il Paragrafo 2 a Maria Vittoria Isidori, il Paragrafo 3 (e il sotto paragrafo 3.1) a Ines Guerini. Le Conclusioni sono congiunte.

*Ci sforziamo di venire incontro alle persone con disabilità per ogni loro bisogno che non possa essere svolto in completa autonomia: le aiutiamo a vestirsi, spogliarsi, mangiare, lavarsi [...] Eppure, di tutti questi diritti – di cui nessuno metterebbe in dubbio la legittimità – ce n'è uno che viene sistematicamente taciuto, omesso, rimosso: quello alla sessualità (Max Ulivieri)*

*Senza deviazione dalla norma, il progresso non è possibile  
(Frank Zappa)*

## Premessa

Era il 1973 quando il cantautore Ivan Graziani inseriva nel suo album *La città che io vorrei* la canzone *Il campo della fiera*. Protagonista della narrazione è uno storpio che, con lo scopo di raggranellare qualche spicciolo, gira col suo carrettino per la polverosa area del mercato del sabato cantando canzoni e tendendo il piattino. Improvvisamente, però, Graziani introduce nel testo un passaggio davvero molto intrigante, che sposta l'attenzione su un sottotesto apparentemente marginale ma in realtà determinante. L'autore fa dire allo storpio: *Per un'ora con te, oh! Che darei/ bella che passi e vai. Se avessi le gambe correrei/ ti fermerei, ti prenderei.*

234

Come rileva Bocci (2013a) viene qui introdotto il tema della sessualità negata per determinate categorie di esseri umani (in questo caso lo storpio, il *disabile*, il mostro). Il *ti prenderei, infatti*, ha «una esplicita componente sessuale: non solo raggiungerti e afferrarti ma avere un rapporto sessuale con te. L'impossibilità di vedere realizzato questo bisogno (questo diritto umano) non solo è dettata dall'impedimento fisico ma anche da quello sociale, dalla negazione del riconoscimento stesso di questo bisogno/diritto (*bella che passi e vai*)» (Bocci, 2013a, p. 124).

Una negazione che ha nella letteratura straordinari precursori. Basti pensare alla creatura (mostruosa e senza nome) frutto delle passioni alchemiche di Victor Frankenstein, alla quale il suo creatore nega prima il riconoscimento del suo stesso essere nel Mondo (ripudiandola appunto come mostruosa) per poi negarne anche la possibilità di avere una compagna con la quale avere una vita non solo sentimentale ma anche sessuale. Negazione che continua ancora oggi a essere agita in modi molto vari.

In primo luogo attraverso meccanismi di *antisessualizzazione* e *desessualizzazione*. Gli individui con *impairment*<sup>1</sup> (soprattutto intellettuale) sono sostanzial-

1 In accordo con la prospettiva dei Disability Studies (Medeghini e Al., 2013) preferiamo utilizzare (in ottica distintiva) il termine *impairment* rispetto a quello di *disabilità* (*persona con disabilità*). In effetti, mentre *impairment* attiene alla *condizione* fisica o psichica ecc. della persona, *disability* fa riferimento alla conseguenza sociale della condizione di *impairment*. Persona *disabile* o anche con *disabilità* va infatti inteso come espressione in riferimento all'esperienza socio-culturale dell'individuo.



mente ingabbiati dentro stereotipi culturali che li descrivono come soggetti fragili, vulnerabili, imperfetti, eternamente incastonati nell'età infantile (quella descritta dal Quoziente Intellettivo). Incapaci pertanto di avere desideri sessuali. Sul piano della rappresentazione sociale si cerca di far passare l'immagine *del disabile* come quella di chi è in grado di accedere solo a forme (contenute) di relazione con il proprio corpo e, soprattutto, con il corpo altrui essenzialmente fondate sull'affettività. Come rileva Charles Gardou, si immaginano «i loro corpi vergini come i loro spiriti, la loro curiosità sessuale mai svegliata né alimentata, e la loro esperienza nulla e inesistente, e si pensa che siano sprovvisti delle abilità socioculturali richieste per avere una vita amorosa. Pertanto, non resta loro che proiettare all'esterno un'immagine di purezza, priva di desiderio erotico, epurare e filtrare la loro sessualità, oppure svilupparla nell'ombra, nella vergogna e nella colpa. Se emergono delle manifestazioni sessuali, le persone che stanno loro intorno si prodigano per dissiparle, procedendo a una antisessualizzazione associata a una desessualizzazione» (Gardou, 2006, pp. 68-69).

In secondo luogo, in conseguenza dei meccanismi di *antisessualizzazione* e *desessualizzazione* ora accennati, si opera una rimozione generata da dispositivi di estraneazione del corpo imperfetto, verso il quale il sistema socio-politico-culturale agisce facendo sì che si generino meccanismi di rifiuto, di disgusto, di dissonanza cognitiva.

Il dispositivo principale agito dal potere normativo di chi domina la cultura (nel nome del maschile, della bianchitudine, dell'eterosessualità e della sanità/perfezione) è quello di censurare la vista dei corpi disabili, rendendoli inaccessibili all'immaginario collettivo. Dal nostro punto di vista, immaginare i corpi disabili attivi sessualmente è come immaginare i propri genitori nell'atto di compiere atti sessuali. Non a caso questo è, da sempre, un non dicibile, un inimmaginabile, un rimosso.

Tuttavia, come afferma la filosofa politica Flavia Monceri: «costruire un discorso sulla a-sessualità dei corpi "disabili" non è sufficiente a eliminare il fatto che i corpi "disabili" concreti non solo sono sessuali, ma intendono anche praticare la loro sessualità. Ma se i corpi "disabili" sono corpi trasgressivi rispetto alle norme in base alle quali si definiscono i corpi umani "normali", anche la loro sessualità non può che dimostrarsi trasgressiva, proprio come nel caso delle varie categorie di "anormali sessuali" (gay, lesbiche, transessuali, intersessuali, transgender, e chi più ne ha ne metta)» (Monceri, 2012, p. 19).

È proprio questa loro trasgressività a spingere a non mostrare, a inibire, a rimuovere, a tacitare. Non fosse altro che, come evidenzia ancora Monceri, «quel che in primo luogo l'ordine "normalizzante" ed "(etero)normativo" intende evitare è che si possa manifestare una "fascinazione" che spinga i corpi "normali" a desiderare quelli disabili» (Monceri, 2012, p. 19).

Lo si intende evitare perché sostanzialmente, nell'ordine sociale neoliberista che punta sulla performatività e sulla produttività di corpi sempre pronti e idonei, l'intravedere o l'immaginare corpi deformati che si abbracciano o che ci abbracciano, che si desiderano o ci desiderano, che possiamo abbracciare e desiderare, ci mostrano quello che Fiedler (2003) – nell'analizzare il tabù sociale che permea la figura del *deforme* – definisce il *nostro io più segreto*.

Facendo nostre ancora le parole di Gardou, questi corpi deformi, strani, *intralciati* – locuzione cara e utilizzata da Flavia Monceri (2017) –, desideranti e

desiderabili «ci dicono che l'uomo non è mai totalmente conforme a quello che vuole apparire ed essere» (Gardou, 2006, p. 66).

Anzi, c'è di più. Quella che sembrerebbe essere negata, in un sistema economico che esalta il corpo come desiderabile nella sua ipersessualizzazione (basti pensare a molti spot pubblicitari) – poiché trasformato in oggetto di consumo – è l'idea stessa di piacere, la possibilità di poter avere piacere grazie al corpo.

Com'è noto si tratta di un tema già affrontato da Galimberti quando afferma «questa “scoperta del corpo”, che si vuole presentare come premessa per la sua liberazione, è utilizzata per liquidarlo definitivamente nell'ingranaggio del sistema e della sua produzione che, non contenta di sfruttare del corpo la sua forza-lavoro, ne sfrutta anche la forza del desiderio, allucinandolo con quegli ideali di bellezza, giovinezza, salute, sessualità che sono poi i valori da vendere» (Galimberti, 2002, p. 13). Un tema proprio in questi giorni rilanciato da Paolo Godani nel suo volume *Sul Piacere che manca. Etica del desiderio e spirito del capitalismo* (2019).

E il corpo *disabile*, che non si confà ai criteri del mercato della desiderabilità del corpo-oggetto-merce diviene, in quanto corpo alla ricerca *di piacere*, un elemento davvero deviante ma nell'ottica della sovversività. Deve pertanto, in quanto corpo di/del piacere, essere censurato e il piacere che può dare, ricevere, provare e far provare negato, ovvero relegato nella sfera del non luogo, del non-essere

È il caso, tra i tanti aspetti, della questione dell'Assistente Sessuale, che nell'Italia del *prima gli italiani, prima gli eterosessuali, prima la famiglia tradizionale* e così via, insabbia la proposta di legge che voleva istituire la figura.

Ci torneremo a breve, dopo aver però lasciato almeno uno spazio alle voci che da diversi anni richiamano l'attenzione non solo sulla rivendicazione di un diritto quanto sull'omissione di cui sono stati oggetto da parte di un sistema che, per dirla con Robert Murphy (2017) pone nel limbo della liminalità i corpi disabili e, tra le molte altre cose, la loro sessualità.

## 1. Dare voce alla sessualità dei corpi intralciati

Il tema del rapporto tra disabilità e sessualità non è certo nuovo ed è stato indagato da diversi autori nel corso degli ultimi venti anni (Dèttore, 1997; Mannucci, 1997; Pesci, Pancaldi, 1999; Veglia, 2000; Pesci, Lenzi, 2001; Borruso, 2002; Federici 2002; Lancioni, 2002; Mannucci, Mannucci, 2002; Pesci, 2004; 2009; Cannavò, 2005; Gardou, 2006; Lascioli, 2007; Lascioli, Pezzetta, Tosi, 2010; Monceri, 2012; Bocci, Corsi, 2013; Bocci, 2014; Dolfini, 2017; Mannucci, 2019).

Tendenzialmente tutti questi studiosi, con le loro modalità, hanno cercato di porre in evidenza e problematizzare tutta una serie di temi che sono intrinseci e correlati a quello della sessualità dei corpi intralciati e non conformi, a partire da quello di cercare – come suggerisce Angelo Lascioli – di evitare di cadere nell'errore di considerare l'argomento disabilità-sessualità come un tema di per sé problematico. In merito a ciò, avverte lo studioso, quello che è il nodo problematico «non è tanto l'oggetto della questione, quanto il modo di porsi le domande e, addirittura, le modalità di guardare e concepire l'oggetto stesso» (Lascioli, 2007, p. 341).



Una posizione che si trova in perfetta sintonia con quella di Bruno Tescari uno degli attivisti più significativi del movimento della vita indipendente dei disabili. Tescari, nel suo volume *Accesso al sesso. Il kamasabile*, avverte: «la sessualità della persona disabile non è una sessualità speciale, diversa da quella di tutti gli esseri umani: diverso è il modo di concretizzarla nel fare sesso, ostacolati dai limiti funzionali del nostro corpo» (Tescari, 2007, pp. 17-18).

E ancora: «si tende a mischiare il desiderio di fare sesso della persona con disabilità con il suo desiderio d'amore, per poter più tranquillamente parlare di quest'ultimo» (Tescari, 2007, p. 18).

Non a caso, il titolo scelto per una recentissima serie documentaria trasmessa in quattro puntate per la regia di Pietro Balla e Monica Repetto, nonostante affronti – finalmente ci viene da dire – su un canale generalista nazionale (Rai Tre) il tema della sessualità dei disabili, è *Il corpo dell'amore*. A titoli più coraggiosi, es: *Il Corpo del sesso o Un corpo per il sesso*, oppure *Un corpo alla ricerca del piacere*, ecc... si è preferito uno più accettabile, forse meno pericoloso.

Certo, parlare di sessualità dei disabili sulla RAI Tv è già una cosa rilevante, se si considera, come denuncia Gianluca Nicoletti, il fatto che molte famiglie «sequestrano il sesso dei figli disabili, li imbottiscono di farmaci negando a se stesse e al mondo che questi esistano anche come esseri che hanno il diritto di conoscere il piacere del corpo» (Nicoletti, 2016, p. 98).

Tuttavia ammorbidendo il titolo, rendendolo accessibile c'è sempre il rischio di annacquare, di anestetizzare il portato trasgressivo di un corpo non conforme che afferma: «noi siamo fatti anche per fare sesso. Ti dà dentro energia, carica, sicurezza. Dobbiamo avere la capacità di dire: "Appartengo anche al mondo del piacere"» (Tescari, 2007, p. 35).

È quello che testimoniano, ad esempio, due film piuttosto recenti: *The sessions - Gli Incontri* e *The Special Need*.

La prima pellicola, del 2012, scritta e diretta da Ben Lewin, è tratta dalla vera storia del poeta e giornalista Mark O'Brien. Originariamente intitolato *The Surrogate*, il film – ambientato a Berkley in California negli anni Ottanta – prende le mosse dall'articolo *On Seeing a Sex Surrogate* dello stesso O'Brien e dal documentario *Breathing Lessons: The Life and Work of Mark O'Brien* di Jessica Yu, che si è aggiudicato nel 1996 il premio Oscar per la categoria.

Il protagonista, paralizzato a causa della poliomielite ma desideroso di avere dei rapporti sessuali, entra in contatto con Cheryl Cohen Greene, una terapeuta specializzata. Si accordano per 6 sessioni di incontri durante le quali la donna deve riuscire a insegnare al giovane uomo la scoperta del proprio corpo e il piacere del sesso. Interessante sottolineare che il regista Ben Lewin è anch'egli stato colpito da poliomielite e si è interessato a questa vicenda dopo la scomparsa di O'Brien avvenuta a soli 49 anni.

