

Italian Journal of Special Education for Inclusion

VII

n. 2

2019




Pensa
MULTIMEDIA

Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno VII | n. 2 | dicembre 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

La rivista, consultabile in rete, sul sito www.sipesjournal.it può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

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

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di DICEMBRE 2019

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
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)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)
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)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Karen Guldborg (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)
Ines Guerini (Università Roma Tre)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Francesca Salis (Università di Urbino)
Elena Zanfroni (Università Sacro Cuore Milano)
Umberto Zona (Università Roma Tre)
Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

8	Editoriale
	Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018 La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia
12	DANIELA BULGARELLI, SILVIA MAGGIOLINI Presentazione della Special Issue
14	NICOLE BIANQUIN, DANIELA BULGARELLI La valutazione del giocattolo per i bambini con disabilità: la versione italiana del TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool • The evaluation of toys for children with disabilities: the Italian version of the TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool
25	BARBARA CAPRARA, VANESSA MACCHIA La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale • Maria Montessori's vision of the child: Between special education, developmental psychology and general didactics
37	ILARIA FOLCI La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici • Differentiation for inclusion: pedagogical and psychological approaches
44	TOMMASO FRATINI Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale • Encounter between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion
56	VALERIA FRISO Lights and Shadows of Social Representations • Luci e Ombre nelle rappresentazioni sociali
68	ELISABETTA GHEDIN, SIMONE VISENTIN, DEBORA AQUARIO, ELEONORA ZORZI Generare connessioni positive: Parent_Net, un percorso per genitori di ragazzi con autismo • Generating positive connections: Parent_Net, an educational experience for parents of adolescents with ASD
81	SILVIA MAGGIOLINI, ELENA ZANFRONI Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico • Prevention paths of discomfort and promotion of the professional well-being of the nest educator. Perspectives of pedagogical and psychological intervention
95	PATRIZIA SANDRI, MARIAGRAZIA MARCARINI Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi • Inclusion and Innovative Learning Environments
	Riflessione teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)
110	MARCUS SAMUELSSON, PETHER SUNDSTROM A general overview of the Swedish approach to inclusive education • Una panoramica generale dell'approccio svedese all'educazione inclusiva

- 124 **MARISA PAVONE, ROSA BELLACICCO, ALESSIA CINOTTI**
 The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights • L'inclusione degli studenti con disabilità nella formazione universitaria a 25 anni dalla Dichiarazione di Salamanca: overview e highlights
- 141 **LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA RIZZO, MARIANNA TRAVERSETTI**
 The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective • La qualità dell'inclusione nel sistema scolastico italiano alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF
- 158 **VALENTINA MIGLIARINI**
 Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale • Promoting Social Justice in Education for Disabled Students: Rethinking Teaching Practices in Intersectional Terms
- 174 **MARIANNA PICCIOLI**
 Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Catalogna: un processo ancora in sospeso • The development of school inclusion in Catalonia: a process still pending
- 190 **SILVANA ZITO, GIUSEPPE MERCURIO, SIMONA MERCURIO, ANTONINO CHIRICO, VALENTINA ZITO, ANNAMARIA CURATOLA**
 Detenzione parentale e comportamenti delinquenti nella prole: quale possibile intervento? • Parental detention and delinquent behavior in the offspring: wat possible intervention?

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

- 204 **NOEMI DEL BIANCO**
 The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress • La promozione dell'autodeterminazione negli adulti con disabilità intellettive: lo stato dell'arte e il progresso della ricerca
- 221 **SAVERIO FONTANI**
 Dispositivi di Comunicazione Aumentativa Alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico • Medium/High technology Augmentative Alternative Communication devices as evidence based asstive practice for the Autism Spectrum Disorders
- 237 **MABEL GIRALDO**
 Breaking Myths about Autism through Performance-based practices. An Exploratory Analysis of the Imagining Autism Approach •

Esiti di ricerca
 (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie)

- 258 **GIANLUCA AMATORI**
 La voce dei nonni. La condivisione emotiva come strategia di coping nel sistema familiare allargato • The voice of grandparents. Emotional sharing as a coping strategy in the extended family system

- 271 **ANDREA FIORUCCI**
 Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID • Inclusion, disability and teacher education. A study for measuring attitudes and associated factors in a group of pre-service teachers. The OFAID scale
- 294 **ANTONELLA CONTI, SILVIA MAGGIOLINI, STEFANIA POLLICE, LUIGI D'ALONZO**
 Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti • Bilingual inclusive education program for deaf students at the Barozzi Institute of Milan: findings of the research on socio-emotional condition for native signer students
- 309 **LORENA MONTESANO, ALESSANDRA STRANIERO**
 Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità • A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability
- 322 **IOLANDA ZOLLO**
 Affermare valori inclusivi": la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione • "Establishing inclusive values": the perspective of Index for inclusion
- 340 **LAVINIA BIANCHI**
 Le parole sono importanti. Disvelare le pratiche discorsive razzializzanti per educare alla giustizia sociale • Words are important. Revealing the discursive practices of racialization to educate for social justice
- 351 **MIRCA MONTANARI**
 Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con "Bisogni Educativi Speciali" in Italia • The inclusion of "special educational needs" pupils. A critical assessment
- 371 **ERICA GOBBI, SIMONE VISENTIN, ATTILIO CARRARO**
 Barriere all'attività fisica e sportiva di giovani adulti con disabilità intellettiva percepite dai loro genitori e allenatori • Barriers to physical activity of young adults with intellectual disability perceived by their parents and coaches
- 385 **VALENTINA PAOLA CESARANO**
 Le buone X prassi: uno studio esplorativo • The X good practices: an exploratory study
- 400 **NICOLETTA ROSATI**
 Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido • Nursery school and inclusive processes. An exploratory survey on the use of a tool for self-assessment of the quality of Nursery school

Altri temi

- 416 **FABIO BOCCI, VALENTINA DOMENICI**
 La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione • Diversity in contemporary TV series. A critical analysis of incorporation and immunization processes

- 430 **UMBERTO ZONA, MARTINA DE CASTRO**
L'incanto dello specchio. Patologizzazione, brandizzazione e riappropriazione dell'immagine del Sé nella società digitale • Pathologization, branding and self promotion in the social ecosystem. A challenge and an opportunity for an inclusive society
- 443 **MAURO MEZZINI, GIANMARCO BONAVALONTÀ, FRANCESCO AGRUSTI**
Utilizzo delle reti neurali convolutive per la predizione dell'abbandono universitario. Una ricerca quantitativa sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre» • Use of convolutive neural networks to predict university dropout. A quantitative research on the degree courses of the Department of Education of "Roma Tre" University
- 463 **PATRIZIA OLIVA, ANNA MARIA MURDACA**
Fattori psicologici e competenze interculturali del docente: un'interazione funzionale per un'inclusione efficace • Psychological aspects and teacher intercultural competences: a functional interaction for an effective inclusion

Recensioni

- 475 **UMBERTO ZONA**
Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online



LUIGI D'ALONZO

8

Viviamo in un paese eccezionale, straordinario per un verso ma capace di procurare profonde delusioni. Noi italiani siamo capaci di raggiungere vette di eccellenza, com'è dimostrato dai premi Nobel conquistati (siamo ottavi al mondo per numero di vittorie!), dalla capacità di penetrare il mercato globale delle nostre piccole imprese, dalle abilità artistiche espresse nel campo musicale, teatrale, della moda...ma nello stesso tempo guardiamo con angoscia le problematiche attorno a noi: criminalità organizzata, corruzione, degrado morale, disoccupazione, inquinamento, ecc. La nostra incapacità di essere un paese ordinario la riscontriamo anche nella scuola quando notiamo l'estrema varietà nei risultati che si ottengono e la grande differenza dei modelli educativi proposti. Anche all'interno della stessa scuola possono convivere situazioni educative-didattiche molto dissimili: classi in cui gli alunni vivono con sufficiente benessere la loro esperienza formativa e classi, invece, dove l'indifferenza relazionale fra insegnanti e allievi è il modello gestionale che primeggia; gruppi di allievi che riescono ad ottenere risultati scolastici positivi rispetto alla media nazionale e gruppi, in cui il l'insuccesso scolastico è una costante negativa che li allontana da ogni parametro a livello nazionale.

La difficoltà ad essere un Paese che garantisce a tutti gli alunni una struttura educativa e didattica di valore la constatiamo anche dall'esperienza inclusiva scolastica degli allievi con disabilità.

Il nostro sistema ci permette di offrire a tutto il mondo una prospettiva pedagogica seria: il disabile deve vivere con gli altri e può vivere con gli altri.

Ciò significa riconoscere che anche la persona con disabilità ha bisogno:

- di vivere in contesti comuni di vita dove siano presenti sia uomini che donne;
- di sperimentare una routine esistenziale quotidiana simile a quella di ogni altra persona;
- di essere coinvolta in processi lavorativi tipici del proprio ambiente;
- di poter usufruire dei servizi sanitari, sociali e culturali standard previsti per i cittadini;
- di poter accedere a questi servizi senza l'impedimento di barriere architettoniche, liberamente e senza limitazioni.



INDICATORI PREOCCUPANTI

Ci si chiederà perché ribadire concetti basilari. Il motivo è molto semplice: serpeggia una sensazione di fondo tra educatori dei soggetti con deficit, insegnanti, genitori, ossia che la scuola italiana stia perdendo quell'attenzione ai bisogni che in passato le aveva permesso di affrontare e vincere sfide educative importanti. Alcuni indicatori possono farci riflettere:

- il malessere degli insegnanti specializzati che si riflette nella *fuga* verso l'insegnamento curricolare. Nelle nostre scuole c'è una carenza preoccupante di insegnanti di sostegno specializzati, mancano persone professionalmente preparate ad accogliere e gestire insieme ai colleghi della classe il soggetto certificato. Spesso i dirigenti sono costretti a chiamare per "il sostegno" insegnanti certamente volenterosi, ma non in grado di far fronte alle particolari esigenze di questi soggetti.
- I fallimenti scolastici. Questi avvengono quando la relazione insegnante-alunno risulta inadeguata, soprattutto per l'incapacità degli insegnanti nel gestire un gruppo classe. La scarsa abilità educativa di molti docenti, il turn over annuale delle cattedre, la limitata continuità dell'insegnamento, rendono difficile l'esperienza scolastica di molti allievi poiché ogni persona ha bisogno degli altri ed i ragazzi d'oggi hanno bisogno di sperimentare una relazione educativa forte ed intensa sul piano umano: spesso essi non sono abituati ad essere cercati, ad essere oggetto di attenzioni da parte di un adulto, quindi necessitano di tempo per adattarsi ad una situazione che per loro è anomala, ma raramente, alla fine, rifiutano di costruire un rapporto, una relazione educativa con una persona che ha autorità e che viene riconosciuta come autorità.
- La scarsa formazione. Occorre una preparazione adeguata ed una solida esperienza educativa per poter fronteggiare determinate situazioni a rischio; la scarsità dei mezzi economici a disposizione, l'insufficiente formazione degli insegnanti nei confronti delle tematiche pedagogiche speciali, la tradizionale resistenza dei docenti a lavorare in gruppo fanno sì che raramente si riesca a fronteggiare con successo le situazioni comportamentali problematiche. È necessaria una preparazione specifica, l'arte dell'insegnamento deve fondarsi su una solida preparazione pedagogica basata inevitabilmente sulle questioni concernenti la diversità ed il disagio minorile e giovanile. Non possiamo risolvere i problemi evidenziati con una preparazione inadeguata sul piano pedagogico e, soprattutto, pedagogia speciale.