*The Special Need* è un film documentario italiano diretto da Carlo Zoratti nel 2013. È una sorta di road movie che ha per protagonista Enea, un giovane adulto autistico, e che tratta *in maniera frontale una questione delicata e socialmente calda* ([www.mymovies.it/film/2013/thespecialneed/](http://www.mymovies.it/film/2013/thespecialneed/)). E per frontale si intende, a nostro avviso, senza sovrastrutture, didascalismi e falsi moralismi. Come spiega il regista: «Io ed Enea ci conosciamo da quando abbiamo quindici anni. Abbiamo deciso di fare questo documentario quattro anni fa, in piedi davanti alla fermata dell'autobus 11 a Udine. Quel giorno gli ho chiesto se aveva la ragazza: io ne ave-

vo conosciute molte, perché lui no? Nel 2012, quando sono iniziate le riprese, non sapevamo dove sarebbe arrivata la nostra storia, quale sarebbe stata la strada. Ogni giorno Enea cambiava traiettoria e io dovevo seguirlo, accettando che fosse lui a guidarmi».

Un atteggiamento che ritroviamo anche nell'analisi di Max Ulivieri in *LoveAbility* (2014) un'opera a più voci nella quale, senza giri di parole o metafore, viene mostrato al lettore da dove parte la necessità alla base della richiesta che anche in Italia sia approvata, per legge, la figura dell'assistente sessuale.

Un tema che ha trovato anche una felice sponda nel romanzo di Giorgia Würth *L'accarezzatrice* (2014), la quale firmando la postfazione del volume di Ulivieri ne racconta così la genesi: «Cinque anni fa, durante un viaggio in Svizzera, lessi un articolo in cui veniva descritta la figura dell'assistente sessuale. Non ne avevo mai sentito parlare prima, e decisi di capirne di più. Inizii così per me un viaggio lungo, ostico, meraviglioso, che mi ha regalato incontri inaspettati, magnetici, delicati, importanti. Incontri con persone diversamente abili costrette a vivere prigioniere del loro stesso corpo, con uomini e donne per cui aiutare queste persone è diventata una missione di vita, con madri costrette a masturbare i propri figli, perché non hanno alternative, con malati che accettano di subire abusi sessuali trovando, nell'abuso stesso, l'unica possibilità di espressione e soddisfacimento del proprio bisogno. Storie incredibili, vere, che oltrepassano la fantasia [...] Volevo, dovevo dare il mio piccolo contributo per portare alla luce queste storie, per cercare di scoperciare un mondo sommerso di cui si preferisce (soprattutto a livello socio-politico) far finta di non sapere. Così, nell'aprile del 2014, ho partorito *L'accarezzatrice*. Un romanzo. La storia di un'infermiera che diventa assistente sessuale per persone con disabilità, sfidando i suoi stessi pregiudizi oltre che quelli delle persone che la circondano» (Würth, 2014, pp. 167-168).

I tanti pregiudizi, per l'appunto, sull'assistente sessuale che ci hanno spinto da un lato ad approfondirne la figura e, dall'altro a indagarne l'impatto sull'idea della sua adozione in Italia coinvolgendo un gruppo di studenti, futuri insegnanti, in una esperienza di formazione-ricerca. Aspetti questi di cui diamo conto nei prossimi paragrafi.

## 2. Il profilo e la formazione dell'assistente sessuale: riflessioni in ordine ad un'educazione sessuale inclusiva

Quella dell' assistente sessuale è una figura non ancora riconosciuta legalmente in Italia e in riferimento alla quale nel 2014 è stato proposto un Disegno di Legge – 1442: *Disposizioni in materia di sessualità assistita per persone con disabilità* – finalizzato a regolamentarne il profilo professionale (Pancaldi, 2014). Tra i promotori figura l'Associazione *Love Giver – Comitato Promotore per l'Assistenza Sessuale* ([www.lovegiver.it](http://www.lovegiver.it)) – oltre ad altre realtà sociali e culturali del Paese.

Nel tratteggiare il profilo e il ruolo dell'assistente sessuale è importante fare una breve riflessione preliminare sul costrutto concettuale di *assistenza sessuale* descritta come: una forma di accompagnamento erotico volta ad aiutare i disabili a scoprire la loro sessualità – intesa nel senso più ampio possibile – e il loro corpo in un percorso verso una maggiore autostima (Quattrini, Ulivieri, 2014).



Tra le parole chiave della definizione di assistenza sessuale sopra fornita spiccano *sessualità*, *accompagnamento* e *autostima*. Una sessualità la cui epigenesi affonda le proprie radici – sotto un profilo psicodinamico (Freud, 2012) – nel desiderio e nell'imperativo della sovversione, ribellione alla predeterminazione, connesso al suo soddisfacimento (vettore dell'autostima e dell'autodeterminazione).

Nell'economia del nostro ragionamento, tenendo come sfondo l'ottica pedagogico-speciale che ragiona in termini inclusivi, ciò implica che il desiderio sessuale – negato, taciuto, misconosciuto in certe condizioni o momenti della vita di una persona – negli esseri umani non è storicamente e biologicamente determinato in base alla specie di appartenenza e al loro sesso anatomico.

Ciò significa che nel rivolgere appunto un'attenzione pedagogico-educativa a tale argomento è importante non farsi sedurre (*edurre a se*) da atteggiamenti deterministici che condurrebbero al grave errore di sovrapporre la sessualità alla genitalità; ovvero appartenente alla sola sfera biologica della riproduzione. Vuol dire, infine, che quella dell'assistenza sessuale è un'azione che consente sia alle persone con impairment fisico, intellettuale o psichico, nonché alle persone in situazione di emarginazione affettiva e sessuale, di fronteggiare lo svantaggio (anche per mezzo di una problematizzazione della questione in sé, come si sta cercando qui di fare) e l'impedimento condizionato da fattori estrinseci di vivere relazioni fisiche ed esperienze sensoriali e emotive appaganti (Quattrini, Ulivieri, 2014).

Ne consegue che è il ruolo di colui che *agisce* l'assistenza – di volta in volta nominato nella letteratura sull'argomento *accarezzatore/accarezzatrice*, *love giver*, *sex giver* (Veglia, 2000) – è quella/o di un professionista che sempre più si allontana da istanze vocazionali/intuitive per definirsi e configurarsi, invece, per una funzione a carattere educativo-relazionale (di carattere esperienziale) finalizzata a promuovere e a sviluppare forme di *empowerment* per chi è *disabile*.

L'azione professionale consiste nell'essere presente e aiutare concretamente la persona che ha un impairment, impegnandosi fisicamente nello scambio.

L'assistente sessuale, come professionista dell'accompagnamento alla sessualità di chi ha un impairment è dunque un *sex worker* e questo ruolo sociale è accettato in tutti quei Paesi dove le prestazioni sessuali hanno una chiara regolamentazione in merito (Nada, 2014).

Tutto questo partendo dal presupposto che la sessualità è un dominio concettuale complesso che non può essere compreso se non ricorrendo ad un'accezione pluridimensionale. Essa deve essere intesa anche come espressione della vita di relazione, un'espressione del diritto di autodeterminazione in riferimento alle più ampie sfere dell'esistenza (Striano, 2010). In ciò il tema dell'assistenza sessuale alla persona con impairment si colloca all'interno di una problematizzazione della visione della società, adottando un'ottica inclusiva.

In effetti, nonostante i diritti sessuali consistano nell'applicazione dei diritti umani esistenti per la sessualità e la salute sessuale (Dolfini, 2017; OMS, 2010), come rilevano, ad esempio, i Disability Studies i processi emancipativi reali per tutta una serie di *categorie* di individui sono ancora tutti da conquistare. Al di là delle retoriche discorsive sulla disabilità (Vadalà, 2013) e sull'inclusione (Medeghini, 2018) siamo immersi in un sistema socio-politico-culturale dominato da logiche produttivistiche che, come rileva Bocci (2019) pongono all'apice la per-

formatività che ha nel maschio, bianco, eterosessuale e sano il suo punto di riferimento.

Questa visione abilisticocentrica fa sì che si generino pregiudizi la cui ricaduta è piuttosto evidente, come non manca di sottolineare Lascioli (2007; 2011) per il quale non bisogna confondere, o meglio sovrapporre, l'eventuale assenza di prerequisiti che entrano in gioco nell'accettazione culturale della sessualità della persona con disabilità con la negazione del diritto a una vita sessuale piena e coinvolgente di chi ha un impairment (soprattutto intellettuale).

Omettere, trascurare o, addirittura, negare il soddisfacimento di questo diritto all'espressione relazionale significa negare il diritto all'espressione della propria identità. Un atto che coincide a tutti gli effetti con un'azione di esclusione.

Assumendo tale ottica, la professionalità di cui stiamo parlando è chiaramente molto complessa e, in particolare in Italia, il riconoscimento e il margine di definizione della figura dell'assistente sessuale risente, in qualche misura, delle leggi vigenti in materia di prostituzione. Termine, quest'ultimo che, com'è noto, al di là dell'attribuzione valoriale e culturale, abbraccia ogni forma di sesso in cambio di compensazione economica. Quello dello scambio economico tra *beneficiario* e assistente sessuale sembra rappresentare una delle principali resistenze al *Disegno di Legge sull'assistenza a sessuale ai disabili* (2014).

Dalle testimonianze degli assistenti sessuali emerge il disagio derivante dalla indefinitezza nella legittimità del percepire o meno una retribuzione per l'opera prestata. Ciò in quanto le prestazioni sessuali retribuite sono normativamente illegali (Legge Merlin n. 75/1958). Per altri versi il carattere di gratuità della *prestazione* potrebbe assumere un aspetto emotivamente ambivalente soprattutto per le persone disabili che potrebbero emotivamente investire su quella che in realtà è un'interazione contrattuale.

D'altra parte nel nostro Paese il tema della sessualità nella vita dei disabili è, come detto, ancora un ambito circondato da un alone di non detti e di tabù. Se è vero che, e non da oggi, vi sono diversi autori che hanno pubblicato sul tema (oltre a quelli già citati si possono menzionare: Lolli e al., 2010; De Nigris, 2012; Castelli e al., 2013; Liccardo e al., 2016) a livello di *cultura mainstream* trovano risonanza (ad esempio nei blog dei siti web e nei social network) le narrazioni di donne e uomini (disabili così come assistenti sessuali) che raccontano le loro storie delle quali emergono, tra le altre cose, i profili anche motivazionali di chi agisce il ruolo di assistenza sessuale (personale medico dalla particolare sensibilità, donne, soprattutto, e uomini che scelgono liberamente questo percorso, o anche ex prostitute). Quanto detto se ha il pregio di offrire un quadro non solo scientifico ma, anche, esistenziale alla questione, per altri versi (vedi rispetto alla presenza di ex prostitute) può rendere la situazione più ingarbugliata agli occhi di chi vi si accosta assumendo la prospettiva del senso comune.

Fermo restando (anzi proprio per questa ragione) che quello dell'educazione sessuale tout court continua ad essere un tema piuttosto delicato e, quando affrontato, pronto a generare schieramenti e opposizioni (si veda ad esempio la polemica sulla cosiddetta teoria gender), concordiamo con quanti (Lascioli, 2007, 2011; Quattrini, Ulivieri, 2014) pongono la questione sul piano educativo (educare alla sessualità) e della formazione (formare persone che siano in grado con conoscenza e competenza di supportare la vita sessuale di persone vulnerabili o, in questo caso, con impairment fisici, psichici o intellettivi).



In generale, come rileva Lascioli (2007), sono tre le dimensioni dell'educazione sessuale:

- *ludica*: finalizzata a scoprire il proprio corpo;
- *relazionale*: che ha l'obiettivo di far scoprire il corpo dell'altro;
- *etica*: che ha lo scopo di far scoprire il valore della corporeità

Tutte e tre queste dimensioni contribuiscono a sviluppare un discorso concreto in merito alla educazione alla sessualità, in modo che – anche nella fattispecie della disabilità – sia sostenuto da una teoria educativa esplicita e coerente con le finalità che si perseguono in modo da supportare operativamente i discorsi che vanno a caratterizzare un *pensare altrimenti* (Lascioli, 2007) la vita sessuale di chi ha un impairment fisico, psichico, intellettuale e talvolta anche sensoriale.

L'educazione, la formazione e più in generale il processo di sensibilizzazione a una cultura dell'assistenza sessuale per/con le persone con impairment riteniamo debba prendere necessariamente avvio dal superamento di alcuni preconcetti e di alcuni stereotipi cui la stessa formazione dell'operatore deve porre attenzione.

Un primo gruppo di preconcetti/stereotipi da superare concerne il fatto di considerare (come si è già detto in precedenza) la persona con disabilità praticamente asessuata o come un eterno bambino al quale al massimo si attesta l'esistenza della sola pulsione genitale. Si verrebbe così a delineare (e questo è un secondo preconcetto) una sorta di schisi tra genitalità (soddisfacimento meccanico della pulsione al piacere) e intenzionalità nell'espressione della dimensione del desiderio e della ricerca (anche sociale e culturale) per mezzo della relazione (anche con se stessi, si pensi all'atto intenzionale della masturbazione) del piacere.

Desiderio e ricerca del piacere che nel soggetto è da un verso desiderio dell'Altro e, da un altro verso, è desiderio di essere riconosciuto dall'Altro (Rovatti, 2016). Se viene a cadere questo riconoscimento ci troviamo dinanzi alla mortificazione dell'individuo con impairment, al quale viene negato il diritto ad esprimere e di vivere pienamente, legittimamente e in modo relazionalmente riconosciuto la propria sessualità.

Un ultimo preconcetto/ stereotipo riguarda l'errata credenza che la vita sessuale di chi è disabile sia pressoché indifferenziata, omologa/ta nelle varie fattispecie a prescindere dal tipo di disabilità (Stone, 1995). Tutto questo contemporaneamente allo scarso riconoscimento di un'esigenza fisiologica e psicologica che chiaramente si manifesta in modo differenziato e peculiare a seconda di un'identità di genere ma anche dell'orientamento sessuale.

Nel voler parlare di iniziative più strutturate di formazione dell'assistente alla sessualità è possibile affermare che in alcuni paesi europei (Svizzera, Danimarca, Svezia, Germania, Austria, Olanda, Spagna e Francia) il profilo professionale dell'assistente è delineato, anche nel percorso formativo, e riconosciuto. Sono infatti attivati corsi di formazione al termine dei quali vengono rilasciati diplomi e carte di comportamento etico. Per accedervi viene spesso indicato un limite d'età (minimo 30 anni). Un'altra condizione che usualmente si trova indicata è quella dell'essere impegnati in un secondo lavoro, in modo che l'assistenza sessuale non diventi solo una forma di reddito (anche in relazione al già citato rischio, come viene obiettato in Italia, che sia sovrapponibile alla prostituzione).

Questi corsi inoltre prevedono, anche per mezzo di una supervisione terapeutica, training educativo-riabilitativi all'interno di un *continuum* che va dagli aspetti informativi teorico-pratici dell'affettività, alla corporeità e alla sessualità sperimentata attraverso l'esperienza del contatto e dell'utilizzo di tecniche di massaggio, dal suggerire e sperimentare l'emozione sensoriale della masturbazione (pedagogia del piacere autoerotico), alla promozione dell'educazione del piacere orgasmico.

L'assistente sessuale inquadrato quindi come operatore del benessere, attraverso tre fasi distinte del processo educativo permette alla persona con disabilità di orientarsi nel percorso di conoscenza intimo-corporea, contribuendo a promuovere un processo co-costruttivo del piacere e del benessere sessuali. Le tre fasi si inseriscono in un *continuum* che va da un'adeguata accoglienza in cui viene creato il *setting* in preparazione delle fasi successive, all'ascolto della persona e solo infine si procede al contatto. Il *love giver* esprime quindi l'operatività funzionale del processo di educazione alla corporeità e alla sessualità.

Circa invece, i *modelli di assistenza sessuale* è possibile individuarne almeno due:

- *assistenza passiva*, in riferimento a misure che creano le condizioni per consentire alle persone con disabilità di soddisfare i bisogni sessuali, includendo l'educazione sessuale, la consulenza sessuale, il procurare aiuti sessuali e materiale pornografico, l'intermediazione della prostituzione o dell'accompagnamento sessuale;
- *assistenza attiva*, ovvero il coinvolgimento attivo di una persona nell'interazione sessuale. In particolare il riferimento è a un servizio a pagamento attraverso il quale persone appositamente formate offrono ogni tipo di carezze, a volte anche rapporti sessuali. L'accompagnamento sessuale si configura quindi non come una sorta di *surrogato sessuale* ma come una forma di assistenza attiva offerta da assistenti con formazione professionale.

In ultima analisi, possiamo affermare che il processo inclusivo, del riconoscimento reciproco e della valorizzazione delle particolarità di ognuno, stenta ancora ad affermarsi in un'area come quella della sessualità delle persone con impairment di varia scaturigine. Una sessualità evidentemente vissuta come particolarmente scabrosa in quanto precipitato psichico della fusione tra tabù sessuali e paura della diversità. A fronte di ciò, è opportuno rammentare che i diritti sessuali rappresentano i diritti di tutte le persone affinché esse possano soddisfare ed esprimere la loro sessualità e godere della salute sessuale, nel rispetto dei diritti degli altri e in un quadro di protezione contro la discriminazione.

Non a caso l'articolo 19 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è rubricato come *Vita indipendente ed inclusione nella comunità*. Del resto questo è anche il titolo della discussione generale tenuta dal Comitato ONU per i diritti delle persone con disabilità il 19 aprile 2016.



### 3. Una esperienza di formazione-ricerca

Sulla base di quanto finora delineato sul piano dell'analisi teorica in merito al connubio sessualità-disabilità e al dibattito relativo all'introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale, nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale II del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, è stata invitata dal docente titolare Fabio Bocci la scrittrice Giorgia Würth.

Gli studenti hanno avuto, quindi, occasione di rivolgere alcune domande all'autrice del romanzo *L'accarezzatrice*, al fine di comprendere le motivazioni che l'hanno condotta a interessarsi (e far sì che il pubblico si interessasse) alla questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità, di conoscere le sue aspettative in relazione alle reazioni del pubblico (in termini di eventuali critiche da parte dei lettori o eventuali abbattimento di barriere culturali) e di individuare i contenuti di un eventuale corso di formazione per diventare assistente sessuale in Italia.

A fronte di un percorso formativo comunque già avanzato (si era nel secondo semestre del terzo anno di studi) nel quale attraverso le lezioni si erano affrontati diversi nodi inerenti la rappresentazione sociale della disabilità e le implicazioni derivanti dall'assunzione dei punti di vista di diversi paradigmi (medico-individuale, bio-psico-sociale, sociale) in auge, le domande che gli studenti hanno rivolto alla scrittrice hanno fatto emergere una serie di riflessioni che possono essere ricondotte a quattro grandi aree tematiche (alcune delle quali già emerse nella nostra trattazione) che sono spesso sostenute da concettualizzazioni che fanno riferimento a preconcetti e a pregiudizi.

La prima area è relativa alla concettualizzazione del *disabile* come *eterno bambino* (Mannucci, 1997; Canevaro, 2006; Gardou, 2006; Griffo, 2010; Bocci, Corsi, 2013; Bocci, 2014; Lepri, 2016) e, conseguentemente, asessuato.

Come più volte ribadito nel corso della nostra argomentazione, quando la sessualità si manifesta diviene oggetto di scandalo e, pertanto, si mettono in atto strategie volte a respingerla. È questo, ad esempio, ciò che solitamente accade in alcune strutture residenziali o in alcune famiglie, dove *il tema* non viene trattato, poiché *affrontare l'argomento in termini educativi* (Veglia, 2000) provocherebbe nel genitore o nell'operatore alcune difficoltà e un po' di timore.

La seconda area concerne la stigmatizzazione del corpo disabile. Difatti, nell'immaginario collettivo, per poter avere accesso alla sessualità «è necessario che quel corpo sia stato ritenuto [alla nascita] maschio o femmina e abile» (Monceri, 2012, p. 12). Riconoscimento che solitamente non avviene per i neonati con disabilità, in quanto l'attenzione resta (e resterà negli anni) focalizzata sul *deficit*, su *ciò che manca*, rendendo tutto il resto secondario. Tale questione, inoltre, diviene più complessa per le donne disabili, alle quali, infatti, la femminilità e la maternità sono generalmente negate.

La terza grande area tematica fa riferimento al considerare la sessualità come attività meramente volta alla riproduzione del genere umano. Di conseguenza, il sesso dei/per/con i *disabili* è da respingere, al fine di «mantenere l'illusione della normalità e della sanità/abilità del gruppo» (Monceri, 2012, p. 14) che, al contrario, andrebbe persa se le persone con disabilità si riproducessero.

Infine, l'ultima macro area è relativa al fatto che, dovendo già fronteggiare

una serie di problemi dovuti alla propria condizione, le persone con disabilità non pensano certo al sesso. Difatti, nell'immaginario collettivo, la sessualità diviene «qualcosa di secondario che non può che essere posposto di fronte alla *tragicità* dell'essere "disabili" in un mondo di "abili"» (Monceri, 2012, p. 14).

Eppure, come illustrato nel precedente paragrafo, nel resto dell'Europa (in maniera particolare nell'Europa del Nord) la sessualità dei disabili è riconosciuta al punto che parlare di *assistenza sessuale* non comporta particolari destabilizzazioni tra la popolazione. La situazione degli altri Paesi europei dovrebbe far riflettere sul ritardo in cui versa l'Italia in materia di assistenza sessuale.

È un ritardo tangibile anche semplicemente compiendo una ricerca bibliografica, che rileva «come il tema della sessualità nella disabilità sia scarsamente trattato non solo sul piano dell'analisi scientifica ma anche su quello culturale e artistico» (Bocci, 2013b, p. 125).

Entrando nello specifico dell'esperienza di formazione-ricerca, questa è stata condotta con 200 studentesse e studenti (180 F; 20 M) del corso di *Pedagogia e Didattica Speciale II*. Dopo l'incontro con Giorgia Würth e la lettura del romanzo (inserito come testo d'esame in programma) è stato chiesto alle/agli studentesse/ti di compilare una scheda di analisi (Fig. 1), messa a punto dal docente allo scopo di riflettere sui contenuti che il libro veicola.

SCHEDA ATTIVITÀ SUL VOLUME	
Giorgia Würth, <i>L'accarezzatrice</i> , Mondadori, Milano, 2014	
<b>1. Quali sono i temi centrali trattati nel volume (indicali utilizzando parole chiave)</b>	
<b>2. Descrivi una o più brani (o momenti) del libro che ti hanno particolarmente colpito e indica il perché</b>	
Descrizione del brano	Perché...
<b>3. Conoscevi la figura dell'Assistente sessuale?</b>	
Sì,	
Se Sì, dove ne hai sentito parlare	
No	
<b>4. Sei d'accordo sulla figura dell'Assistente Sessuale?</b>	
Sì, completamente	perché
Sì, ma solo nei casi di disabilità complesse	perché
Sì, ma..... (aggiungi una ragione)	Perché
No, per niente	perché
<b>5. In quale dei personaggi ti sei maggiormente identificato e perché....</b>	

Fig. 1. Estratto della Scheda di attività sul volume G. Würth *L'accarezzatrice*

Particolarmente rilevanti, ai fini del nostro discorso, sono due questioni. La prima concerne la conoscenza (pregressa al corso frequentato) della figura dell'*assistente sessuale* (domanda n. 3 della scheda); la seconda fa riferimento al grado di accordo/disaccordo espresso da ogni studente/ssa coinvolto in merito alla presenza dell'assistente sessuale nella nostra società (domanda n. 4 della



scheda), ossia in merito al riconoscimento di questa figura/funzione come necessaria e quindi auspicabilmente da adottare attraverso un dispositivo normativo preciso.

### 3.1 Analisi dei dati

Relativamente alle suddette questioni, sulla scheda compilata dalle/dagli studentesse/ti sono state effettuate un'analisi descrittiva delle frequenze (attraverso il software *SPSS*) e un'analisi del contenuto (attraverso il software *Nvivo10*).

In tutti e due i casi, al di là del fatto che si tratti di una indagine esplorativa senza alcuna pretesa di generalizzazione degli esiti, non è stata compiuta una differenziazione delle risposte in base al genere poiché c'è una netta prevalenza di studentesse rispetto agli studenti (distribuzione questa tipica della popolazione studentesca che frequenta il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria).

Per quanto concerne la conoscenza (pregressa al corso frequentato) della figura dell'assistente sessuale, particolarmente basso (21 su 200) è il numero dei partecipanti che ha risposto in maniera affermativa (Fig. 2). In questi casi la conoscenza è dovuta principalmente alla visione di film o alla lettura di altri romanzi o autobiografie che trattano l'argomento (oltre agli autori già citati menzioniamo almeno Lorenzo Amurri autore di *Apnea* del 2013 e di *Perché non lo portate a Lourdes* del 2014).

In merito al grado di accordo/disaccordo sul riconoscimento/necessità della figura/funzione dell'assistente sessuale, la quasi totalità delle/degli studentesse/ti (181 su 200) ha affermato di essere *completamente d'accordo* con il riconoscimento sociale e con la necessità della figura/funzione dell'assistente sessuale (Fig. 3). Minore (19 su 200) è, invece, il numero di coloro i quali che, pur dichiarandosi d'accordo, hanno espresso delle titubanze (Fig. 3).

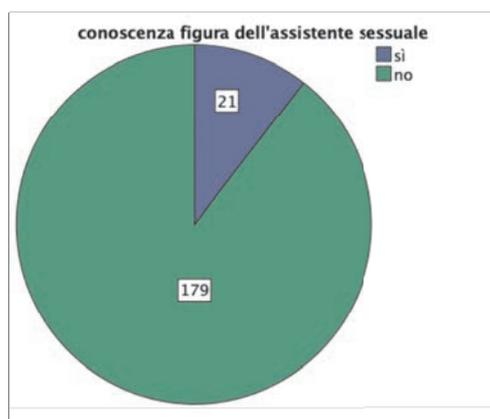


Fig. 2. Conoscenza pregressa della figura dell'assistente sessuale

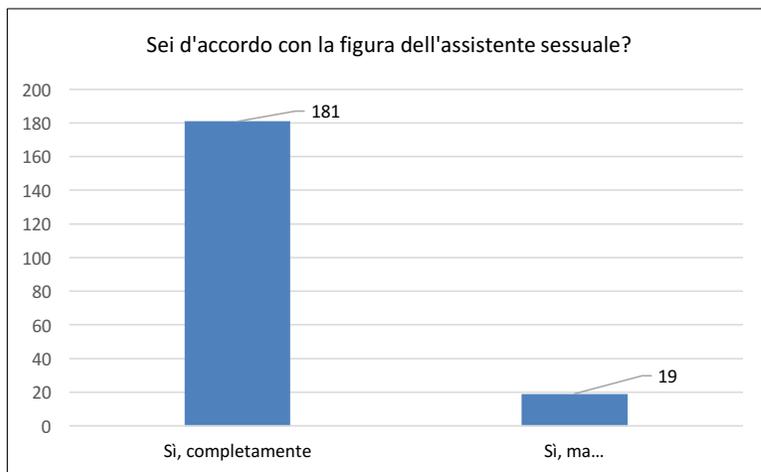


Fig. 3. Grado di accordo/disaccordo sul riconoscimento/necessità dell'assistente sessuale

Dall'analisi del contenuto delle domande aperte emerge come le incertezze o i dubbi degli studenti non siano dovute/i alla tipologia di disabilità e al *grado di gravità* (come si sarebbe indotti a immaginare) quanto, piuttosto, alle caratteristiche personali dell'assistente, il/la quale dovrebbe avere *una predisposizione particolare nell'aiutare il prossimo, dovrebbe essere una persona empatica e una persona in grado di comprendere le esigenze di chi si ha al proprio fianco*.