Entrando nello specifico del presente numero, che chiude il Settimo anno di vita della nostra rivista, questo, come è ormai consuetudine, si contraddistingue per la sua ricchezza che riflette poi la prosperità della Pedagogia Speciale italiana e della Società che raccoglie al proprio interno gli studiosi che la rappresentano.

Il numero si apre, come per il numero precedente del 2019, con una sezione speciale dedicata all'*Autumn School* della SIPeS svoltasi a Bergamo nel Novembre del 2018. Questa seconda parte dei lavori è dedicata al tema *La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia*. Dopo una introduzione delle curatrici, Daniela Bulgarelli e Silvia Maggiolini, si susseguono otto contributi: Nicole Bianquin, e Daniela Bulgarelli con *La valutazione del giocattolo per i bambini con disabilità: la versione italiana del TUET*, Barbara Caprara e Vanessa Macchia con *La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale*, Ilaria Folci con *La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*, Tommaso Fratini con *Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale*, Valeria Friso con *Lights and Shadows of Social Representations*, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin, Debora Aquario e Eleonora Zorzi con *Generare connessioni positive: Parent_Net, un percorso per genitori di ragazzi con autismo*, Silvia Maggiolini



e Elena Zanfroni con *Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico*, Patrizia Sandri e Mariagrazia Marcarini con *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*.

Per quel che concerne le sezioni che costituiscono la struttura tipica della Rivista, per quella dedicata alla *Riflessione teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)*, questa accoglie ben sei articoli. Il primo è un *invited paper* di due studiosi svedesi, Marcus Samuelsson e Pether Sundstrom, dal titolo *A general overview of the Swedish approach to inclusive education*. A questo succedono i seguenti contributi: Marisa Pavone, Rosa Bellacicco e Alessia Cinotti con *The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights*, Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Rizzo e Marianna Traversetti con *The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective*, Valentina Migliarini con *Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale*, Marianna Piccioli con *Lo sviluppo dell'educazione inclusiva in Catalogna: un processo ancora in sospeso*, Silvana Zito, Giuseppe Mercurio, Simona Mercurio, Antonino Chirico, Valentina Zito e Annamaria Curatola con *Detenzione parentale e comportamenti delinquentziali nella prole: quale possibile intervento?*

Per la sezione *Revisione sistematica (a. meta-analisi; b. Evidence Based Education)* sono presenti tre contributi: Noemi del Bianco con *The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress*, Saverio Fontani con *Dispositivi di Comunicazione Aumentativa Alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico*, Mabel Giraldo con *Breaking Myths about Autism through Performance-based practices. An Exploratory Analysis of the Imagining Autism Approach*.

La sezione *Esiti di ricerca (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie)* è, come di consueto, quella che accoglie il maggior numero di contributi (ben dieci). Apre Gianluca Amatori con *La voce dei nonni. La condivisione emotiva come strategia di coping nel sistema familiare allargato*, al quale fanno seguito: Andrea Fiorucci con *Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevanza degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID*, Antonella Conti, Silvia Maggiolini, Stefania Pollice e Luigi d'Alonzo con *Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti*, Lorena Montesano e Alessandra Straniero con *Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità*, Iolanda Zollo con *Affermare valori inclusivi: la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione*, Lavinia Bianchi con *Le parole sono importanti. Disvelare le pratiche discorsive razzializzanti per educare alla giustizia sociale*, Mirca Montanari con *Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con "Bisogni Educativi Speciali" in Italia*, Erica Gobbi, Simone Visentin e Attilio Carraro con *Barriere all'attività fisica e sportiva di giovani adulti con disabilità intellettiva percepite dai loro genitori e allenatori*, Valentina Paola Cesarano con *Le buone X prassi: uno studio esplorativo*, Nicoletta Rosati con *Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido*.

Particolarmente frequentata anche la sezione *Altri temi*, con tre articoli: Fabio Bocci e Valentina Domenici con *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporamento e immunizzazione*, Umberto Zona e Martina De Castro con *L'incanto dello specchio. Patologizzazione, brandizzazione e riappropriazione dell'immagine del Sé nella società digitale*, Mauro Mezzini, Gianmarco Bonavolontà e



Francesco Agrusti con *Utilizzo delle reti neurali convolutive per la predizione dell'abbandono universitario. Una ricerca quantitativa sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre»*.

Chiude il numero la recensione di Umberto Zona al volume di Stefano Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* (Scholé, Brescia, 2018).

Come anticipato, dunque, un numero davvero rigoglioso. Basti pensare che sono 56 gli studiosi che hanno firmato o co-firmato i diversi contributi e sono ben 18 le Università coinvolte, delle quali 2 straniere (una svedese e una inglese).

Un buon auspicio per l'anno che sta per sopraggiungere e che vedrà la Pedagogia Speciale italiana pronta ad accogliere e ad affrontare con impegno e con coraggio le vecchie e le nuove sfide culturali e scientifiche che la chiamano in causa.

Presentazione sezione contributi

«La Pedagogia speciale incontra la Psicologia»

Daniela Bulgarelli

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino, daniela.bulgarelli@unito.it

Silvia Maggiolini

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, silvia.maggiolini@unicatt.it

L'Italian Journal of Special Education for inclusion ospita la seconda 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 presso l'Università degli Studi di Bergamo nel Novembre 2018¹.

La Autumn School si è rivolta a diversi interlocutori (universitari, ricercatori, assegnisti di ricerca, dottori di ricerca e dottorandi) interessati ad approfondire il tema complesso della relazione tra la pedagogia speciale ed altre discipline che con essa sono in costante dialogo.

12

Infatti, come riportato nella Call for Papers della Autumn School, "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".

In questa seconda sezione sono proposti otto contributi in cui la Pedagogia Speciale incontra la Psicologia: entrambe queste discipline, avvalendosi di prospettive di ricerca e analisi complementari, sono chiamate a promuovere un'idea di individuo costantemente in interazione con altre persone significative, all'interno di contesti quotidiani di vita, sia famigliari che sociali.

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).
Pagina web della Autumn School: <http://s-sipes.it/convegni/school-sipes/>



Due contributi collegano la Pedagogia Speciale alla Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Barbara Caprara e Vanessa Macchia (*La visione del bambino di Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale*) analizzano come il Metodo Montessori sia basato su aspetti comuni anche alla didattica inclusiva, come l'attenzione alla gestione dell'eterogeneità nella classe, la centralità del bambino nel processo di insegnamento-apprendimento e la forte convinzione dell'educabilità di tutti i bambini. Anche il contributo di Ilaria Folci (*La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*) indaga gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento nell'ottica della diversificazione scolastica, che si apre alle differenze tra individui e al rispetto delle diversità. Presenta l'approccio di Tomlinson, che integra la valorizzazione delle differenze anche in termini di intelligenze multiple, l'uso della zona di sviluppo prossimale e dell'approccio cooperativo tra compagni, nonché l'attenzione alla motivazione all'apprendimento.

Altri contributi discutono del ruolo educativo dell'insegnante e il modo in cui esso può favorire l'inclusione. L'articolo di Tommaso Fratini (*Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale*) analizza le connessioni tra pedagogia speciale e psicoanalisi e propone un profilo di insegnante inclusivo come colui che sa accogliere il dolore psichico proprio e degli alunni, che sa dare spazio all'affettività all'interno della relazione educativa e che lavora sulle barriere all'inclusione viste come analoghe al concetto di meccanismo di difesa. Nel loro scritto, Patrizia Sandri e Mariagrazia Marcarini (*Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*) discutono della progettazione e implementazioni di soluzioni flessibili degli spazi per favorire la didattica inclusiva: in questo quadro, la relazione tra individuo e ambiente viene analizzata secondo prospettive teoriche interdisciplinari, in cui Pedagogia Speciale e Psicologia sono profondamente coinvolte.

Nel loro articolo, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin, Debora Aquario ed Eleonora Zorzi (*Generare connessioni positive: Parent_Net, un percorso per genitori di ragazzi con autismo*) introducono le relazioni tra Pedagogia Speciale e Psicologia Positiva rispetto alla riflessione sul ben-essere, presentando un percorso centrato sulla creazione di un gruppo di mutuo-aiuto di genitori di ragazze e ragazzi con autismo. Anche il contributo di Maggiolini e Zanfroni affronta le tematiche del benessere (inteso non come mera assenza di malattia, bensì come pienezza dello stato psico-fisico) e del burn-out del personale che lavora nel contesto lavorativo dell'asilo nido, presentando un intervento quinquennale di supporto rivolto a educatrici e coordinatori di alcuni servizi milanesi.

Infine, il contributo di Valeria Friso (*Lights and Shadows of Social Representations*) mette in dialogo la Pedagogia Speciale e la Psicologia, centrando le sue riflessioni sul ruolo delle rappresentazioni sociali nella strutturazione dell'identità delle persone adulte con disabilità; in questo senso, la Pedagogia Speciale è chiamata a lavorare sulle rappresentazioni sociali delle persone marginalizzate, come mezzo inclusivo.

La valutazione del giocattolo per i bambini con disabilità: la versione italiana del TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool

The evaluation of toys for children with disabilities: the Italian version of the TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool

Nicole Bianquin

University of Bergamo, Department of Social and Human Science, nicole.bianquin@unibg.it

Daniela Bulgarelli

University of Torino, Department of Psychology, daniela.bulgarelli@unito.it

This paper presents the TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool, designed by Costa, Perino & Ray-Kaeser (2018) and translated into Italian by Besio, Bianquin & Bulgarelli (2019). Such tool allows to evaluate the usability of toys by children with visual, hearing and/or upper-limb motor impairments, through the analysis of the objects by an adult who well knows the intended user's characteristics. The paper discusses the theoretical frameworks, the structure and the procedures of the TUET. The implications for its use in educational, familiar and manufacturing contexts are presented as well.

Key-words: play – toys assessment – observation – visual impairment – hearing impairment – upper-limb motor impairment

abstract

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

14

L'articolo è stato progettato e condiviso interamente dalle autrici: l'Introduzione, i paragrafi '1. Bambini con disabilità e gioco', '1.2. Giocattoli e giochi per tutti' e '1.3. Matching tra giocattoli e bambini con disabilità' sono stati scritti da Nicole Bianquin mentre i paragrafi '2. Perché uno strumento di valutazione del giocattolo', e '3. Presentazione del TUET' da Daniela Bulgarelli. Il paragrafo 'Conclusioni' è stato, invece, ideato e scritto da entrambe.

Introduzione

Il gioco è una delle attività più importanti dell'infanzia e svolge un ruolo centrale nello sviluppo del bambino in quanto promotore di abilità cognitive, linguistiche e sociali (Piaget, 1981; Vygotskij, 1967; Sutton-Smith, 2009). Nel caso dei bambini con disabilità l'accesso alla dimensione del gioco può essere fortemente circoscritto (Stagnitti et al., 2012), sia in relazione alle limitazioni funzionali caratterizzanti la disabilità stessa, sia perché la possibilità di partecipare a forme di gioco è decisamente ridotta (Besio, 2017). La diffusione della consapevolezza dell'importanza di offrire anche ai bambini con disabilità l'opportunità di giocare è di fondamentale importanza: è necessario dunque agire sui fattori contestuali che promuovono il gioco al fine di creare le condizioni indispensabili perché esso possa dispiegarsi per tutti. Il presente contributo vuole proprio situarsi in questa cornice, analizzando il ruolo del giocattolo per lo sviluppo del gioco per il bambino con disabilità intendendolo, quando e se ben progettato, un fattore ambientale che agisce da facilitatore in relazione all'attività e alla partecipazione.

Anche i giocattoli dunque, come tutti gli oggetti, gli ambienti e le relazioni, dovrebbero essere ripensati a partire dai paradigmi di accessibilità e dello Universal Design, per divenire realmente inclusivi e garantire l'opportunità di godere del diritto al gioco. L'articolo presenta uno strumento di valutazione del giocattolo in relazione a bambini con disabilità visiva, uditiva e motoria: il "TUET-Toys and games Usability Evaluation Tool", ideato da Costa, Perino, Ray-Kaeser (2018) e tradotto in italiano da Besio, Bianquin, Bulgarelli (2019). Lo strumento e il suo protocollo di utilizzo permettono di analizzare i giocattoli presenti sul mercato al fine di valutarne gli aspetti propri, ipotizzando anche delle modifiche per un loro adattamento in relazione ad un pubblico più vasto.

1. Bambini con disabilità e gioco

Il gioco è ampiamente riconosciuto come un'attività fondamentale per lo sviluppo del bambino (Bruner, 1986): esso svolge un ruolo centrale nell'acquisizione di abilità cognitive, socio-psicologiche e relazionali, ma supporta anche nella sperimentazione di nuove attività, nell'esplorazione dell'ambiente fisico e nella costruzione delle relazioni sociali (Vygotskij, 1967). Inoltre, rappresenta un cruciale 'motore dello sviluppo' perché è espressione ed esercizio funzionale delle strutture intellettive che il bambino possiede (Piaget, 1972). Il gioco è inoltre concepito e riconosciuto da tutte le organizzazioni internazionali che si occupano di infanzia come un diritto che deve essere salvaguardato e promosso dalla società attraverso spazi, tempi e azioni dedicati, essendo l'attività principale della vita di ciascuno bambino (United Nations, 1989; *International Play Association IPA*, 2014). Garvey (1990) definisce il gioco sottolineandone gli aspetti di volontarietà, motivazione intrinseca e associazione con il divertimento e il piacere. In relazione a quest'ultima definizione è utile riprendere la distinzione che Visalberghi già nel 1958 propone tra attività ludica e attività ludiforme, ovvero tra gioco fine a se stesso e gioco come intermediazione nel raggiungimento di scopi di tipo educa-



tivo e/o riabilitativo. L’Azione COST TD1309 “LUDI–Play for Children with Disabilities”¹, che si fonda su questa distinzione, promuove la dimensione del “gioco per il piacere del gioco” per tutti i bambini ed in particolare per quelli con disabilità (Besio, Bulgarelli, Stancheva-Popkostadinova, 2017). Tuttavia, questo diritto viene spesso minacciato dalla ricorrenza e intersezione di molteplici cause: le specifiche limitazioni funzionali dei bambini (Besio et al. 2017) in relazione ad ambienti non sufficientemente adeguati o pronti per ospitarli (Barron, Beckett, Coussens, Desoete, Cannon Jones, Linch, Prellwitz, Fenney Salkeld, 2017), a giocattoli e materiali non usabili e, non ultimo, ad adulti che promuovono il gioco esclusivamente come strumento per migliorare competenze comunicative, sociali, intellettive e non come un’attività sostanziale per se stessa (Besio et al., 2017; Encarnaçã, Ray-Kaeser, & Bianquin, 2018).

La cornice concettuale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF; OMS, 2001, 2007) rappresenta un’interessante schematizzazione di tali interrelazioni: le caratteristiche di funzionamento dei bambini con disabilità possono essere descritte all’interno di ‘Funzioni e Strutture Corporee’, il gioco viene collocato nel dominio ‘Attività e Partecipazione’ ed è inteso come azione ludica nelle sue sfaccettature e tipologie ed in termini di partecipazione sociale. Il dominio che appare più interessante nella prospettiva di questo articolo è quello relativo ai fattori ambientali, in cui gli strumenti, i contesti di gioco, le relazioni e gli atteggiamenti rappresentano un elemento cardine su cui agire per generare dei processi di cambiamento nell’attività e partecipazione. L’ambiente, inclusa la presenza e la natura dei giocattoli, può dunque influenzare il modo in cui i bambini giocano (Thompson, 2004).

1.2 Giocattoli e giochi per tutti

I giocattoli sono mediatori essenziali della realtà, ma anche della relazione tra il bambino e se stesso, i pari e gli adulti (Perino & Besio, 2017). Se pensati e utilizzati adeguatamente, i giocattoli potrebbero consentire ai bambini con specifiche limitazioni funzionali di sperimentare situazioni di gioco piacevoli e stimolanti (Brodin, 1996; Besio, 2004).

Intendendo il giocattolo come un fattore contestuale che ha un effetto sulla partecipazione dell’individuo alle attività ludiche, è importante che esso si configuri il più possibile come un facilitatore e non come una barriera. In questo senso, il movimento dello Universal Design² è cruciale: i giocattoli e i giochi

- 1 “LUDI - Play for Children with Disabilities” (2014-2018) è una rete internazionale e interdisciplinare di ricercatori e professionisti finanziata dal Programma Europeo COST (*COoperation in Science and Technology*). Il progetto ha avuto l’obiettivo principale di diffondere la consapevolezza dell’importanza di offrire ai bambini con disabilità l’opportunità di giocare: il gioco è un diritto che deve essere garantito, mettendolo al centro sia della ricerca multidisciplinare, sia delle pratiche di intervento. LUDI ha diffuso questo tema attraverso pubblicazioni, partecipazione a conferenze, connessioni con le associazioni sul campo e con i rappresentanti delle società di giocattoli e, ultimo ma non meno importante, con due scuole di formazione. Per maggiori informazioni: www.ludi-network.eu e <https://www.cost.eu/actions/TD1309/#tabs|Name:overview>
- 2 Lo Universal Design è un approccio pianificato alla progettazione di prodotti e sistemi, per consentire alla più ampia gamma di utenti di beneficiare di un prodotto o servizio, nella massima

dovrebbero essere accessibili³, flessibili e regolabili sulle esigenze individuali; offrire molteplici scenari di gioco per favorire esperienze multisensoriali e multi-modali differenti; fare appello a bambini con abilità diverse, incoraggiando l'esplorazione e la scoperta da parte di tutti attraverso molteplici effetti sensoriali; infine, offrire modi semplici per essere usati con successo (ad esempio avere un mezzo di attivazione rapido e semplice) (Anderson, 2005; Besio, 2009; Besio, Bonarini, Bulgarelli, Carnesecchi, Riva, & Veronese, 2016). I giocattoli e i giochi definiti inclusivi dovrebbero dunque seguire la logica dello Universal Design ed essere funzionali a bambini con abilità diverse, offrendo a tutti la possibilità di appartenere alla comunità dei giocatori (Perino & Besio, 2017). L'applicazione dei concetti dello Universal Design nel processo di progettazione potrebbe garantire un migliore utilizzo del giocattolo per la maggior parte dei bambini e ridurre al minimo la necessità di adattamenti. Per esempio, una palla con colori contrastanti che vibra e fa rumore quando rotolata può essere appropriata per i bambini con tipologie di disabilità diverse, uditiva, visiva e intellettive (Ray-Kaesler, Perino, Costa, Schneider, Kindler, & Bonarini, 2018).

È tuttavia possibile che i principi di Universal Design applicati ai giocattoli non eliminino completamente la necessità di adattamenti specifici (Lane & Mistrett, 1996), che però sono spesso costosi (Hamm, Mistrett & Ruffino, 2006; Mistrett, Lane, & Ruffino, 2005) e potrebbero isolare ulteriormente i bambini, richiamando l'attenzione sulla disabilità proprio attraverso l'uso di un insolito oggetto specializzato (Mullick & Steinfeld, 1997). Questo possibile scenario va contro i principi dello Universal Design che non solo promuove, ma simboleggia l'integrazione (Mullick & Steinfeld, 1997). Incoraggiando la progettazione di materiali ludici adattati per i bambini con disabilità, si promuove una sorta di "divisione dei giocattoli", mentre l'attenzione dovrebbe essere posta sull'identificazione e sulla riduzione delle barriere che esistono all'interno del mondo del design (Ruffino, Mistrett, Tomita & Hajare, 2006).

I bambini con disabilità non hanno bisogno di esperienze separate: essi dovrebbero prosperare con i loro coetanei anche attraverso l'uso dei giocattoli offerti loro proprio secondo una delle regole proprie dello Universal Design, ovvero il focus sull'inclusione sociale (Moore, Goltsman & Iacofano, 1992; Mullick & Steinfeld, 1997), in cui è lo stesso design che promuove l'interazione contemporanea di più utenti.

misura possibile, senza la necessità di adattamenti o design specializzati (Story, Mueller, Mace, 1998). Esso fu introdotto dal mondo dell'architettura e dell'ingegneria negli anni '90 (Story, 2001; Iwarsson, Ståhl, 2003).