Diversamente, tra coloro i quali affermano con convinzione di essere *completamente d'accordo* con la figura dell'assistente sessuale, i motivi ricorrenti a supporto di questa posizione sono legati al fatto che: *la sessualità è un bisogno dell'essere umano, non è corretto privare qualcuno di ciò di cui necessita, ciascuno necessita di carezze, l'assistente sessuale fa sperimentare un contatto corporeo diverso da quello medicalizzato; l'assistente sessuale è una figura che migliora la vita delle persone con disabilità e uno Stato che si definisce inclusivo deve farsi carico di garantire questo diritto a tutti e tutte*.

Tra le numerose riflessioni offerte dai partecipanti negli spazi aperti delle domande ne riportiamo tre che riteniamo emblematiche del posizionamento espresso dalla maggior parte dei partecipanti a favore del riconoscimento e dell'adozione della figura e della funzione dell'assistente sessuale.

*Ho risposto di sì perché penso che anche le persone con difficoltà (che siano fisiche, psichiche o di altro genere) debbano avere la possibilità di provare piacere e di sentirsi appagate almeno da quel punto di vista. Sono persone che vengono purtroppo già private di altre cose, per questo trovo giustissimo non privarli dell'esperienza di provare l'emozione di una carezza e della sessualità (G., studente).*

*Rispondo sì perché è l'ambiente a creare la disabilità e a negare una vita piena a queste persone. Nessuno si interessa del disabile come persona, figuriamoci come una persona con dei bisogni sessuali. È come se fosse un argomento tabù sul quale si ha difficoltà a creare un discorso. Ogni cor-*



*po abituato alla sofferenza ha necessità di provare un'esperienza sensoriale di piacere affinché si smorzi il disagio e si doni la gioia di vivere (F., studentessa).*

*Per gli uomini e per le donne è parte essenziale di un dato periodo della vita l'essere desiderati e il desiderare, il sedurre e l'essere sedotti, il trovare nell'altro il piacere. Purtroppo, nella nostra società si pensa, erroneamente, che questa sia una sfera riservata solo alle persone "normali"; se è una persona disabile, invece, ad esprimere il proprio desiderio di sessualità ciò reca fastidio, disturbo, fa quasi paura. Gli adulti portatori di una disabilità vengono considerati come degli esseri troppo fragili, vulnerabili, come degli eterni bambini che non hanno altra sessualità, altre pulsioni se non quelle fondate sull'affettività. Tale pretesa di innocenza mira a far passare la sessualità come inesistente. Di contro, sono favorevole alla figura dell'assistente sessuale poiché questa nasce proprio dall'esigenza di contestare qualsiasi forma di oppressione della vita sessuale delle persone disabili. È attraverso il soddisfacimento dei loro bisogni e desideri sessuali che questa figura professionale rende possibile, sviluppa, mantiene e valorizza una sessualità di qualità che rappresenta una condizione necessaria per un loro riconoscimento in qualità di adulti; di persone portatrici di dignità (M.L., studentessa).*

## Conclusioni

Gli argomenti finora affrontati, sia mediante un'argomentazione teorica sia avvalendoci dei dati della nostra esperienza di formazione-ricerca, mettono in luce quanta strada ancora vada percorsa per promuovere processi inclusivi in grado di far *abbandonare i pregiudizi* (Gardou, 2006; Lascioli, 2011; Ciccani, 2009) ancora ruotanti intorno alla disabilità.

Dalle affermazioni delle studentesse e degli studenti, ad esempio, risulta evidente come non dovrebbe essere aprioristicamente negata la sfera sessuale delle persone disabili. A questa *sensibilità*, che, va sottolineato, concerne un gruppo *privilegiato*, non corrispondono ancora prassi che si indirizzano verso una piena applicazione dei diritti di tutti e di ciascuno in tutti gli ambiti della vita. Dal nostro punto di vista, e non potrebbe essere altrimenti, occorre intraprendere percorsi educativi che affrontino tale aspetto, proprio al fine di far vivere a ciascuno un'esperienza di sessualità *autentica*. Con questo aggettivo vogliamo indicare la possibilità che ciascuno (al di là del funzionamento umano che lo caratterizza) possa vivere pienamente e in modo pienamente riconosciuto la sessualità di cui è portatore. Può sembrare assurdo operare una distinzione tra una sessualità *autentica* e *inautentica*. O, meglio, non dovrebbe esistere ma nei fatti accade. Accade quando per alcune categorie non la si prevede, la si nega, la si confina, la si rende surrogata. L'inautenticità è la risultante della schisi – operata nella persona dai condizionamenti socio-culturali – tra la spinta all'autorealizzazione e gli ostacoli contestuali che deviano la traiettoria da un sé autentico a un sé altro, introiettato per gioco forza (considerato anche il rapporto di forze tra sistema e individuo, nella logica di chi ha e di chi non ha) anche come forma di adattamento per essere/sentirsi assimilati.

Non a caso, si è visto come la sessualità delle persone con impairment soprattutto psichico e intellettuale sia ancora (e troppo spesso) vissuta «di nascosto, magari accompagnata da sentimenti di disperazione, [...], di frustrazione, oppure esibita, [...] per soddisfare un istinto che non si riesce a controllare» (Veglia, Zoccarato, 2000, pp. 26-27).

Di contro – come recita il Disegno di Legge n. 1442 – la figura dell'assistente sessuale farebbe sì che le persone con impairment fisici, psichici, intellettivi, ecc... indirizzassero «al meglio le proprie energie interne, spesso scaricate in modo disfunzionale in sentimenti di rabbia e aggressività».

Inoltre, pensiamo sia opportuno evidenziare altre due questioni. La prima è che l'introduzione della figura dell'assistente sessuale consentirebbe alle persone con disabilità di poter scegliere se farsi aiutare o meno dall'assistente. Del resto «permettere di scegliere [...] è anche una questione di civiltà» (Würth, 2014, p. 27).

La seconda questione è relativa alla cosiddetta *doppia oppressione* (Morris, 1991; Nussbaum, 2002; Monceri, 2017) vissuta dalle donne con disabilità, per le quali, difatti, ancora oggi non si discute (se non in ambiti periferici) sulla necessità di rivolgersi a un assistente sessuale. Per non parlare della possibile omosessualità o della transessualità dei corpi intralciati. In altri termini, anche nei discorsi che riguardano la disabilità, nelle logiche di dominio socio-politico culturale precedentemente accennate che pongono il maschio bianco eterosessuale al vertice della piramide produttiva, l'assistenza sessuale non sia un oggetto di dibattito definito e indirizzato solo per il maschile e per l'eterosessualità.

Eppure, il diritto di usufruire di servizi anche *nell'area della salute sessuale e riproduttiva* sono sanciti (art. 25) dalla Convenzione ONU che l'Italia ha ratificato con la legge 18/2009.

Motivo per cui, a dieci anni dalla ratifica, problematizzare la questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità ci è sembrato un tema rilevante, sul quale poggiare l'attenzione e provare ad operare qualche riflessione.

## Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2013a). La canzone incontra la disabilità e la diversità. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2013b). I freaks nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2014). C'è una luce che non verrà mai meno. Educazione sentimentale e disabilità nello sguardo del cinema. In C. Covato, L. Cantatore, F. Borruso (eds.), *Educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Corsi F.M., Disabilità e processi identitari nella vita di coppia. In A. Mura, A.L. Zurru (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Borruso V. (2002). *Il sesso disabile*. Palermo: Tea Nova.
- Canevaro A. (2006a), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cannavò C. (2005). *E li chiamano disabili*. Milano: Rizzoli.
- Castelli G., Cereda P., Crotti M.E., Villa A.(eds.) (2013). *Educare alla sessualità. Percorsi di educa-*



- zione alla vita affettiva e sessuale per persone con disabilità intellettiva. Milano: FrancoAngeli.
- Ciccanti P. (2009). *Pregiudizi e disabilità. Individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando.
- De Nigris A. (2012). *Disabilità e Sessualità: prospettive d'indagine*. Andria: EtEt.
- Dèttore D. (1997). Sessualità e handicap. In P. Meazzini (ed.), *Handicap. Passi verso l'autonomia*. Giunti: Firenze.
- Dolfini D. (2017). *Il diritto alla sessualità e la disabilità, tra bisogni e desideri. Il punto di vista delle persone con disabilità, dei loro familiari e degli operatori*. Trento: Erickson.
- Federici S. (2002). *Sessualità alter-abili: indagine sulle influenze socioambientali nello sviluppo della sessualità di persone con disabilità in Italia*. Roma: Kappa.
- Fiedler L. (2003). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- Freud S. (2012). *Introduzione alla psicanalisi*. Edizione Integrale (curatela e traduzione M. Tonin Dogana, E. Sagittario). Torino: Bollati Boringhieri.
- Galimberti U. (2002), *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Godani P (2019). *Sul Piacere che manca Etica del desiderio e spirito del capitalismo*. Roma: DeriveApprodi.
- Griffo G. (2010). *Il disabile come eterno bambino*. Uildm: Roma.
- Lancioni S. (2002). *Donne e disabilità, come ne parlano le riviste di settore*. Padova: UILDM.
- Lascioli A. (2007). Handicap e sessualità. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e Pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Pezzetta R., Tosi F. (2010). *Cinquanta di Questi, Giorni. Per Pensare la sessualità del disabile intellettivo*. Roma: Aracne.
- Lepri C. (ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Liccardo T., Ricciardi A., Valerio P. (eds.) (2016). *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali*. Firenze: Fridericiana.
- Lolli F., Papegna S., Sacconi F. (2010). *Disabilità intellettiva e sessualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannucci A. (1997). *Peter Pan vuole fare l'amore*. Tirrenia: Del Cerro.
- Mannucci A. (2019). *La sessualità della persona diversabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannucci A., Mannucci G. (2002). *Anche per mio figlio disabile una sessualità?* Tirrenia: Del Cerro.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, R. Medeghini, *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Monceri F. (2012). *Ribelli o condannati? "Disabilità" e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Morris J. (1991). *Pride against prejudice: Personal politics of disability*. London: The Women's Press Ltd.
- Murphy R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Nada M. (2014). Non è un Paese per diversi: riflessioni su canoni estetici dominanti ed emarginazione relazionale, affettiva e sessuale. In M. Ulivieri (ed.), *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Nicoletti G. (2016). *Una notte ho sognato che parlavi*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana: da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pancaldi A. (2014). La disabilità, il dibattito sull'assistente sessuale e oltre. *Superando* (16 Ottobre 2014). [goo.gl/LtWVoe](http://goo.gl/LtWVoe)
- Pesci M.C. (2004). Disabilità sessualità. In G. Russo (a cura di). *Enciclopedia di bioetica e sessuologia* (pp. 667-668). Roma: Eledici.
- Pesci C. (2009). Desiderio, sessualità, differenza di genere e disabilità. In A. Goussot (ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 141-148). Roma: Maggioli.
- Pesci M.C., Lenzi D. (2001). Le passeggiate sono inutili. Suggestimenti possibili e impossibili nel confronto tra sessualità e handicap. *HP-Accaparlante*, 3, pp. 5-45.
- Pesci M.C., Pancaldi A. (1999). Anche il disabile è sessuato. *Famiglia Oggi*, 6/7, 53-66.
- Quattrini F., Ulivieri M. (2014). Cosa è (e cosa non è) l'assistenza sessuale. In M. Ulivieri (ed.), *Lo-*

- veAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Rovatti F. (2016). *Sessualità e disabilità intellettiva. Guida per caregiver, educatori e genitori*. Trento: Erickson.
- Stone L. (1995), *La sessualità nella Storia*. Bari: Laterza.
- Striano M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Tescari B. (2007). *Accesso al sesso. Il kamasabile*. Roma: Lega Arcobaleno.
- Ulivieri M. (2014) (ed.). *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Vadalà E. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Veglia F. (2000). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Veglia F., Zoccarato M. (2000). Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza. In F. Veglia (ed.), *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Würth G. (2014). *L'Accarezzatrice*. Milano: Mondadori.
- Würth G. (2014). Postfazione. In M. Ulivieri (ed.), *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.

# Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale

## The training internship for the socio-pedagogical educator: a tool for professional development

**Fabio Olivieri**

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre / fabio.olivieri@uniroma3.it

The recent evolution of the Italian regulatory framework of the last two years has particularly concerned the profiles of the socio-pedagogical professional educator and the pedagogue.

The measures introduced between 2017 and 2018 indeed fulfilled the need, claimed by the academic and professional world, to reach a greater definition of curricular requirements, functions and areas of intervention for both professions.

The new configuration of the educational professions represents a challenge and requires processes of adaptation of training devices for internships in degree course in Educational Sciences. With this aim, a project research was undertaken on reorganization of the curricular internship for the degree course in Educational Sciences, in the academic years 2016/2017 and 2017/2018, in order to further enhance the theoretical-practical component of learning through a professionalizing intervention.