- 3 Attualmente, vi è un ampio dibattito circa la definizione di accessibilità. Qui l'accessibilità è intesa come l'abilità dell'utilizzatore finale di usare il prodotto; l'usabilità invece si riferisce al grado con cui l'utilizzatore può ottenere gli scopi che si prefigge attraverso l'uso dell'oggetto stesso (<https://www.interaction-design.org/literature/topics/accessibility>).



1.3 Matching⁴ tra giocattolo e bambino con disabilità

Quando si seleziona un giocattolo o un gioco, è importante considerare le caratteristiche dell'oggetto in relazione alle capacità, ai bisogni e alle preferenze del bambino che lo utilizzerà; occorre inoltre considerare l'attività ludica che quello specifico oggetto intende promuovere e il contesto di gioco previsto (Perino & Besio, 2017). Il miglior giocattolo è dunque quello che corrisponde alle caratteristiche del bambino (persistenza, attenzione, coordinazione, mobilità, comunicazione, ecc.) e ai suoi bisogni che occorre ovviamente rilevare attraverso modalità diverse (Ray-Kaeser et al., 2018): ad esempio, è possibile porre delle domande al bambino o al suo caregiver, osservarlo giocare in diverse situazioni oppure utilizzare una valutazione del gioco informale o formale (per un approfondimento sulla valutazione del gioco, si rimanda a Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2018; Bulgarelli & Caprino, 2018; Bulgarelli, & Bianquin, 2018; Bulgarelli, Bianquin, Caprino, Molina & Ray-Kaeser, 2018).

È inoltre indispensabile valutare il giocattolo prescelto, analizzando gli aspetti fisici (la sua grandezza, gli effetti sensoriali che produce, le possibilità di regolazione, le precauzioni di sicurezza, la posizione e/o postura richiesta, la forza e la resistenza che richiede), le funzioni cognitive richieste per usarlo (attenzione e concentrazione necessarie, memoria, pianificazione, risoluzione di problemi, comprensione, ecc.), gli elementi percettivi (necessità di identificazione o abbinamento per dimensione, colore, forma, quantità, distinzione tra sinistra e destra, ecc.) e quelli socio-emotivi (è strutturato o non strutturato, quanta creatività e quanto impegno richiede, quanta scelta è consentita, ecc.) (Ray-Kaeser et al., 2018).

2. Perché uno strumento di valutazione del giocattolo?

Lo strumento 'TUET-Toys and games Usability Evaluation Tool' rappresenta il risultato finale di un'attività di ricerca che ha unito la vasta esperienza professionale, le prospettive e i precedenti strumenti di due tra le più importanti istituzioni esistenti in Europa nel campo di studio sull'accessibilità e usabilità dei giocattoli: AIJU (*Instituto Tecnológico de Producto Infantil y Ocio*)⁵ in Spagna e FM2J (*Centre National de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet*)⁶ in Francia. L'azione COST

4 Il concetto di 'matching' è ispirato agli studi di Marcia Scherer (2002), che ha elaborato un processo di assessment per individuare la più adeguata tecnologia per ogni persona, il Matching Person & Technology (MPT) assessment process.

5 AIJU è l'Istituto Tecnologico Europeo per i Prodotti e il Tempo libero per bambini. Nasce nel 1985 come organizzazione senza scopo di lucro per realizzare progetti di ricerca e sviluppo volti ad aumentare i livelli di sicurezza e qualità di giochi e giocattoli. Per maggiori informazioni: <https://www.ajju.es/>.

6 Nel 1990, è stata aperta la prima ludoteca a Lione e, nel 2006, è stato creato il *Centre national de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet* (FM2J), che ha l'obiettivo di formare tutti i professionisti interessati all'utilizzo del gioco e dei giocattoli nella loro dimensione pratica. Per maggiori informazioni: www.fm2j.com.

“LUDI – *Play for Children with Disabilities*” è stato il contesto di ricerca in cui queste due istituzioni hanno lavorato congiuntamente, nello specifico con le figure di Maria Costa ed Odile Perino.

Il nucleo di questo lavoro è la convinzione che il mondo intorno ai bambini con disabilità debba cambiare e, in particolare, gli oggetti e gli ambienti costruiti dovrebbero essere ripensati per garantire l’opportunità di godere del diritto al gioco. Una nuova consapevolezza inclusiva deve nascere, supportando la diffusione dei paradigmi di accessibilità e Universal Design: giocattoli e ambienti di gioco dovrebbero essere creati tenendo presente la gamma di capacità funzionali umane, per essere utilizzati da un numero più ampio di utenti, compresi quelli che hanno modi molto particolari di funzionare (Costa, Périno, & Ray-Kaeser, 2018).

Il TUET è stato creato perché le ricerche condotte da AIJU e da FM2J hanno mostrato che i giocattoli e i giochi presenti sul mercato manifestano una persistente mancanza di accessibilità per bambini con specifiche tipologie di menomazione: tra circa 1.600 giocattoli e giochi che FM2J ha analizzato a partire dal 1996, solo l’8% ha ricevuto il riconoscimento “Handilud” in Francia, che indica che il giocattolo è considerato usabile da parte di bambini con qualche tipo di menomazione (Besio et al., 2019).

Questo strumento si rivolge quindi a diversi professionisti nell’ambito del gioco e del giocattolo. Innanzitutto, ha l’obiettivo di supportare le aziende produttrici nella progettazione di giocattoli più accessibili, perché siano utilizzabili dai bambini con disabilità, eventualmente anche a seguito di moderati adattamenti: se la possibilità di apporre modifiche fosse previsto all’inizio del processo di sviluppo dell’oggetto, esse sarebbero innanzitutto attuabili e, probabilmente, meno costose.

In secondo luogo, il TUET nasce in risposta alla necessità che i professionisti dell’educazione, dell’istruzione, della riabilitazione, e i ludotecari con cui i bambini con disabilità condividono il loro tempo, divengano maggiormente abili e consapevoli nel selezionare e scegliere i giocattoli presenti sul mercato. Un’attenta analisi del materiale di gioco dovrebbe essere fatta pensando al suo scopo e alla categoria di gioco che supporta, rivedendo le caratteristiche necessarie affinché i bambini possano giocare liberamente e autonomamente quando ne hanno bisogno e quando lo desiderano.

Infine, il TUET può rappresentare per i professionisti della disabilità un’opportunità per supportare anche le famiglie a riflettere su giochi e giocattoli presenti nella propria casa, sul valore del giocattolo e a fornire conoscenze sui diversi tipi di giocattoli e giochi. I genitori dei bambini con disabilità segnalano spesso la difficoltà nell’individuare e comprare i giocattoli per i loro figli (Hamm et al., 2006; Mistrett et al., 2005) e nel promuovere il gioco stesso e l’esplorazione utile ed efficace del giocattolo (Besio, 2004). L’utilizzo del TUET potrebbe quindi coadiuvarli e condurli a diventare consumatori maggiormente consapevoli.

In un’ottica inclusiva, questo strumento, unico nel suo genere, abbraccia l’idea di sostenere tutti i bambini, anche coloro che hanno limitazioni funzionali a giocare per il piacere del gioco con giocattoli e giochi facilmente accessibili e usabili.



3. Presentazione del TUET

3.1 Il processo di sviluppo e validazione

Il processo di sviluppo e validazione del TUET è stato realizzato a cura di AIJU, FM2J e dall'Università di Scienze Applicate e Arti di Losanna, nella persona di Sylvie Ray-Kaeser in quattro fasi (Costa et al., 2018).

- a) Dopo un periodo di studio e una rassegna sulle ricerche esistenti sul tema, la prima versione dello strumento è stata realizzata in lingua inglese ed è stata sperimentata durante la prima Training School del progetto LUDI⁷ nel 2017. Un gruppo di circa 50 trainees ha valutato 20 giocattoli, sotto la supervisione di Odile Perino e Sylvie Ray-Kaeser, al fine di ottenere informazioni di carattere qualitativo rispetto ai contenuti e al layout dello strumento.
- b) Nella seconda fase, sempre avvenuta nel 2017, sono state realizzate le versioni francese e spagnola del TUET e sono state utilizzate da valutatori madre lingua nei due Paesi (per maggiori dettagli si veda Costa et al., 2018).
- c) Nella terza fase, si è proceduto alla validazione della versione finale del TUET in inglese. Successivamente, al fine di stimare la sua capacità di produrre risultati costanti e di valutare il contenuto dello strumento (comprensione e utilità). Questa fase è stata svolta in sette Paesi europei, tra ottobre e novembre 2017, con la collaborazione di 125 valutatori: il 43% proveniente dall'Italia (19% dal Politecnico di Milano e 24% dall'Università della Valle d'Aosta), 13% dall'Irlanda, 11% da Malta, 11% dalla Spagna, 9% dai Paesi Bassi, 9% dalla Svizzera e 5% dalla Francia. Per misurarne affidabilità e validità, sono stati utilizzati approcci quantitativi e qualitativi e i strumenti di analisi inter-osservatore. È stato elaborato uno specifico protocollo per la validazione: ogni fase è stata definita al fine di garantire uniformità al processo, attraverso linee guida specifiche (in cui tutti gli elementi relativi ai compiti richiesti prima, durante e dopo le valutazioni del giocattolo sono state definite), strumenti di analisi predisposti appositamente e invio a tutti i gruppi di validazione degli stessi giocattoli da analizzare.
- d) Nella quarta fase, avvenuta nel 2019, tre ricercatrici con competenze psicopedagogiche hanno tradotto in italiano il TUET a partire dalla versione inglese. Due traduzioni indipendenti sono state svolte e confrontate; le incongruenze sono state discusse tra le traduttrici e le autrici del TUET (Besio et al., 2019).

Questo processo ha mostrato che il TUET è moderatamente affidabile: l'accordo tra giudici è stato valutato attraverso il K di Cohen, che ha mostrato valori compresi tra .40 e .60. Inoltre, lo strumento è stato considerato valido: i valutatori hanno ritenuto i contenuti del TUET rilevanti, esaustivi, comprensibili, e utili per l'analisi degli oggetti di gioco (Costa et al., 2018).