The present contribution gives a general overview on the regulation of the internship in Italy and secondly analyses the composite framework of preparatory training for field work of the socio-pedagogical professional educator. The second part of this article illustrates the experience gained at the degree course in Educational Sciences of the University of Roma Tre and the operational proposal experimented in the project, proposal hopefully useful to implement a concrete synergy between university, professionals and the non-profit sector.

Keywords:

abstract

Altri temi 251

## Introduzione

La recente evoluzione del quadro normativo italiano degli ultimi due anni ha interessato particolarmente i profili dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo. La terna<sup>1</sup> di provvedimenti introdotti tra il 2017 e il 2018 infatti, ha assolto in parte la necessità, avvertita e reclamata dal mondo accademico e professionale, di giungere ad una maggiore definizione dei requisiti curriculari, delle funzioni e degli ambiti di intervento di pertinenza di queste due professioni. Il cammino verso una piena ed esaustiva legittimazione, tuttavia, pur non essendo completo riserva aspetti di merito se comparato con il panorama legislativo vigente in ambito internazionale, come ho avuto occasione di evidenziare in altra sede (Olivieri, 2019). Le conseguenze immediate dei riflessi derivanti da questo nuovo assetto delle professioni educative ci interpellano circa la necessità di avviare processi di adeguamento dei dispositivi formativi per il tirocinio dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione<sup>2</sup> in linea con le richieste emergenti dai nuovi profili professionali delineati dalla stessa normativa di riferimento. Con queste finalità è stata intrapresa la sperimentazione di un percorso di didassi e riorganizzazione del tirocinio curriculare per il corso di laurea in Scienze dell'Educazione<sup>3</sup> allo scopo di valorizzarne ulteriormente la componente teorico-pratica mediante un'impronta di carattere professionalizzante. La sintesi di questa esperienza farà da cornice alla proposta conclusiva riferita al termine del presente contributo.

252

### 1. La regolamentazione del tirocinio

Il tirocinio è stato introdotto in Italia dalla Legge quadro sulla formazione professionale n. 845 del 21 Dicembre 1978 dove all'art. 15 era prevista la possibilità da parte degli enti di formazione professionale di *"stipulare convenzioni con le imprese per la effettuazione presso di esse di periodi di tirocinio pratico e di esperienza"* anche in vista di periodi di alternanza scuola-lavoro. Successivamente la norma n. 196 del 1997 (cd. *Pacchetto Treu*), avente per oggetto disposizioni inerenti la promozione dell'occupazione e lo sviluppo del mercato del lavoro, nel legittimare il ricorso a prestazioni di lavoro temporanee<sup>4</sup> ha delineato, con l'art. 18, le basi per la regolamentazione del tirocinio sul territorio nazionale con l'obiettivo di *"agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro"*<sup>5</sup>. Tra l'ampia platea dei soggetti promotori di tali iniziative, nei limiti delle risorse disponibili, figurano anche le università. Tuttavia, come ricorda Perla,

- 1 Ci si riferisce nello specifico all'art. 1 L. 205/2017 commi 594-601, art. 1 Legge 145/2018, comma 517 e al DM 378/2018.
- 2 Classe di laurea L 19.
- 3 Il resoconto di quanto segue riguarda l'organizzazione didattica degli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018 del corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre.
- 4 Successivamente note con il nome di "lavoro interinale" prima e "somministrazione di lavoro" dopo.
- 5 Art. 18 Legge c. 1 Legge 196/1997.



*“il tirocinio è entrato a pieno titolo (...) nei curricula formativi dei corsi di studio delle Università con la legge n. 341 del 19 Novembre 1990. Il D.M. 509 del 3 Novembre 1999 (Regolamento recante norme concernenti l’attività didattica degli Atenei) ne ha specificato i termini individuando in esso una delle tipologie di attività formative indispensabili per ogni classe di corsi di studio” (Perla, 2013, p. 21)*

La declinazione procedurale del nuovo ordinamento per il tirocinio è stata chiarita dal DM 142/1998 dell’allora ministero del Lavoro e della Previdenza sociale<sup>6</sup>, il quale ha chiarito il processo di stipula delle convenzioni tra le parti interessate, la durata, i limiti e gli scopi di questo strumento di formazione professionale. Per evitare il ricorso a possibili forme elusive della normativa vigente in materia di lavoro subordinato è stato definito un numero massimo di tirocinanti per ciascun azienda ospitante.

Numero tirocinanti	Organico dei dipendenti in azienda
1	0-5 lavoratori a tempo indeterminato
2	6-19 lavoratori a tempo indeterminato
10% sul totale dei dipendenti in organico con contratto di lavoro a tempo indeterminato	Più di 20 lavoratori a tempo indeterminato

Il legislatore, nel circoscrivere puntualmente il rapporto numerico tra risorse in organico e tirocinanti, ha inteso salvaguardare le finalità formative del tirocinio, il quale non può in alcun modo essere viatico per sdoganare illeciti o forme mascherate di lavoro. Parimenti il tirocinio stesso non può essere accostato ad altre tipologie contrattuali definite a causa mista<sup>7</sup> come l’apprendistato. Quest’ultimo infatti deve intendersi un rapporto di lavoro subordinato a tutti gli effetti, diversamente dal tirocinio<sup>8</sup>, pur prevedendo un’integrazione formativa sostanziale e prescrittiva per il conseguimento della qualifica contrattuale dichiarata in sede di assunzione.

Le tipologie di tirocini contemplate dalla legge sono riconducibili a due fattispecie:

- 6 Oggi denominato Ministero del Welfare
- 7 Per causa mista si intende un contratto giuridico atipico, che nei rapporti di lavoro viene ad assumere la forma dell’apprendistato dove gli elementi contrattuali retributivi sono subordinati rispetto alla valenza formativa che anima e guida il rapporto tra datore di lavoro e apprendista.
- 8 Il tirocinante non è assoggettato al potere sanzionatorio del datore di lavoro al pari di un normale lavoratore come previsto dall’art. 2106 del Codice civile e dall’art. 7 dello Statuto dei lavoratori. In sede ispettiva però, qualora sia rilevata l’assenza di genuinità degli elementi sostanziali del tirocinio avviato, il ministero del Lavoro può procedere con l’applicazione di specifiche sanzioni (tra cui la conversione in rapporto di lavoro subordinato per superamento massimo del limite temporale previsto) come riportato nella circolare n.8 del 18/04/2018.

1. *Extracurricolari*. Attivati mediante apposite convenzioni tra enti promotori (centri per l'impiego, Università, Centri pubblici convenzionati per la formazione professionale, etc.), soggetti ospitanti e destinatari, aventi per finalità l'inserimento o il reinserimento dei lavoratori nel mercato del lavoro. I presupposti di base sono orientati ad integrare, ampliare e/o fornire competenze di natura tecnico-strumentale utili ad aumentare la spendibilità del profilo professionale del lavoratore nell'ambito del recruitment.
2. *Curricolari*. Previsti nei piani di studio delle Università e degli istituti scolastici e da questi regolamentati in merito alle finalità, alla stesura dei progetti di formazione, all'individuazione degli obiettivi finali e alle modalità di supervisione accademica o scolastica necessaria durante l'esperienza sul campo. Questo genere di tirocini sono inclusi all'interno di un percorso di apprendimento formale e rilasciano crediti formativi indispensabili per il conseguimento del titolo di studio.

Con riferimento alla prima tipologia di tirocini extra-curricolari la durata, recentemente rivista a seguito dell'approvazione della legge 92/2012 che ne ha derogato i limiti massimi, varia in funzione dei soggetti interessati:

Tipologia di destinatari	Durata massima consentita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soggetti disoccupati ai sensi della L. 150/2015 compresi coloro i quali abbiano completato un percorso di istruzione secondaria o terziaria.</li> <li>• Lavoratori beneficiari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di lavoro (Cassa integrazioni guadagni, Fondi di solidarietà, Contratti di solidarietà)</li> <li>• Lavoratori a rischio di disoccupazione</li> <li>• Lavoratori in cerca di altra occupazione</li> </ul>	12 mesi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soggetti disabili e svantaggiati<sup>9</sup></li> </ul>	24 mesi

Diverso è il caso del tirocinio curricolare la cui declinazione orientativa a livello professionale, volta a condurre una pratica esperienziale sul campo, è di durata variabile in rapporto alle regolamentazioni dei singoli corsi di laurea universitari.

Nello specifico di quanto verrà trattato in questo contributo, il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, ha integrato il tirocinio curricolare nell'ambito dei propri percorsi di studio a partire dall'anno accademico 1999/2000 con delibera di approvazione del consiglio di facoltà del 24 Novembre 1999. Nel prosieguo verrà illustrata l'organizzazione del tirocinio degli educatori professionali socio-pedagogici, nel corso degli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018, analizzando dapprima la mappa generale dei bisogni formativi dei laureandi per poi entrare nello specifico della struttura organizzativa del tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'Educazione ed infine, accennare nelle conclusioni la possi-

9 Per una nomenclatura esaustiva dei soggetti interessati si rimanda alle leggi n. 68/99, n. 381/98, n. 21/2015, D.Lgs 286/98, D.Lgs 24/2014.



bilità di istituire un progetto-pilota di integrazione tra mondo accademico e professionale.

## 2. Il tirocinio curriculare per gli educatori professionali socio-pedagogici

L'esperienza ventennale maturata dal Dipartimento di Scienze della Formazione nell'organizzazione del servizio di tirocinio per il corso di laurea in Scienze dell'Educazione ha consentito, in qualche misura, la possibilità di adattare gradualmente gli obiettivi formativi del percorso di studi curriculare alle esigenze del mercato del lavoro interessato da profondi mutamenti in termini di flessibilità, domanda di impiego, precarizzazione delle forme contrattuali e perdita di garanzie a tutela della stabilità dei rapporti di lavoro (L. 30/2003 cd Riforma Biagi; L. 183/2014 e D.Lgs 23/2015 cd Jobs Act). Tuttavia il Terzo settore, e in particolare le imprese sociali, hanno continuato a registrare un trend di crescita economica importante. Il rapporto del CNEL 2010/2011 aveva evidenziato come durante il biennio 2001/2003 le entrate generali di questo comparto fossero cresciute di circa 450 milioni di euro con un platea di assistiti (disabili, anziani, persone svantaggiate e malati) passata dai 2.403.245 del 2003 ai 3.302.551 del 2005. Ad oggi gli ultimi dati disponibili confermano questa tendenza registrando 343.432 istituzioni attive nell'ambito del non profit con un organico pari 812.708 dipendenti impiegati<sup>10</sup> (Fonte: dati Istat 2016)<sup>11</sup>.

Lo sviluppo del mercato lavorativo del Terzo settore ha guidato la scelta di formare il profilo del laureato in Scienze dell'Educazione assicurandogli quel bagaglio di conoscenze di base, competenze e metacompetenze di profilo che fanno dell'educatore professionale socio-pedagogico una delle figure maggiormente spendibili nel panorama delle opportunità di impiego in tutti quegli ambiti specificati all'art.1 comma 594 della Legge 205/2017<sup>12</sup>. La complessità che deriva da questa trasversalità di collocamento nei diversi ambiti di apprendimento formali, non formali e informali, pone l'interrogativo costante di come raggiungere una piena armonia tra percorso curriculare accademico ed esperienza sul campo. Un raccordo, quello tra teoria e prassi, che appare tanto auspicabile quanto complesso sotto il profilo della sua piena attuazione. La letteratura ci viene incontro suggerendo un modello a maglie larghe, capace di includere saperi, tecniche, atteggiamenti e abilità declinate in rapporto alle differenti dimensioni della pro-

10 Mazza L., *Non profit. Il terzo settore resta in fase di espansione*, 12 Ottobre 2018 <https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-terzo-settore-resta-in-fase-di-espansione>

11 A fronte di questo incremento costante, il quadro generale del Terzo settore, registra difficoltà significative per quanto attiene i corretti inquadramenti retributivi del personale assunto, l'eccessivo turn over, gli appalti al ribasso da parte delle Pubbliche Amministrazioni, l'assenza di dispositivi sistematici di supervisione, i ritardi dei rinnovi contrattuali, etc.

12 Gli ambiti, integrati dal comma 517 Legge 148/2018 art. 1 sono: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; servizi e i presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale

fessionalità dell'educatore e che ci sembra possano rappresentare un valido presupposto di base su cui innestare ulteriori segmenti formativi più specifici:

**Tabella n. 1 - Mappa dei bisogni formativi nel tirocinio<sup>13</sup>**

Dimensioni della professionalità	Fasi dell'intervento			
	Analisi	Programmazione	Conduzione	Valutazione
<b>Conoscenze</b>	<p>Teorie, modelli e tecniche di analisi dei contesti e degli attori dell'intervento.</p> <p>Conoscenza dei bisogni e raccolta delle informazioni di contesto utili alle fasi successive.</p>	<p>Teorie, modelli e tecniche di progettazione teorica e di programmazione operativa dell'intervento.</p> <p>Metodologie della programmazione e della progettazione educativa. Ad es. S.M.A.R.T. (Traverso, 2016)</p>	<p>Teorie, modelli e tecniche dell'intervento educativo. Consultazione della letteratura scientifica inerente buone prassi ed evidence-based utili ad acquisire un orientamento epistemologicamente fondato in rapporto alle specifiche caratteristiche del contesto e dell'agire pratico professionale.</p>	<p>Teorie, modelli e tecniche di documentazione, monitoraggio, misurazione, verifica e valutazione dell'intervento.</p> <p>Alfabetizzazione informatica finalizzata alla documentazione, monitoraggio e implementazione degli interventi educativi.</p>
<b>Competenze</b>	<p>Metodologie e strumenti di analisi del contesto e dell'intervento</p> <p>Mappatura dei bisogni ed impiego di strumenti di analisi del contesto.</p> <p>Tecniche di osservazione del comportamento e di analisi dei processi</p> <p>Sviluppo del ragionamento induttivo, deduttivo e sistemico.</p> <p>Software per l'analisi del trattamento dei dati</p>	<p>Metodologie e strumenti pratici di realizzazione operativa della programmazione teorica e della cantierabilità dell'intervento prescelto in rapporto a tutti gli elementi che lo caratterizzano e che si rendono necessarie alla sua realizzazione.</p> <p>Comprendere le implicazioni sistemiche della diverse fasi di programmazione degli interventi educativi. (Bronfenbrenner, 2010; Senge, 1992)</p>	<p>Metodologie e strumenti utili alla conduzione operativa e alla realizzazione degli interventi.</p> <p>Colloquio socio-educativo</p> <p>Percorsi di Self-directed Learning (Knowles, 2014)</p> <p>Analisi di caso</p>	<p>Metodologie e strumenti per la documentazione, misurazione e valutazione degli interventi</p> <p>Abilità pratiche di Ricerca-intervento</p> <p>Padronanza degli strumenti audiovisivi e delle tecniche artistico-espressive finalizzati alla raccolta e alla testimonianza a narrazione documentale attraverso cui avviare processi di circolarità ermeneutico-riflessiva sui progressi raggiunti, i punti di forza e le criticità degli interventi.</p>

<sup>13</sup> La tabella (Guerra, Lodini, 2002, p. 65) è stata rielaborata e integrata parzialmente dall'autore.



<b>Metacompetenze</b>	Modelli di interpretazione-accettazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità complessità proprie del contesto degli attori dell'intervento.	Modelli interpretativi e strategie di sviluppo e di valorizzazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità dell'intervento.	Modelli e strategie flessibili per la valorizzazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità nel processo di realizzazione dell'intervento	Modelli problematici per assumere le dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità come criteri di effettuazione della valutazione in tutte le fasi.
-----------------------	--	---	--	--

**Tabella n. 2 – Mappa bisogni formativi<sup>14</sup>**

<b>Sviluppo del Sé professionale</b>	<b>Dimensioni della professionalità</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetti biografici</li> <li>• Modelli di cura di sé</li> <li>• Consapevolezza dei propri punti di forza</li> <li>• Sistema di valori personali</li> <li>• Teorie dello sviluppo delle emozioni</li> <li>• Teorie e metodi del problem-solving e problem-posing</li> <li>• Risorse e sistema educativo-integrato (scuola, associazioni, etc.)</li> <li>• Conoscere la deontologia professionale</li> <li>• Conoscere la normativa professionale di riferimento</li> </ul>	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper scrivere la propria storia di vita analizzandone le fasi apicali e di transizione, rielaborando consapevolmente i modelli educativi e di cura appresi</li> <li>• Riconoscere l'agire professionale portatore di valori impliciti.</li> <li>• Identificare, promuovere ed applicare i punti di forza personali alle situazioni critiche per implementare e perfezionare la qualità dell'intervento professionale.</li> <li>• Alfabetizzazione emozionale</li> <li>• Gestione e definizione dei problemi connessi al setting, all'organizzazione, all'equipe e al cliente/utente</li> <li>• Favorire l'inclusione e le sinergie sistemiche mediante iniziative di community-building</li> <li>• Applicare la deontologia professionale nella gestione dei casi pratici</li> <li>• Comprendere la legge di riconoscimento professionale per comunicarne i contenuti a terzi</li> </ul>	Competenze
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflettere sui percorsi autobiografici agendo sull'ermeneutica dei processi educativi per trarne apprendimenti utili alla professione</li> <li>• Ragionare sulle dissonanze tra valori espliciti ed impliciti</li> <li>• Pianificare azioni/eventi utili a incoraggiare l'espressione dei propri punti di forza</li> <li>• Riconoscere i modelli comunicativi all'interno delle relazioni affettive e di attaccamento.</li> <li>• Acquisire, riconoscere e definire le prospettive intersoggettive delle parti in conflitto.</li> <li>• Ricorrere all'abilità di discernere mezzi e fini, nonché i diversi quadri di riferimento morale implicati nella gestione concreta di un caso.</li> <li>• Delimitare il mandato e definire l'incarico inquadrandolo nel limite e nelle opportunità offerte della legge di riconoscimento.</li> </ul>	Metacompetenze

14 Tabella elaborata dall'autore.

L'articolato piano di riferimento di conoscenze, competenze e metacompetenze riportate nella griglia e considerate necessarie alla preparazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, rappresentano un obiettivo irrinunciabile ma al tempo stesso non facilmente perseguibile nel novero dei tre anni di durata legale previsti dal corso di laurea. Ai saperi teorici e tecnico-specifici occorre affiancare un percorso di sviluppo e/o potenziamento del sé professionale sia sotto il profilo marcatamente personale (analisi dei processi biografici, cura di sé, consapevolezza dei propri punti di forza, esplicitazione del sistema di valori interno, alfabetizzazione emozionale, pensiero critico-riflessivo, pensiero divergente, etc.) che interpersonale (comunicazione efficace, team building, problem-solving e problem-posing, modelli operativi interni, competenze sistemico-organizzative, competenze civiche, etc.) offrendo allo studente l'opportunità di appropriarsi e metabolizzare schemi di riferimento idonei ad interagire in situazioni relazionali critiche ed organizzative complesse, di pertinenza del setting educativo di riferimento. La funzione dell'educatore in formazione è di impegnarsi in interventi di natura socio-educativa agendo "per analizzare, osservare, interpretare (...) – i processi in atto – utilizzando un metodo pedagogico che non è quello di cercare le cause, ma quello di lavorare sui fattori che interagiscono in una particolare situazione (...) dando senso alle sue direzionalità e generando così il cambiamento" (Calaprice, 1999, p. 110). I sentimenti di incertezza, impermanenza e transizione abitano l'universo educativo e fanno della pedagogia una scienza dell'inedito e della possibilità per dirla con Freire: una metamorfosi attualizzante del soggetto umano. Lo studente che intenda confrontarsi con questo dominio professionale dovrà dirsi disponibile ad investire se stesso in modo permanente, a farsi oggetto di indagine e ricerca continua in una dimensione di intersoggettività sistematica che guarda ad una correlazione ermeneutica tra le parti e il tutto, quale cardine e numero primo di ogni agire educativo. Per rispondere a queste istanze, il tirocinio curriculare dovrà configurarsi necessariamente, per il corso di laurea in Scienze dell'Educazione, quale preziosa opportunità di sviluppo prossimale, confine e scambio tra conoscenze dichiarative e saperi procedurali, culture professionali e settings organizzativi, vita personale e contesti di equipe (Laneve, 1999). E' a partire da tali premesse che negli accademici 2016/2017 e 2017/2018 è venuto maturando il modello di tirocinio curriculare presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre. La sua organizzazione è stata strutturata su un doppio binario comprendente il tirocinio interno ed esterno. La scelta di ricorrere ad un doppio segmento formativo di tipo sequenziale risponde in primo luogo alla necessità di combinare le conoscenze teoriche di base, ritenute fondamentali per acquisire una preparazione preliminare da parte dello studente, con il successivo praticantato da svolgere nei rispettivi contesti professionali prescelti. Pur non avvalorando una netta separazione tra teoria e prassi, ritenuta ormai superata nei contesti di apprendimento formale, la precedenza data al tirocinio interno si rivela quale opportunità di guadagnare un corredo epistemico di base indispensabile, finalizzato a promuovere un ancoraggio concettuale più solido e a sollecitare una lettura complessa dei diversi quadri situazionali emergenti dal setting lavorativo.



### 3. Tirocinio interno

Il Tirocinio interno, per l'educatore socio-pedagogico, viene svolto per un numero complessivo di 50 ore da effettuarsi attraverso la partecipazione ad iniziative culturali di approfondimento disciplinare ed orientamento professionale (convegni, conferenze, etc.) compatibili con gli obiettivi formativi del profilo curriculare previo accreditamento da parte del collegio didattico. La conclusione del tirocinio interno è propedeutica all'avvio di quello esterno e viene generalmente completata tra il primo anno e il secondo anno del corso di laurea.

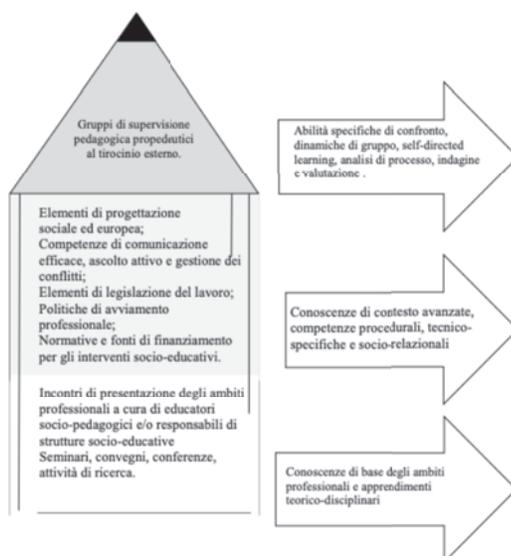
Nei due anni accademici presi in esame ai fini del presente contributo, il tirocinio interno, è stato articolato con una logica modulare progressivamente più avanzata la cui componente prodromica, rappresentata dalle conoscenze di base interdisciplinari, è andata perfezionandosi gradualmente muovendo verso competenze tecniche più avanzate e specifiche, ascrivibili al dominio conoscitivo e metodologico ritenuto essenziale per la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico<sup>15</sup>.

La struttura organizzativa di base, come riportato nella fig. 1, si è differenziata mediante due macro-azioni:

1. La programmazione di seminari di studio su temi emergenti di natura educativa e sull'analisi storico-evolutiva dei fenomeni socio-culturali e antropologici, congiuntamente ad una nutrita proposta di conferenze nazionali e internazionali realizzate in collaborazione con università italiane ed estere, esperti esterni e docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione su questioni inerenti argomenti di attualità e ricerca in ambito pedagogico.
2. Incontri dedicati alla presentazione dei diversi ambiti di intervento attinenti alla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico a cura di professionisti in servizio e responsabili di strutture convenzionate per il tirocinio esterno. Il confronto si è rivelato particolarmente utile per gli studenti perché ha assolto una duplice esigenza:
  - a) entrare in contatto con i diversi settings operativi facilitando una funzione di orientamento per la successiva scelta della struttura presso cui svolgere il tirocinio esterno;
  - b) assumere nozioni di base concernenti strumenti e strategie di intervento professionale di educatori senior con una significativa esperienza negli ambiti lavorativi di pertinenza;

15 È stato possibile realizzare i moduli formativi più avanzati del tirocinio interno grazie alla messa a bando di questo specifico insegnamento da parte del coordinamento del corso di laurea in Scienze dell'Educazione negli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018.

Figura n. 1 - Macro-azioni e competenze apprese nel percorso di tirocinio interno



Il modulo intermedio del percorso progettato per il tirocinio interno è stato predisposto a partire dalla necessità di sostenere la formazione del tirocinante avendo cura di porre le fondamenta essenziali al futuro sviluppo del suo sé professionale rispondendo, seppur parzialmente, a quei bisogni formativi elencati nelle tabelle riportata nel paragrafo precedente. Si è scelto quindi di dare rilievo alla conoscenza della cornice legislativa riguardante:

- il riconoscimento istituzionale dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista, proponendo una spiegazione ed un'esegesi accurata della proposta di legge n. 2656 e del contenuto successivamente approvato dalla Legge 205/2017 art.1 commi 594-601<sup>16</sup>.
- elementi di legislazione del lavoro e tutela dei diritti del lavoratore;
- politiche e regimi fiscali per l'avviamento alla libera professione;
- cenni sui fondi europei (Erasmus+) e di formazione interprofessionale, leggi nazionali e locali per lo stanziamento di risorse destinate al finanziamento dei servizi socio-educativi.

Esaurito il novero degli aspetti sostanziali del bagaglio normativo, gli studenti frequentanti gli incontri di tirocinio interno, hanno avuto la possibilità di partecipare a quattro appuntamenti dedicati alle competenze socio-relazionali e trasversali, durante i quali si sono messi in gioco, attraverso tecniche di role-playing e attività simulate. L'esperienza e i feedback maturati in situazione hanno favorito

<sup>16</sup> Il decreto ministeriale 378/2018 e il comma 517 art. 1 della Legge 145/2018 non sono stati oggetto di approfondimento poiché emanati in tempi successivi.



una prima consapevolezza di alcuni stili relazionali, modelli comunicativi e automatismi di coping, aumentando la disponibilità ad una postura critica volta all'ascolto di sé e dell'altro, e capace di gestire dinamiche conflittuali ricorrendo ad alcune strategie di problem solving ad orientamento umanistico-rogersiano. Le abilità maturate durante la fase formativa intermedia del programma di tirocinio interno, sono state necessarie per introdurre gli studenti al modulo conclusivo del percorso, la cui adesione è stata concepita intenzionalmente su base volontaria e facoltativa.

In questa occasione sono stati avviati due gruppi di supervisione<sup>17</sup> nel corso dei quali i modelli valoriali impliciti, ereditati culturalmente dagli studenti, sono stati oggetto di analisi, disvelamento e revisione critica. I supervisionati hanno inoltre lavorato sull'orientamento professionale individuale, imparando ad entrare in contatto coi loro punti di forza e le esperienze personali ritenute maggiormente positive e funzionali nei rispettivi ambiti di lavoro o nel contesto della loro rete sociale informale. Questa assunzione di consapevolezza, nella ricchezza di scambi, confronti e riconoscimenti reciproci, ha permesso di giungere ad una maggiore definizione in termini volitivi degli ambiti operativi prescelti, inizialmente confusi e non del tutto chiari.