7 La prima scuola di formazione LUDI si è tenuta presso la *Zuyd University of Applied Sciences* (Heerlen, Paesi Bassi), dal 18 al 21 aprile 2017. Per maggiori informazioni: https://www.ludi-network.eu/training_school/

3.2 Struttura e utilizzazione

Il TUET è uno strumento osservativo che valuta i materiali di gioco in funzione di bambini con diverse tipologie di disabilità, in particolare quella uditiva, visiva e motoria agli arti superiori. È composto da due parti: la prima (A) definisce lo scopo ludico del giocattolo e la tipologia di gioco che maggiormente esso stimola. La seconda parte (B) analizza le specifiche del gioco o giocattolo e ne valuta l'usabilità rispetto all'utilizzatore previsto, attraverso tre tabelle, ognuna dedicata ad una delle tre disabilità. Lo scopo del giocattolo è legato alla fonte di piacere o divertimento dell'oggetto. È opportuno dunque elencare in ordine di importanza i diversi elementi che possono stimolare il piacere, per specificare quale sia il principale obiettivo di gioco con questo giocattolo/gioco. Rispetto alle tipologie di gioco, il TUET utilizza e incorpora la classificazione *Classement des Objets Ludiques* (C.O.L., FM2J), che prevede quattro categorie:

1. giocattoli per il gioco di pratica (usati durante attività sensoriali e motorie per il piacere di ottenere immediati effetti o risultati);
2. giocattoli per il gioco simbolico (portano il giocatore a creare azioni, situazioni, eventi, o scene, usando la propria immaginazione, e ispirati alla conoscenza e comprensione della realtà);
3. giocattoli per il gioco di regole (questi implicano una serie di istruzioni o norme che i giocatori devono conoscere e seguire per raggiungere l'obiettivo stabilito);
4. giocattoli per il gioco di costruzione (pezzi separati che possono essere assemblati per costruire una nuova creazione).

21

Per ogni giocattolo/gioco, solo una di queste categorie deve essere scelta in base a quale sia lo scopo ludico predominante per il particolare oggetto.

Come detto, la parte B dello strumento si focalizza sull'analisi dell'usabilità del giocattolo/gioco in relazione allo specifico utilizzatore. Se un bambino ha una disabilità visiva lieve, l'analisi sarà differente rispetto a quella svolta per un bambino completamente non vedente o per un bambino con altre menomazioni. A questo scopo, sono dunque fornite tre tabelle separate, ognuna delle quali si focalizza su una diversa disabilità: visiva, uditiva e motoria agli arti superiori. Ogni item prevede una risposta dicotomica "Si-No" oppure l'opzione "Non applicabile". Infatti, il primo passo dell'analisi consiste nel verificare se l'item sia rilevante per lo specifico giocattolo/gioco: ad esempio, 'Il gioco da tavola evita di usare il rosso e il verde insieme' è un elemento cruciale per i bambini con daltonismo, ma non per altri tipi di menomazione visiva. In relazione alla disabilità uditiva, gli item ai quali occorre rispondere si focalizzano sugli effetti sonori, per la disabilità visiva su colori e consistenze, su forme e componenti del giocattolo stesso e sugli effetti sensoriali mentre per la disabilità motoria su dimensioni e pesi, su forme e componenti del giocattolo stesso e su i movimenti e gesti richiesti per utilizzare lo specifico oggetto.

Per completare l'analisi, occorre sommare il numero totale delle risposte ottenuto nelle colonne 'Si' e 'No', ignorando i 'Non Applicabile'; in seguito, si otterrà la valutazione di oggetto 'Usabile', 'Non usabile' o 'Adattabile'. Un numero maggiore di "Si" indicherà che il giocattolo/gioco è 'Usabile'; viceversa, esso sarà 'Non



Usabile'. Più è alto il numero di risposte positive in tabella, maggiore è il livello di usabilità del giocattolo/gioco per il gruppo di bambini a cui è destinato. Nel caso di menomazioni multiple, i risultati di due o tre sezioni dedicate alle singole tipologie di disabilità devono essere sommati per ottenere il risultato finale. Vi è anche la possibilità che un giocattolo, pur avendo un alto numero di risposte positive, venga considerato 'Non Usabile' perché non soddisfa un criterio essenziale affinché lo specifico utilizzatore possa giocarci. Quindi, la valutazione deve essere svolta anche prendendo in considerazione il contenuto delle risposte, e non solo la semplice somma dei 'Sì' o 'No'.

Un giocattolo/gioco è 'Adattabile' se può essere trasformato in 'Usabile' con modificazioni semplici che non alterino la sua funzione primaria o lo scopo ludico. Un esempio di adattamento è incorporare delle strisce di velcro colorate sui bottoni perché siano più facili da identificare. Tuttavia, nel caso una bambola fosse troppo piccola, sarebbe necessario proporle una più grande: questo dunque non è un adattamento, ma un altro giocattolo.

Alcuni giochi potrebbero essere assolutamente inusabili per certi bambini: la cosa migliore in questo caso, è trovare un altro giocattolo nella stessa categoria secondo il C.O.L. che sia usabile per il bambino o i bambini in questione.

Conclusioni

Questo articolo presenta la traduzione italiana del TUET, uno strumento osservativo per la valutazione di giocattoli e giochi che si rivolge a un pubblico molto ampio: insegnanti, educatori, ludotecari, designers, genitori. Lo strumento ha l'obiettivo di condurre gli adulti, che si occupano di bambini con disabilità e di oggetti ludici, a diventare maggiormente consapevoli rispetto alla necessità di produrre, scegliere e/o comprare giocattoli che possano permettere ad ognuno di accedere alla dimensione ludica, intesa come libera, autodeterminata e piacevole. Questi 'adulti consapevoli' divengono dunque essi stessi promotori del diritto al gioco: in cui tempo, spazio e oggetti sono espressamente pensati per tutti i bambini indipendentemente dalle specifiche limitazioni funzionali. I giocattoli dovrebbero quindi essere elementi del contesto, fattori ambientali, in grado di sostenere ogni bambino nell'attività ludica, configurandosi come dei facilitatori: solo un ripensamento di questi oggetti a partire dai principi dello Universal Design potrà realmente trasformarli in 'inclusivi' e/o 'for all'.

Il TUET, situandosi in questa cornice concettuale, abbraccia l'idea di sostenere tutti i bambini nella loro attività principale, quella del gioco appunto, portando gli adulti ad interrogarsi operativamente sugli elementi e particolarità che i giocattoli dovrebbero possedere per essere utilizzati dal maggior numero di utilizzatori. Le analisi svolte sulla sua versione inglese confermano l'affidabilità e validità di questo strumento nell'analisi dei giocattoli presenti sul mercato, che andrà ovviamente confermata anche per la versione italiana attraverso uno specifico studio. Le prospettive future di sviluppo del TUET potranno portare sia al suo ampliamento per coprire altre tipologie di disabilità, sia ad ulteriori traduzioni in altre lingue.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, K. (2005). *Universal design means toys for everyone*. Edplay magazine, Fahy-Williams Publishing Inc.
- Barron, C., Beckett, A., Coussens, M., Desoete, A., Cannon Jones, N., Lynch, H., Prellwitz, M., & Fenney Salkeld, D. (2017). *Barriers to play and recreation for children and young people with disabilities. Exploring environmental factors*. Varsaw: De Gruyter Open.
- Besio, S. (2004). Using assistive technologies to facilitate play by children with motor impairments: A methodological proposal. *Technology and Disability*, 16, 119-130.
- Besio, S. (2009). Giocattoli robotici per la disabilità: nuove opportunità per apprendere, partecipare, divertirsi. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(2), 28-28.
- Besio, S. (2017). The need for play for the sake of play. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 9-52). Varsaw: De Gruyter Open.
- Besio, S., Bonarini, A., Bulgarelli, D., Carnesecchi, M., Riva, C., & Veronese, F. (2016). Is play easier for children with physical impairment with mainstream robots? Accessibility issues and playfulness. *Proceeding of the Conference Universal Learning Design*, 5, 97-107.
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play development in children with disabilities*. Varsaw: De Gruyter Open.
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). *Evaluation of childrens' play. Tools and methods*. Varsaw: De Gruyter Open.
- Besio, S., Bianquin, N., & Bulgarelli, D. (2019). *The TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool. Versione italiana*. Alicante, Spain: AIJU. Reperibile su: <http://www.tuet.eu>
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bulgarelli, D., Bianquin, N. (2018). La valutazione del gioco nella ricerca psico-pedagogica italiana. Una sintesi di ricerca. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 17(4), 322-332.
- Bulgarelli, D., Bianquin, N., Caprino, F., Molina, P., & Ray-Kaesler, S. (2018). Review of tools for play and play-based assessment. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova, *Evaluation of childrens' play. Tools and methods* (pp. 58-113). Varsaw: De Gruyter Open.
- Bulgarelli D., & Caprino F. (2018). Are our children play? In P. Encarnação, S., Ray-Kaesler, & N., Bianquin (2018). *Guidelines for supporting children with disabilities' play: Methodologies, tools, and contexts* (pp. 41-49). Varsaw: De Gruyter Open.
- Brodin, J. (1999). Play in Children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys-a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.
- Costa, M., Périno, O., & Ray-Kaesler, S. (2018). *The TUET – Toys and games Usability Evaluation Tool. Manual, Questionnaire and Development Process*. Alicante, Spain: AIJU. Reperibile su: <http://www.tuet.eu>.
- Encarnação, P., Ray-Kaesler, S., & Bianquin, N. (2018). *Guidelines for supporting children with disabilities' play: Methodologies, tools, and contexts*. Varsaw: De Gruyter Open.
- European Parliament and Council (2009). Directive 2009/48/EC on the Safety of Toys. *Official Journal of the European Union*, June the 18th.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamm, E.M., Mistrett, S.G., & Ruffino, A.G. (2006). Parental satisfaction with toys for young children with special needs. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 29-35.
- International Play Association (IPA), (2014). *Declaration on the importance of play*. Consultato il 12/10/2019, http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf
- Iwarsson, S., & Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design-positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and rehabilitation*, 25(2), 57-66.



- Lane, S.J., & Mistrett, S.G. (1996). Play and assistive technology issues for infants and young children with disabilities: A preliminary examination. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(2), 96-104.
- Mistrett, S.G., Lane, S.J., & Ruffino, A.G. (2005). Growing and learning through technology: Birth to five. *Handbook of special education technology research and practice*, 273-307.
- Moore, R.C., Goltsman, S.M., & Iacofano, D.S. (1992). *Play for all guidelines: Planning, design and management of outdoor play settings for all children*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Mullick, A., & Steinfeld, E. (1997). What it is and isn't: Though often confused with other approaches, universal design is simply design for all people. *INNOVATION*, 16, 14-18.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.
- Perino, O., & Besio, S. (2017). Mainstream Toys for Play. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova, *Play Development in children with disabilities* (pp. 181-200). Varsaw: De Gruyter Open.
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*. Neûchatel: Delachaux et Niestlé (or. ed., 1945).
- Ray-Kaesler, S., Perino, O., Costa, M., Schneider, E., Kindler, V., & Bonarini, A. (2018). Which toys and games are appropriate for our children? In *Guidelines for supporting children with disabilities' play* (pp. 67-84). De Gruyter: Varsaw.
- Ruffino, A.G., Mistrett, S.G., Tomita, M., & Hajare, P. (2006). The universal design for play tool: Establishing validity and reliability. *Journal of Special Education Technology*, 21(4), 25-38.
- Scherer, M.J., & Craddock, G. (2002). Matching person & technology (MPT) assessment process. *Technology and Disability*, 14(3), 125-131.
- Story, M.F. (2001). *Principles of universal design. Universal design handbook*. North Carolina State University: Center for Universal Design.
- Story, M.F., Mueller, J.L., & Mace, R.L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. North Carolina State University: Center for Universal Design.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard: University Press.
- Thompson, R.A. (2004). Development in the first years of life. In E.F. Zigler, D.G. Singer, & S.J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 15-32). Washington, DC: ZERO TO THREE Press.
- UN General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. Consultato il 23/10/2017 <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Vygotskij, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18 (or. ed., 1966).

La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale

Maria Montessori's vision of the child: Between special education, developmental psychology and general didactics

Caprara Barbara

Free University of Bolzano-Bozen, Barbara.Caprara@unibz.it

Macchia Vanessa

Free University of Bolzano-Bozen, Vanessa.Macchia@unibz.it

This contribution aims to highlight the aspects of the Montessori Method that are particularly functional to inclusive classroom management and for a heterogeneous school context. The theoretical framework is the idea of education in the Montessori approach in that she is considered the forerunner of an inclusive pedagogical vision. In fact, while the first years of her research were addressed to the field of special education, she was soon convinced of the possibility of extending her studies also to "conventional" schools. On the basis of this belief, her experimental work was soon extended from institutions for disabled children to a series of kindergartens (called "Children's House") first in Rome and then in the rest of the world. In the second part of this brief analysis, a study is presented on the use of the QBS questionnaire (Tobia & Marzocchi, 2015) with a sample of 73 Montessori public school children and their parents. The questionnaire on "Quality of Well-being at School" is the tool we selected for the phase of data collection, with the intention to investigate the point of view of pupils and their parents. Our analysis aims to understand the perception of well-being at school in children and their families. The statistical analysis applied to the results from the administration of the questionnaires revealed some significant data, in particular in the scale relating to satisfaction and recognition and in the scale relating to the relationship with classmates. At the same time, the statistical analysis of the questionnaire dedicated to parents revealed a significant effect on the scale related to child awareness.

Key words: Special Education and Montessori approach, Inclusive classroom management and Maria Montessori, statistical research in Montessori public schools

abstract

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

25

Il presente contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. Il paragrafo 1 è stato scritto congiuntamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 2, 3 e 4 può essere attribuito a Vanessa Macchia, mentre la stesura dei paragrafi 1, 5 e 6 a Barbara Caprara.

1. Premessa

Il presente contributo ha come scopo quello di mettere in evidenza gli aspetti dell'approccio pedagogico Montessori particolarmente funzionali ad una gestione della classe inclusiva e a un contesto scolastico eterogeneo. Se i primi anni di ricerca di Montessori sono stati indirizzati all'ambito dell'educazione speciale, i risultati ottenuti hanno ben presto persuaso la Dottoressa della possibilità di estendere studi e sperimentazioni alla scuola di tutti. Ci ricordano infatti le sue parole come:

Mentre tutti ammiravano i progressi dei miei idioti io meditavo le ragioni che potevano trattenere gli allievi felici e sani delle scuole comuni a un livello tanto basso da poter esser raggiunti, nelle prove d'intelligenza, dai miei infelici allievi (Montessori, 1999c, p.4).

Infatti, nell'arco di qualche anno, le proposte didattiche rivolte agli alunni con bisogni educativi speciali vengono estese, con grande successo, alle scuole che raccoglievano numerosi bambini di un quartiere alla periferia di Roma. Da un certo punto di vista, ogni persona, è caratterizzata da bisogni educativi speciali: questa convinzione, fortemente radicata in Montessori, le ha permesso di traghettare le sue intuizioni dagli istituti a carattere "speciale" alle scuole definite "normali".

Le caratteristiche della proposta pedagogico-didattica che abbiamo inteso sottolineare in questo contesto, senza la pretesa di risultare esaustivi considerando la vastità della letteratura su questo tema, rimandano al ruolo attivo del bambino nel suo percorso di formazione e alla possibilità di orientare, secondo le sue esigenze personali, spazi, tempi e contenuti dell'apprendimento. Certamente favorevole alla gestione di contesti eterogenei è l'assenza di una valutazione da parte dell'insegnante e la predisposizione di materiali in grado di favorire un processo di autocorrezione da parte del bambino e la costante possibilità di imparare attraverso una conoscenza sensoriale dei fenomeni, unita alla possibilità di movimento nell'aula e tra i materiali (Caprara, 2015a). Particolarmente rilevante risulta essere, dal nostro punto di vista, l'invito a studiare il mondo in quanto cosmo mettendo in relazione la dimensione locale con la storia e lo sviluppo dell'umanità intera, favorendo in questo modo una visione globale - che riguarda tutti, al di là della specifica provenienza nazionale - di avvenimenti storici, caratteristiche geografiche e fenomeni scientifici. In questo contesto vengono proposti percorsi di ricerca che consentono all'insegnante di individualizzare non tanto sulla base di presunte debolezze o punti di forza, bensì partendo da interessi e curiosità degli alunni.

2. La pedagogia scientifica: dall'osservazione alla fiducia nell'educabilità del fanciullo

L'esperienza pedagogica di Maria Montessori è caratterizzata da una naturale e costante attenzione alla gestione dell'eterogeneità, in quanto volta all'interazione



con bambini in situazione di disabilità in un primo periodo (quello in cui da neo-laureata alla Facoltà di Medicina sceglie di occuparsi dei bambini “ritardati” presso una clinica psichiatrica romana) e successivamente all’integrazione dei diversi approcci culturali emergenti nelle strutture educative, durante i numerosi viaggi di studio e formazione che hanno caratterizzato la sua maturità (in Europa, negli Stati Uniti e in India) (Giovetti, 2009).

Di Montessori si è soliti dire che sia stata una delle prime donne a conseguire il titolo di laurea in Medicina in Italia e che abbia solo successivamente intrapreso la strada dell’educazione e della formazione: le biografie su di lei evidenziano il fatto che dedicarsi all’insegnamento non fosse tra i suoi desideri di giovinezza e come siano stati la ricerca scientifica e lo scambio culturale con colleghi medici d’oltralpe a condurla, progressivamente, all’interno della realtà scolastica. Infatti gli studi, dapprima rivolti ai bambini con evidenti ritardi cognitivi, hanno permesso a Montessori di mettere a punto una serie specifica di materiali sensoriali rivolti all’educazione dei bambini con disabilità che successivamente sono stati sperimentati in contesti scolastici aperti a tutti, intrinsecamente a carattere inclusivo in quanto attenti a valorizzare il percorso formativo di ciascuno, con particolare attenzione ai diversi ritmi di apprendimento e alle competenze da promuovere, favorendo una didattica individualizzata e rispettosa dell’individualità.

Nel 1900 a Roma viene costituita una Scuola Magistrale Ortofrenica per la formazione dei maestri ai nuovi metodi di educazione dei bambini con ritardo mentale (utilizzando una terminologia desueta ma diffusa nel periodo storico al quale ci riferiamo) e Montessori contribuisce a condurla per alcuni anni, svolgendo una vera e propria pratica pedagogica (la prima) grazie alla quale ha la possibilità di insegnare direttamente ai bambini con ritardo mentale. In quest’occasione sperimenta con rigore nuovi metodi di intervento, mettendo a punto specifiche tecniche e materiali, fermamente convinta dell’educabilità dei soggetti anche ove decisamente svantaggiati (Tornar, 2007).

I contributi scientifici più significativi nell’ottica del recupero del minorato psichico sono certamente quelli del medico francese J.M. Itard e del suo allievo E. Séguin che hanno costituito un punto di riferimento culturale di notevole importanza anche nel processo di costruzione di quello che diventerà il Metodo Montessori. Il caso più importante al quale lavorarono i medici francesi è quello legato all’educabilità di un ragazzo, ritrovato all’età di circa dodici anni nelle foreste dell’Aveyron, cresciuto in uno stato completamente selvaggio, incapace di parlare e di comprendere il linguaggio umano. L’educazione sistematica dei sensi era sostanzialmente la porta d’ingresso per accedere allo sviluppo delle capacità più specificamente cognitive, e avveniva attraverso la messa a punto di attività sensoriali e motorie, organizzate in modo progressivo dalle più semplici a quelle più complesse¹. I medici educatori procedevano accertandosi che il soggetto padro-

1 Le intuizioni di Montessori vengono sovente riprese ed approfondite negli studi di noti psicologi dello sviluppo del Novecento come Jean Piaget che, in segno di stima e riconoscimento, la sceglierà come figura emblematica dell’Istituto J. J. Rousseau di Ginevra che diresse dal 1921.

neggiasse le abilità più elementari, fondamentali per l'acquisizione di quelle via via più complesse (Tornar, 2007).

I risultati conseguiti su Victor (il ragazzo selvaggio) e su altri casi di bambini rinchiusi in manicomi francesi testimoniavano l'efficacia di una procedura d'intervento scientifica (basata cioè su un'attenta osservazione della relazione tra stimolo educativo e risposta cognitiva) in grado di modificare alcuni comportamenti. Da questi risultati trae ispirazione Montessori che avvia il suo percorso di rottura con la tradizione educativa di quegli anni, convinta della possibilità che anche i bambini con gravi deficit cognitivi possano essere oggetto di interventi educativi mirati al recupero di abilità specifiche. Il suo impegno professionale presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma va infatti in questa direzione, attraverso la formazione degli insegnanti ai metodi speciali di educazione e di osservazione, e la convinzione della costruzione di un ambiente scolastico come vero e proprio laboratorio di ricerca scientifica.

3. Il concetto di educazione e di centralità del bambino

Gli elementi emersi dai primi anni di lavoro scientifico di Montessori e gli stimoli ricevuti dagli esperti colleghi francesi hanno gettato le basi per la strutturazione degli aspetti che andranno a costituire, nello specifico, la sua proposta pedagogico-didattica. Tale proposta parte dalla sperimentazione in contesti caratterizzati da bambini con gravi ritardi cognitivi e influenzerà ben presto ambienti scolastici tradizionali, grazie alle sue idee circa l'educazione e le caratteristiche del bambino e dei processi di sviluppo che lo caratterizzano (Montessori, 1970a). Particolarmente significativa, dal nostro punto di vista, risulta essere la diffusione del pensiero di Montessori su scala mondiale e il relativo confronto prodottosi tra le sue idee ed approcci culturali completamente differenti da quelli italiani; contesti nei quali si è trovata inizialmente ad agire e che hanno sostenuto e promosso l'attitudine di Montessori a individuare le caratteristiche che accomunano lo sviluppo cognitivo di tutti i bambini, al di là della loro provenienza geografica o degli specifici riferimenti culturali.