Al termine del tirocinio interno gli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione hanno potuto avviare le pratiche necessarie ad iniziare la loro esperienza sul campo, facendo ingresso nelle strutture selezionate.

## 4. Tirocinio esterno

261

Il tirocinio esterno viene effettuato per un minimo di 200 ore<sup>18</sup> a partire dal terzo anno del corso di laurea presso gli organismi pubblici e privati, gli enti non-profit e del Terzo settore che hanno siglato convenzioni specifiche o accordi quadro con il Dipartimento di Scienze della Formazione. L'organizzazione di questo secondo segmento formativo annovera una platea eterogenea di attori che, con ruoli e funzioni diverse, avranno il compito di sostenere, accompagnare ed orientare il tirocinante durante il suo servizio presso le strutture esterne. Prima di avviarsi in concreto verso questa importante esperienza, lo studente dovrà affrontare con alcuni steps amministrativi fondamentali che sono stati ripresi e sintetizzati nella tabella che segue:

- 17 I gruppi sono stati condotti dal sottoscritto e dalla docente Daniela Consales che ringrazio per il suo inestimabile contributo.
- 18 Lo studente che intenda maturare una conoscenza più accurata della struttura affinando maggiormente le competenze richieste per operare in quel determinato ambito operativo può richiedere una proroga del tirocinio per svolgere un numero di ore maggiore rispetto a quanto previsto dal piano degli studi.

**Tabella n. 3 - Sintesi delle principali fasi e degli adempimenti per il tirocinio curriculare**

Fase del tirocinio esterno	Adempimenti
Preparatoria	<p>Il tirocinante individua un ambito di intervento di suo interesse, a seguito del supporto orientativo ricevuto durante il tirocinio interno.</p> <p>Seleziona una struttura presso cui operano pedagogisti e/o educatori professionali socio-pedagogici e verifica che la stessa rientri tra quelle convenzionate. Se così non fosse, invita il legale rappresentante a siglare il protocollo previsto mediante registrazione anagrafica dell'azienda sulla piattaforma JobSoul<sup>19</sup>.</p>
	<p>L'ufficio tirocinio, verificato le condizioni e i requisiti oggettivi necessari, stipula la convenzione ai sensi del DM 142/ 98.</p>
	<p>Il tirocinante, in riferimento alla specifica area di intervento prescelta, seleziona un tutor interno tra il corpo docenti che avrà il compito di affiancarlo ed elaborare il progetto formativo congiuntamente con il tutor esterno (operatore esperto in servizio presso la struttura dove sarà svolto il tirocinio), avendo cura di integrare l'esperienza pratica del tirocinante con l'apporto di saperi disciplinari funzionali ad acquisire un agire professionale fondato su una dialettica tra teoria e prassi.</p>
	<p>Una volta definito e redatto il progetto formativo, il documento contrassegnato dalle parti interessate, viene inviato all'Ufficio tirocinio del Dipartimento. A partire da questo preciso momento il tirocinante può fare il suo ingresso presso la struttura.</p>
Operativa	<p>Nella prima fase del tirocinio esterno lo studente deve frequentare un modulo obbligatorio per la sicurezza sui luoghi di lavoro ai sensi del DL 81/2008 e dell'accordo Stato-regioni del 2011. L'unità didattica, della durata di 4 ore, viene erogata gratuitamente in modalità e-learning.</p>
	<p>Le prime 20 ore di tirocinio svolto, su richiesta del tutor interno, possono essere oggetto di una relazione osservativa di contesto. Le informazioni acquisite risultano utili, nella fase di inserimento del tirocinante, per favorire una maggiore efficacia del dispositivo di formazione del tirocinio.</p>
	<p>Nel corso del tirocinio esterno, lo studente compila il suo diario di bordo ogni 30/40 ore avendo cura di precisare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orario e luogo di svolgimento dell'attività;</li> <li>Tipo di attività realizzata, con precisazione degli attori e delle strategie educative impiegate;</li> <li>Eventuali obiettivi conseguiti rispetto alla situazione di partenza;</li> <li>Valutazione dell'attività svolta, individuando possibili discrepanze tra obiettivi attesi e raggiunti, al fine di un adeguamento delle modalità di intervento.</li> </ul>

19 Jobsoul è una piattaforma informatica che appartiene alla rete dei sistemi di placement di università ed Istituti di alta formazione artistica e musicale il cui fine è quello di facilitare l'incontro tra i partners interessati dall'attivazione e svolgimento di tirocini formativi. Il progetto è stato realizzato dall'amministrazione regionale del Lazio con i fondi europei (POR Lazio FSE 2007/2013).



<b>Conclusiva</b>	<p>Al termine della sua esperienza sul campo, lo studente elabora una relazione accurata di quanto sperimentato, organizzando il resoconto attraverso alcuni punti focali dello schema suggerito dalla commissione tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'Educazione. La traccia di riferimento prevede:</p> <p>Descrizione fase di inserimento e di osservazione della struttura;          Esposizione dei riferimenti teorici della letteratura scientifica che ha sostenuto e legittimato l'espressione dell'agire intenzionale del tirocinante;          Obiettivi raggiunti e modalità di articolazione del progetto eventualmente scaglionato lungo fasi temporali successive: iniziali, intermedie e finali.          Contenuti relativi alle singole fasi dei vari incontri effettuati;          Metodologia e strumenti di intervento adottati          Appendice: note aggiuntive e integrazioni facoltative a cura del tirocinante.</p>
	<p>A conclusione del percorso di tirocinio viene predisposta una sintesi scritta sull'andamento globale del progetto formativo di tirocinio ad opera del tutor interno e del tutor esterno. In seguito lo studente provvede ad inviare la sua relazione finale, visionata e controfirmata dal tutor interno, alla commissione tirocinio per la valutazione complessiva dell'esperienza ultimata.</p>

Il riconoscimento del tirocinio esterno, però, può avvenire anche tramite convalida delle ore di lavoro e/o di attività extrauniversitarie svolte in ambito educativo, di orientamento, progettazione, valutazione e gestione di risorse umane all'interno di servizi educativi scolastici, extrascolastici, territoriali, realtà private e pubbliche, la cui mission principale o subordinata preveda l'erogazione di servizi e prestazioni socio-educative e/o formative. Questa prassi ricorre su istanza diretta dell'interessato il quale, a fronte di idonea documentazione prodotta, dimostri di poter ricondurre la propria esperienza lavorativa, passata o attuale, ad una delle seguenti fattispecie:

Tipologia	Numero di ore	Riconoscimento
<b>Attività lavorativa</b>	Le ore minime di attività lavorativa richieste sono 400	Fino ad un massimo di 200 ore pari a 8 CFU, fermo restando l'obbligo di completare il tirocinio interno.
<b>Servizio civile</b>	Secondo il monte ore previsto dal bando ufficiale	
<b>Tirocinio retribuito</b>	Le ore minime per il tirocinio retribuito già svolto sono 300	

Lo studente che si avvalga di questa possibilità dovrà presentare alla commissione tirocinio, che avrà il compito di esaminarla, una relazione scritta avente quale oggetto di indagine, perizia e riflessione, l'esperienza maturata nel rispettivo ambito di intervento professionale.

Indipendentemente dalla tipologia di tirocinio avviata, sia essa volta a valorizzare le esperienze lavorative pregresse ovvero a favorirne di nuove, il percorso curriculare ha sempre risvolti accrescitivi per lo sviluppo dell'identità dell'educatore in formazione. La complessità del setting educativo richiede al tirocinante una tensione verso la circolarità riflessiva tipica della ricerca-azione, che lo aiuti a "saper covare il caos" emergente (Canevaro, 2005 p. 93). L'educatore in forma-

zione dovrà disporsi verso gli elementi interagenti imparando ad accordarvisi egli stesso, entrando così in quella sintonia di fondo che caratterizza e denota ogni contesto pedagogico-educativo. Il tirocinio si rivelerà così un'occasione unica per:

- apprendere il senso del limite e del mandato professionale;
- adottare strategie per l'analisi dei bisogni latenti ed impliciti;
- ricorrere a metodologie per la facilitazione dell'empowerment personale;
- operare un raffronto metodico di integrazione tra teoria e prassi;
- toccare dal vivo la dimensione di sofferenza e di fatica degli utenti e riconoscere al contempo i loro punti di forza, la direzionalità della loro tendenza attualizzante;
- acuire la capacità diagnostico-professionale per esaminare e valutare il rapporto metodologico tra intervento-aspettative-strumenti-risultato;
- sviluppare una consapevolezza personale del proprio mondo interno, affettivo e cognitivo;
- riconoscere gli aspetti inter e cross-disciplinari che qualificano l'intervento educativo;
- acquisire un pensiero sistemico;
- fondare una teoria dell'agire contestuale;
- accrescere le risorse personali per fronteggiare apicalità critiche;

Il percorso di tirocinio non esaurisce certamente le sue funzioni tra quelle elencate e possiede una valenza orientativa importante perché permette allo studente di sviluppare un particolare interesse verso un determinato settore oppure lo aiuta a comprendere la necessità di una preparazione teorica adeguata per affrontare il lavoro pratico (Marzi et al., 2006).

In conclusione, il tirocinante, pur trovandosi in prima linea durante l'esperienza curriculare, può muoversi all'interno di uno struttura di contenimento provvisorio, uno scaffolding, dove il suo apprendimento viene a modellarsi a partire dalle condizioni di autenticità umana e di efficacia relazionale che instaura coi suoi tutor e che gli consentono di "rivalutare e ridefinire conoscenze ingenue e vissuti, obiettivi e progetti atteggiamenti e strategie d'azione" (Modugno, 2015 p.111).

## Conclusioni

La rielaborazione conclusiva dell'esperienza di tirocinio svolta presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e qui tratteggiata nei suoi elementi contenuti-istituzionali e procedurali essenziali, ha imposto la necessità di un ripensamento del quadro attuale entro cui si colloca questo dispositivo formativo. Corre l'obbligo di posizionare il tirocinio curriculare lungo una traiettoria di più ampio respiro e continuità tra mondo accademico e professionale. L'interazione tra queste due polarità deve orientarsi verso uno scambio breve, a maglie strette, ricalcando in parte la finalità stessa del tirocinio votata ad animare la dialettica riflessiva posta come congiunzione tra insegnamenti disciplinari e agire pratico professionale. Potrebbe quindi risultare stimolante la previsione di un progetto-pilota volto a consolidare le sinergie tra i principali attori del mondo lavorativo e dell'apprendimento formale, nell'ottica di un sensibile miglioramento delle politiche attive



in materia di collocamento al lavoro di cui il tirocinio costituisce indubbiamente uno dei principali strumenti di realizzazione. La proposta, naturalmente appena abbozzata, andrebbe ad innestarsi nel profilo di quanto già previsto dalla legge<sup>20</sup> e recepito dagli atenei per mezzo degli uffici stage e tirocinio, ove presenti, nell'ambito del coordinamento di progetti riguardanti i tirocini extracurricolari.

Nello specifico, l'anima della proposta si delinea quale possibilità di istituire un percorso di eccellenza rivolto ai neo laureati del corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Una soluzione che risulterebbe vantaggiosa per ogni attore interessato dal processo: educatori professionali socio-pedagogici, aziende e università. Il sistema di valutazione potrebbe annoverare l'incrocio tra parametri di profitto e di processo che comprenderebbero:

- 1) Media dei voti ottenuti durante il percorso di studio;
- 2) Valutazione di merito, a cura della commissione tirocini, per la qualità del percorso di tirocinio curriculare svolto;
- 3) Voto attribuito dalla commissione per l'esame di laurea in occasione della discussione dell'elaborato finale, in termini di punteggio minimo/massimo previsto;

Gli studenti che abbiano riportato punteggi significativi nelle tre aree considerate potrebbero rientrare in una sorta di elenco di eccellenze certificate che il Dipartimento, mediante appositi accordi stipulati con le parti interessate, potrebbe promuovere attraverso i canali istituzionali (siti web, newsletters, etc.). In questo modo si aprirebbero due possibili sbocchi per gli educatori socio-pedagogici neo-qualificati:

1. *Praticantato*. Il mondo dell'associazionismo professionale potrebbe essere investito del compito di attivare progetti di mentoring professionale in collaborazione con il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e i soci senior iscritti al registro associativo. Il partenariato sarebbe a titolo gratuito con copertura assicurativa a carico delle università e con il proposito di offrire ai neo laureati l'occasione di esercitarsi all'interno di un reale sistema di praticantato e perfezionamento specialistico post-laurea.
2. *Inserimento al lavoro*. Presso il Dipartimento potrebbero essere istituito un corner point per il collocamento dei neo laureati, nel limite delle risorse disponibili e gestito con i fondi generalmente riservati alle borse per le attività di collaborazione. I servizi erogati, in collaborazione con l'Ufficio stage e tirocini di ateneo, sarebbero di:
  - Consulenza e orientamento per l'avvio di progetti di tirocinio post laurea mediante il programma Garanzia Giovani. Il piano europeo di contrasto alla disoccupazione giovanile prevede la possibilità di stipulare una convenzione specifica ed un progetto formativo previa profilazione del tirocinante a cura dei centri per l'impiego<sup>21</sup>. I destinatari dell'intervento sono soggetti disoccupati<sup>22</sup> di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non studiano

20 Il riferimento riguarda i testi normativi già citati in apertura del presente contributo.

21 Garanzia Giovani prevede una linea di interventi articolata che comprende: accoglienza, orientamento, formazione, servizio civile, mobilità, bonus, tirocini in mobilità geografica, etc.

22 Disoccupati ai sensi dell'articolo 19, comma 1 e successivi del decreto legislativo 150/2015 del 14 settembre 2015.

né frequentano corsi di formazione (cd. NEET). Requisiti che includono quindi i giovani laureati che, all'indomani del conseguimento del titolo, non risultino ancora titolari di un contratto di lavoro. Il regolamento regionale del Lazio n. 533/2017 ha riformato l'istituto del tirocinio extracurricolare nel quadro del programma europeo Youth Guarantee, con l'obiettivo di incentivarne il ricorso da parte delle aziende. Alcune novità fondamentali riguardano:

- a) L'aumento dell'indennità minima prevista da 500 a 800 euro mensili<sup>23</sup> per il tirocinante;
- b) L'anticipazione totale dell'indennità da parte delle aziende con recupero differito del credito a valere sulla regione Lazio.

Qualora il tirocinio, al termine del percorso pattuito, venga trasformato in un contratto di lavoro subordinato, per le aziende sono previste misure ulteriori di sgravi contributivi in una range compreso tra i 4.030 euro per i contratti di lavoro a tempo determinato e gli 8.060 per quelli a tempo indeterminato.

- Il corner point potrebbe assumere il compito di centro di raccolta, prima istruzione delle pratiche documentali e smistamento delle stesse verso il centro per l'impiego interno all'ateneo<sup>24</sup>. In tal modo le aziende sarebbero sollevate da una serie di adempimenti burocratici che sovente costituiscono il vero ostacolo per l'avviamento e il ricorso a forme di tirocinio extracurricolare. Gli studenti collaboratori del progetto avrebbero inoltre il compito di contattare le imprese del Terzo settore per esporre i benefici e i vantaggi del programma di tirocinio con Garanzia Giovani illustrando l'opportunità di avvalersi di una rete certificata di candidature accreditate.

In conclusione, il progetto-pilota favorirebbe l'ingresso dei giovani educatori nel mondo del lavoro garantendoli sotto il profilo retributivo ed assicurativo, offrendo parimenti alle realtà del Terzo settore, un servizio utile di selezione ed intermediazione al lavoro delle eccellenze disponibili licenziate dal Dipartimento di Scienze della Formazione. Di contro, una volta a regime, il corso di laurea in Scienze dell'Educazione beneficerebbe di un sistema organizzativo interno in grado di incidere significativamente sull'incremento degli esiti occupazionali dei nuovi educatori professionali socio-pedagogici. Si tratterebbe quindi di istituire un circolo virtuoso di scambio e contaminazione tra università e mondo delle imprese avviando un rapporto sinergico i cui tempi di cantierabilità risulterebbero brevi in virtù di protocolli amministrativi ed informatici già esistenti e pienamente funzionanti<sup>25</sup>.

23 Il monte ore massimo previsto per ogni tirocinante è pari a 140 ore mensili.

24 L'università degli studi di Roma Tre dispone di un centro per l'impiego interno.

25 Ci si riferisce alla possibilità di coordinare tra loro:

- a) i servizi offerti dalla piattaforma Jobsoul;
- b) l'ufficio centrale stage e tirocinio già autorizzato per legge all'attivazione di tirocini extracurricolari;
- c) il centro per l'impiego interno all'ateneo
- d) le risorse annuali stanziare per le borse di collaborazione di 150 ore lavorative



## Riferimenti bibliografici

- Ariemma L., Sirignano M. (2005). *Il tirocinio come strumento formativo*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bartolini A., Riccardini M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Verona: Gabrielli.
- Bronfenbrenner (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (ed.) (2005). *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cian D.O. (2002). *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (2002). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*,. Roma: Carocci.
- Knowles M. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve C. (ed.) (1999). *Il tirocinio e le professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marzi V., Salerni A., Novella Storchi M. (2006). *Indagine sul tirocinio. Le attività degli studenti del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Olivieri F. (2019). *La supervisione nei contesti educativi: riconoscimento professionale, analisi delle pratiche e verifica di un modello di intervento*, in pubblicazione.
- Perla L. (2013). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Salerni A. (ed.) (2007). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma: Editron.
- Senge P. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Varese: Sperling & Kupfer.
- Traverso A., Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci.



## 1. RECENSIONE

**Claudio Imprudente (in collaborazione con E. Papa)**  
**Da geranio a educatore. Frammenti di un percorso possibile**  
Erickson, Trento, 2018, pp. 127

**Ines Guerini**

Università Roma Tre / ines.guerini@uniroma3.it

Il libro di Claudio Imprudente (*Da geranio a educatore. Frammenti di un percorso possibile*), scritto in collaborazione con Enrico Papa, si configura – più che come una biografia – come un'antologia di esperienze e temi (Imprudente, 2018). Difatti, *Da geranio a educatore* racconta le esperienze di vita dell'autore, il tutto condito con quel pizzico d'ironia che traspare dallo stesso titolo e che ci viene spiegato nell'*Introduzione (La disabilità fa cultura)*, in cui l'autore rivela che alla nascita i propri genitori sono stati informati del fatto che lui sarebbe stato *condannato a essere per sempre un vegetale*. Così, Imprudente ha scelto *di essere un geranio* (Imprudente, 2018).

Di questa fioritura (Nussbaum, Sen, 1993), a cui lo stesso Imprudente fa riferimento nel testo (p. 61), sono responsabili i genitori, i quali hanno opportunamente saputo coltivare le aspirazioni e le *capacità* dell'autore. Una vita, quindi, quella di Imprudente, condotta perseguendo i propri desideri, piuttosto che essere «vittima della medicalizzazione e rimane[re] intrappolata in un paradigma ospedalizzante» (p. 40).

Relativamente alla struttura del libro, questo si presenta diviso in otto capitoli. A cura dell'autore sono – oltre la già citata *Introduzione* – anche le *Conclusioni*, a cui segue la *Nota del collaboratore* (curate, per l'appunto, da Enrico Papa). Scritta da Roberta Caldin è, invece, la *Presentazione*, la quale relativamente al testo sostiene sia «un confronto che ci aiuta/costringe a inoltrarci nella vita delle persone con disabilità con rispetto e con complicità [...], illuminando parti di vita lasciate in ombra, rendendole familiari, conosciute, accessibili, condivisibili. Insomma, *nostre*» (p. 13).

Addentrandoci nel libro, particolarmente rilevante è il terzo capitolo (*Laurea honoris causa*) in cui Imprudente riporta la lectio magistralis tenuta presso la sede di Rimini dell'"Alma Mater Studiorum" (di Bologna) in occasione del conferimento della laurea honoris causa in *Formazione e Cooperazione*. Laurea fortemente voluta dal professor emerito Andrea Canevaro, il quale introducendo l'evento, ha invitato il pubblico presente ad imparare a non «vedere nell'altro unicamente quello che già sappiamo» (p. 49).

Allo stesso modo, Canevaro sostiene l'importanza di «accettare l'imprevisto, poiché è l'imprevisto che permette di raggiungere l'innovazione» (p. 50). Difatti, lo stesso Imprudente evidenzia come sia stato necessario a tutti «abbandonare il sentiero già tracciato e intraprenderne un altro con caratteristiche e mete in

parte sconosciute» (p. 52). È questo, ad esempio, il caso della costituzione del *Centro Documentazione Handicap* di Bologna, di cui Imprudente ci racconta nel primo capitolo (*La rivoluzione delle coscienze*).

Un modo, quello dell'operato del Centro per tentare di cambiare la cultura, visto che Imprudente sostiene «la disabilità sia, almeno in parte, una costruzione culturale, ma che al tempo stesso concorra a produrre nuova cultura» (p. 16). Questione su cui non possiamo che essere d'accordo, così come auspichiamo fortemente possa essere rimossa dall'immaginario collettivo «l'idea erronea che la diversità e la disabilità debbano necessariamente essere affrontate come patologie, finendo per incentivare l'instaurarsi di legami assistenziali e curativi» (p. 92).

Si tratta, in altri termini, di concedere a ciascuno la possibilità di *florire* (per tornare al pensiero di Nussbaum, Sen, 1993), seguendone poi le esperienze di vita, responsabili queste ultime di *dar forma all'inclusione* (Imprudente, 2018), giacché per farlo «non è sufficiente una legge» (p. 45). Piuttosto, è necessario ridisegnare «le coordinate spazio-temporali dell'apertura all'altro, che recuperano le direzioni di crescita comune, nelle quali costruire spazi *co-evolutivi* che trasformino i *limiti* in *soglie*, i vincoli in risorse» (pp. 12-13).

Un viaggio in direzione dell'*altro* quello di *Da geranio a educatore* che il lettore – desideroso di *abitare* i contesti educativi – deve obbligatoriamente concedersi per contribuire a scardinare quel meccanismo che «*comunica già* della e sulla disabilità in un certo modo» (p. 71).

## 2. RECENSIONE

Marín D. e Fajardo I. (Coordinatori)

### **Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**

Tirant Humanidades, Valencia, 2018, pp. 329

**Melchiorre Saladino**

Universitat de València (Spagna), melchiorre.saladino@istruzione.it

Quando parliamo d'inclusione scolastica, non ci riferiamo solamente all'attuazione di particolari forme d'inserimento e d'integrazione per le persone con disabilità, con difficoltà di apprendimento o con svantaggi sociali, economici, culturali e linguistici, ma alludiamo anche a una scuola capace di promuovere e valorizzare la diversità in classe.

Quest'ultimo aspetto, in particolare, non solo costituisce uno dei principali obiettivi della scuola attuale, ma diventa anche un requisito essenziale per la creazione di un contesto educativo maggiormente inclusivo, capace di fornire un'istruzione di qualità a tutti i cittadini del domani.

La diversità in classe diventa così elemento prezioso ed occasione di crescita per tutti.

Tuttavia, la scuola di oggi per raggiungere questo importante obiettivo deve necessariamente disporre di insegnanti adeguatamente formati per affrontare questo compito in modo efficiente e collegiale.

Questo libro, proprio per l'importanza che viene data alla formazione iniziale, intende promuovere nei futuri docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria quelle strategie didattiche inclusive, che faciliteranno il loro ruolo d'insegnanti e lo renderanno coerente e adeguato alle caratteristiche individuali dei loro allievi.

Il testo, a cura delle professoresse Diana Marín Suelves e Inmaculada Fajardo Bravo, ricercatrici rispettivamente del Dipartimento di didattica e organizzazione scolastica (DOE) e del Dipartimento di psicologia ed educazione evolutiva (EVO) dell'Università di València (Spagna), comprende un *Prologo* (Prólogo) a cura di Pilar Arnaiz Sánchez, professoressa di educazione speciale del Dipartimento di didattica e organizzazione scolastica (DOE) dell'Università di Murcia, una breve introduzione a opera delle due coordinatrici e due importanti *Blocchi* (Bloque): il primo composto da undici capitoli e il secondo da due, nei quali docenti e ricercatori dei due dipartimenti dell'Università, che da anni si occupano della formazione iniziale degli insegnanti, forniscono nuovi contributi sull'argomento.

Nel *Prologo*, la professoressa Arnaiz introduce i contenuti del libro, sottolineando la necessità per la scuola di oggi di adoperarsi per un'educazione inclusiva e di qualità per tutti, che sia quindi in grado di rispondere alle caratteristiche peculiari degli studenti.

Nel primo blocco, il primo capitolo fornisce un'accurata e dettagliata descri-

zione delle fasi storiche ed evolutive dell'educazione speciale, dalle origini alla scuola inclusiva per tutti, evidenziando le principali condizioni derivanti dai diversi cambiamenti della legislazione scolastica internazionale e spagnola. Delineato quindi lo scenario attuale, nel secondo capitolo vengono presentate le scelte organizzative e progettuali da adottare per soddisfare le specifiche esigenze educative di ogni studente. Il primo blocco si conclude con argomentazioni sulla base del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-V) dell'*American Psychiatric Association* (APA, 2013) riguardanti: disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi da deficit di attenzione e iperattività, disturbi comportamentali, disturbi intellettuali, disturbi dello spettro autistico, abilità elevate (superdotati, eccellenze, ecc.), disabilità motorie, disabilità visive e disturbi dell'udito. Nove capitoli, quindi, in cui il libro fornisce ai futuri insegnanti della scuola dell'Infanzia e Primaria un'adeguata conoscenza sull'argomento, attraverso un'esposizione coerente e organizzata, di facile lettura e comprensione.

Gli ultimi due capitoli, inclusi nel secondo blocco del testo, approfondiscono il tema degli interventi educativi rivolti a studenti con disturbi del linguaggio e con malattie croniche. L'obiettivo è quello di chiarire che la risposta educativa a questi particolari bisogni dovrà essere rapida e flessibile e sarà frutto del coordinamento di tutta la scuola e di tutti i servizi che hanno in cura l'allievo in maniera multidisciplinare.

Va notato che tutti i capitoli del primo e del secondo blocco seguono una struttura simile, presentando un'esposizione concettuale ben organizzata e ben fondata, sia dal punto di vista teorico che legislativo.

Alla fine di ognuno dei tredici capitoli, inoltre, vengono presentate delle attività pratiche con l'obiettivo di motivare la partecipazione attiva del lettore o dell'insegnante in formazione, consolidando e rafforzando i concetti teorici prima esposti.

Il libro dunque non si limita a promuovere una mera acquisizione di contenuti sull'argomento, ma incoraggia il lettore a trovare il lato pratico degli argomenti trattati così da stimolare lo sviluppo delle strategie necessarie a fornire l'adeguata attenzione agli studenti.

Nonostante sia stato concepito, quindi, per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e Primaria, il testo può aspirare a diventare una lettura di approfondimento; un'opera per espandere, aggiornare ed arricchire la formazione dell'insegnante, permettendo che il desiderio di una vera scuola inclusiva diventi realtà.