La convinzione nell'educabilità del bambino, se inserito in un contesto scientificamente organizzato e contenente stimoli adeguati in linea con il suo processo di sviluppo, porta Montessori a confrontarsi con un nuovo concetto di educazione, sicuramente condiviso anche da quell'attivismo che, nei medesimi anni, stava influenzando numerose scuole negli Stati Uniti e puntava a favorire il ruolo attivo del bambino e una prassi assolutamente antiautoritaria. Il processo educativo dovrebbe produrre le condizioni favorevoli a predisporre *cibo per la mente* (per usare un'espressione caratteristica dei suoi scritti), organizzando cioè una serie di stimoli adatti a "parlare" al bambino, incoraggiandone la curiosità e promuovendone competenze utili in quel preciso momento del suo sviluppo. Racconta Montessori durante una serie di conferenze tenutesi in India negli anni della Seconda Guerra Mondiale:

L'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le



parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente (Montessori, 2000b, pp. 13-14).

Porre il bambino al centro del processo di insegnamento-apprendimento significa mettere la sua persona davanti alle nostre esigenze, considerarlo in tutto e per tutto un'individualità da conoscere, rispettare e non da plasmare secondo i nostri desideri. Il bambino gode del diritto di cura e di apprezzamento incondizionato e deve essere accompagnato alla scoperta del mondo con un atteggiamento educativo rispettoso delle sue esigenze, oltre che orientato a sostenere il suo sviluppo tra individualità e potenzialità.

Per portare avanti il ruolo di interprete dell'infanzia, Montessori assume un atteggiamento molto rigoroso e organizza le sue intuizioni attorno ad un sistema coerente di tecniche, procedure e materiali organizzati in obiettivi e traguardi specifici, dove i singoli elementi sono strettamente collegati tra loro e non sono interpretabili separatamente, senza provocare un'alterazione dei principi stessi vanificando il lavoro educativo. La dottoressa non amava definire la sua proposta educativa "metodo", preferiva piuttosto utilizzare espressioni che ne mettessero in evidenza le funzioni dell'insegnamento in un'ottica di potenziamento e valorizzazione delle risorse individuali (Tornar, 2007). Quando però attorno agli anni '50 negli Stati Uniti fu iniziata l'opera di pubblicazione dei suoi scritti, per ragioni legate alla traduzione del titolo, il suo trattato "Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini" del 1909, fu sintetizzato e successivamente riconosciuto nel mondo come *Il Metodo Montessori* (Schwegman, 1999).

4. Il concetto di Inclusione cent'anni dopo: definizioni e punti di contatto

La realtà quotidiana della nostra scuola, così come quella della nostra società, è contraddistinta dal confronto costante con l'eterogeneità delle richieste, dei bisogni dei bambini e della comunità intera. Il termine "inclusione" si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione sociale. La scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti.

La didattica inclusiva, infatti, è una prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento e di apprendimento a partire dalle differenze presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle visibili e marcate dell'alunno con un deficit o con un disturbo specifico.

Un aspetto che ci permette di intrecciare Montessori alla didattica inclusiva è sicuramente connesso al rispetto delle intime esigenze del bambino che, in entrambi gli approcci, viene posto senza esitazione al centro del processo di insegnamento e apprendimento. Montessori lo considera un individuo da conoscere,

rispettare e non da plasmare con le idee dell'adulto che lo circonda; lo considera attivo e in grado di orientarsi secondo le proprie esigenze, con i propri tempi e ritmi ed i propri interessi, in un ambiente che, con sapienza, viene organizzato dall'insegnante. Il bambino può essere educato indipendentemente dalla sua disabilità, dal suo status socio-economico, dalla sua cultura, servendosi dell'aiuto di un ambiente in grado di offrire stimoli adeguati e graduali al suo sviluppo e alle sue competenze (Caprara, 2015a). La concezione di bambino definita da Montessori risulta in linea con la dialogica della Speciale Normalità, in quanto non distingue coloro che hanno una disabilità dalle persone a sviluppo tipico, ma al contrario garantisce e il diritto di "normalità", istanza fondamentale per ciascuno di noi:

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare a uno stereotipo positivo, vengo visto, vengo giudicato nella normalità e riconosciuto nella mia normalità essenziale; la mia accettazione e la mia partecipazione mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità (lanes, 2006, p.14).

Il bambino, e più in generale la persona, non vengono più definiti come "impotenti" e "incapaci", bensì assumono una posizione attiva, che permette loro di compiere scelte e prendere decisioni: il bambino vuole crescere, apprendere, diventare grande. Secondo l'approccio educativo montessoriano, le attenzioni rivolte alle attività pratiche e alle esperienze di vita quotidiana devono essere proposte senza indugio (Caprara, 2015b) e questo spunto trova conferma nella dialogica della speciale normalità. A questo proposito afferma lanes:

Il bambino funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce ad intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici, non producendosi danno, ostacolo o stigma. L'educazione media questo intreccio, (...), fornendo stimoli, guida, accompagnamento, feedback, significati, obiettivi e gratificazioni, modelli ecc. e il bambino funziona bene dal punto di vista educativo se integra questi messaggi con la sua spontanea iniziativa e con le spinte biologiche (lanes, 2006, p. 28).

È evidente il valore della libertà di cui il bambino necessita: la libertà di scegliere il materiale di apprendimento, in quale spazio utilizzarlo, quanto tempo sperimentarlo, quanta attenzione porre ed in che modalità farlo, se da solo o con uno o più compagni che possono avere età diverse. In questo caso, il ruolo dell'educatore è quello di «concentrarsi sulla quantità di sostegno necessaria, senza eccedere e rischiare di sostituirsi completamente all'allievo, inibendo così la sua motivazione e svilendo il senso dell'apprendimento collaborativo» (Cottini, 2017, p. 145). Nella prospettiva inclusiva le differenze non vengono solo accolte, vengono stimolate, valorizzate, utilizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli nel gruppo (lanes & Macchia, 2008).

La proposta educativa montessoriana, così come la didattica inclusiva, suggerisce al docente di farsi soprattutto osservatore del bambino, per coglierne le manifestazioni, dimostrandosi solerte nel comprenderne le peculiarità e gli sviluppi: l'insegnante deve farsi da parte nel processo di apprendimento, mostrando



fiducia nell'interesse spontaneo dell'alunno e cercando di orientarlo perché possa trovare la sua strada (Caprara, 2015a).

Concludendo, possiamo dunque affermare che il pensiero montessoriano presenta numerosi punti di contatto con le istanze della pedagogia speciale e dell'inclusione educativa: fornire gli aiuti necessari a chi ne ha realmente bisogno, rendere partecipi i bambini al loro contesto sociale di appartenenza, saper individuare i bisogni speciali degli alunni e valorizzare le loro potenzialità e i loro interessi, saper adattare le proprie modalità di insegnamento sfruttando tutte le risorse presenti negli alunni.

5. La sperimentazione in provincia di Trento

5.1 Procedure

Nelle pagine che seguono, viene presentata la sintesi di un più ampio progetto di ricerca che ha coinvolto alcune realtà scolastiche della provincia di Trento, in cui gli insegnanti seguono i principi pedagogico-didattici di Maria Montessori; l'indagine si riferisce alla somministrazione di un questionario standardizzato finalizzato ad indagare la percezione di benessere a scuola nei bambini e nei genitori. Hanno preso parte alla sperimentazione due istituti comprensivi della provincia di Trento che da alcuni anni, dopo una fase di formazione specifica erogata dall'Opera Nazionale Montessori di Roma, si sono avvicinati ad un approccio didattico montessoriano: il primo, ubicato direttamente a Trento, in una zona piuttosto centrale e pochi minuti a piedi dalla stazione ferroviaria, ospita tra scuola primaria e secondaria di primo grado numerosi studenti di provenienza culturale, sociale ed economica piuttosto diversificata; il secondo ha invece sede nel comune di Rovereto, distante circa venticinque chilometri dalla provincia di Trento, e ubicato a pochi minuti a piedi dalla piazza centrale; raccoglie un'elevata quantità di studenti, di cui numerosi con background migratorio e, anche in questo caso, provenienze socio-economico diversificate.

A Trento, nella scuola primaria, sono state coinvolte due classi prime, che contano in un caso 23, nell'altro 25 alunni di età non omogenea; tra queste una si è trovata ad assorbire parte di una pluriclasse di scuola parentale. Nessuno tra gli insegnanti aveva esperienza in didattica differenziata al metodo Montessori all'interno di realtà pubbliche. A Rovereto è stata invece avviata un'unica classe gestita da due insegnanti, di cui una vanta due decenni di esperienza in scuole pubbliche ad indirizzo Montessori nella città di Roma.

Il questionario per individuare la qualità del benessere a scuola è stato consegnato in aula ai bambini e compilato direttamente dai presenti (70 questionario restituiti, 73 gli alunni in totale nelle tre classi: tre bambini non erano presenti a scuola il giorno della somministrazione); il questionario nella versione per genitori è stato invece consegnato in busta chiusa alle famiglie con una lettera di accompagnamento, in cui sono state presentate sommariamente le fasi della ricerca ed è stata richiesta esplicitamente la collaborazione (48 sono i genitori che hanno risposto e rimandato il questionario a scuola nei tempi richiesti; se si considera che dei 73 alunni, tre sono fratelli, allora possiamo affermare che un incoraggiante 68% circa dei genitori ha collaborato alla fase di raccolta dati).

5.2 Materiali: il QBS

Il benessere è un costrutto complesso, indagato a partire dalla fine del secolo scorso da molteplici punti di vista, quali quello psicologico, filosofico, medico, politico e non solo; in passato, esso stava ad indicare uno stato in assenza di malessere, mentre più recentemente è stato investigato anche a partire dallo stato di salute, dalla qualità delle relazioni sociali, dalle competenze di adattamento, dall'autostima e dal senso di autoefficacia in diverse situazioni (si confronti ad esempio: Maslow, 1970; Ryan, Deci, 2000). Tra queste, ai fini della nostra indagine, riveste un'importanza particolare il contesto scolastico, in quanto rappresenta l'ambiente in cui bambini e ragazzi vivono esperienze relazionali, affettive, cognitive altamente significative che andranno ad incidere sulla percezione che essi, crescendo, si faranno di sé e del mondo in cui vivono (Tobia, Marzocchi, 2015).

Il questionario sulla Qualità del Benessere a Scuola e identificazione dei fattori di rischio di Tobia e Marzocchi (2015) è lo strumento che abbiamo selezionato per affrontare questa fase di raccolta dati, che riteniamo altamente delicata poiché volta ad indagare il punto di vista direttamente negli alunni e nei loro genitori. Il QBS è nato allo scopo di indagare la prospettiva soggettiva dei bambini rispetto al loro vissuto a scuola e, proprio per tale ragione, è stato scelto come strumento di raccolta dati da somministrare nelle classi coinvolte nella sperimentazione e ai loro genitori, con l'intento di ascoltare anche la loro voce. Ci siamo avvalsi del questionario QBS nella versione per bambini che abbiamo potuto somministrare solo al termine del secondo anno del percorso di ricerca, quando cioè gli alunni erano in procinto di avvicinarsi agli otto anni di vita (come previsto dallo strumento stesso), e nella versione per genitori, ai quali abbiamo garantito l'anonimato. Entrambe presentano cinque scale. Nel primo caso (il QBS per i bambini) le scale sono così organizzate: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con gli insegnanti, rapporto con compagni di classe, atteggiamento emotivo a scuola, senso di autoefficacia. Nel secondo caso (il QBS per genitori) le scale sono così costruite: vissuto personale genitore, valutazione apprendimento figlio/a, vissuti emotivi figlio/a, consapevolezza figlio/a, rapporto con insegnanti. Per permettere un confronto fra le diverse scale, è stato necessario procedere con il calcolo del punteggio medio ottenuto. Quasi tutti gli item sono formulati in positivo, quindi alla risposta "non vero" corrisponde un punteggio di 0, mentre alla risposta "abbastanza vero" un punteggio di 1 e alla risposta "verissimo" un punteggio di 2. Fanno eccezione alcuni item. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere percepito dagli studenti. Nella versione del questionario per genitori, numerosi item sono formulati in negativo. Per permettere di avere punteggi facilmente interpretabili, alla risposta "non vero" corrisponde un punteggio di 2, alla risposta "abbastanza vero" un punteggio di 1 e alla risposta "verissimo" un punteggio di 0. Fanno eccezione 4 item. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere percepito dai genitori. I punteggi sono successivamente stati convertiti in punti T (con media 50 e deviazione standard 10).



5.3 Analisi dei dati

L'analisi era volta ad indagare se vi fossero differenze nelle diverse scale rispetto alle norme e rispetto alle classi prese in esame. Sono state esaminate le scale ottenute dai questionari QBS, tramite tre analisi della varianza (ANOVA) mista, calcolate con la funzione "aov" nel software statistico R (R Core Team, 2016), una per ogni questionario. Le scale ottenute dai questionari erano rappresentate da fattori entro i soggetti (a 5 livelli per il QBS), mentre la Classe era il fattore tra i soggetti (3 livelli).

5.4 Risultati

È stata condotta l'ANOVA mista per identificare differenze nel questionario QBS somministrato ai bambini (Figura 1): la statistica ha evidenziato un effetto significativo della Classe ($F(2, 335)=28.655$; $p<0.001$), mentre né le cinque scale, né l'interazione tra i due fattori sono risultate significative (rispettivamente: $F(4, 335)=1.876$; $p=0.114$; e $F(8, 335)=0.911$; $p=0.507$). A seguito di ispezione visiva del grafico, si notano alcune differenze tra le classi; si è proceduto quindi ad effettuare confronti multipli relativi all'interazione con il metodo di Tukey. Ne emerge che, nel fattore Classe, la classe 2 presenta valori più bassi rispetto alle altre due classi. Le differenze più marcate tra le classi si evidenziano nelle scale 1 (soddisfazione e riconoscimento) e 3 (rapporto con compagni di classe), nei quali la classe 2 è risultata avere una distribuzione dei punteggi inferiori rispetto alle altre due classi.

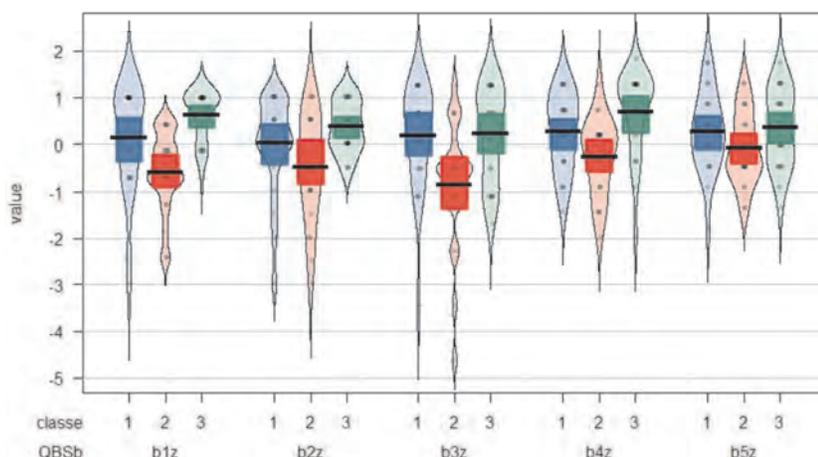


FIG. 1: Valori nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai bambini divisi per le 3 classi

Il grafico (Figura 1) riporta i valori ottenuti nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai bambini, diviso per le 3 classi (rappresentate dai 3 diversi colori verde, rosso, blu). Per ognuno degli incroci la rappresentazione contiene i se-

guenti indicatori: la mediana (rappresentata dalla barra orizzontale nera spessa), il boxplot (che delimita il 25esimo ed il 75esimo percentile della distribuzione, in colore più marcato), la stima della distribuzione (il “violin plot”, in colore più trasparente), e la distribuzione effettiva dei punteggi (punti grigi).

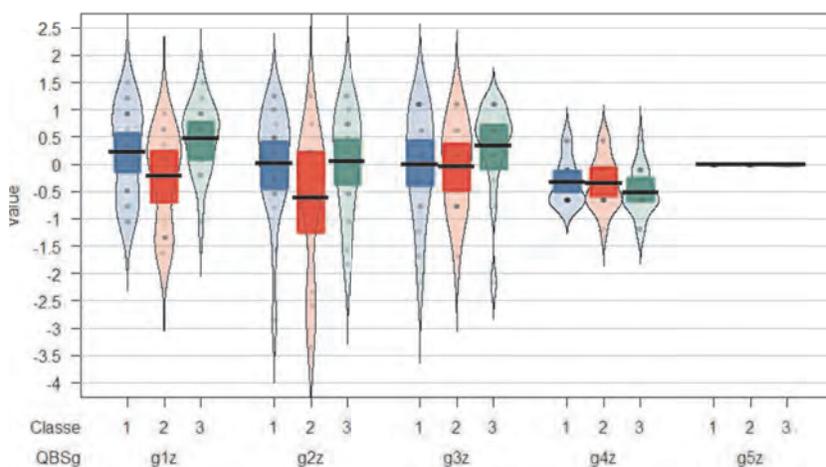


FIG. 2: Valori nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai genitori divisi per le 3 classi

L'ANOVA mista volta ad evidenziare differenze nel questionario QBS somministrato ai genitori (Figura 2) ha indicato un effetto significativo della Scala ($F(4, 225)=4.454$; $p.=0.001$) e della Classe ($F(2, 225)=3.369$; $p.=0.036$), mentre l'interazione tra i due fattori non è risultata significativa ($F(8, 225)=1.199$; $p.=0.301$). Valutando le distribuzioni dei valori, le differenze tra le scale sono dovute alla scala 4 (consapevolezza figlio/a) mediamente inferiore alle altre scale, mentre le scale 1 e 2 (vissuto personale genitore e valutazione apprendimento figlio/a) sono quelle in cui le classi si differenziano tra loro, con la classe 2 inferiore alle altre due classi.

6. Conclusione e discussione dei dati

Per quanto riguarda la percezione del benessere a scuola, possiamo rilevare che dall'analisi statistica non sono emersi dati significativi. Si evidenzia tuttavia evidenziare una differenza nel questionario rivolto ai bambini tra le classi nella scala relativa a soddisfazione e riconoscimento e in quella inerente il rapporto con i compagni di classe. Dall'analisi statistica del questionario dedicato ai genitori è risultato, invece, un valore della scala relativa alla consapevolezza del figlio inferiore alle altre scale.

Se consideriamo l'avvio della sperimentazione come una sorta di “anno zero” da cui partire per orientare le nostre riflessioni, ci accorgiamo immediatamente di quanto possa pesare il cambiamento sulle percezioni degli insegnanti e, probabilmente, sulla modalità con cui anche i genitori si pongono nei confronti della



sperimentazione. Il confronto fra classi ha permesso di far emergere una differenza significativa fra i dati che attribuiamo alla considerevole esperienza in contesti montessoriani pubblici di un insegnante coinvolto. L'esperienza nella gestione di un ambiente educativo di stampo montessoriano, nella costruzione di una relazione di fiducia con le famiglie e con i colleghi che propendono per altre metodologie didattiche, ha sicuramente favorito il generale clima di classe di una delle realtà coinvolte, ottenendo una serie significativa di risultati nel questionario anche in relazione ai valori normativi. Per contro, la costruzione di un corpo docente efficace e promotore di benessere in genitori e alunni può risultare un processo che necessita di tempo: le differenze individuali, le diverse motivazioni riguardo alla scelta di una modalità educativa nuova, il timore delle famiglie e la gestione delle preoccupazioni che caratterizzano generalmente il passaggio ad un approccio montessoriano (efficacia reale della libertà, assenza di compiti, mancanza di test e di voti, ecc.) hanno probabilmente avuto un ruolo importante nel delicato processo di realizzazione del gruppo classe. La sicurezza di chi ha avuto molteplici esperienze positive in contesti scolastici di questo tipo aiuta certamente il generale clima di classe e favorisce la costruzione di relazioni serene tra colleghi.

Questa riflessione ci permette inoltre di evidenziare il limite maggiore della ricerca presentata che trova nel lasso di tempo molto (forse troppo) breve la principale difficoltà: certamente la complessità nella gestione del gruppo di lavoro in una situazione sperimentale e la totale trasformazione delle modalità didattiche utilizzate abbisogna di tempi distesi e di una fase fisiologica di assestamento. Alla domanda di ricerca inerente il benessere si è dunque avanzata una riflessione grazie al confronto con le medie normative, evidenziandone, comunque, i limiti e l'assenza di differenze rispetto ai valori di riferimento. La valutazione di tale differenza necessita quindi di un'ulteriore investigazione: sulla base delle considerazioni appena riportate, si può ipotizzare che uno studio in tempi successivi (per esempio, dopo tre o quattro anni) potrebbe verificare la situazione dopo la fase di assestamento, identificando un miglioramento di benessere laddove esista.

Riferimenti bibliografici

- Caprara, B. (2015a). L'approccio Montessori per la gestione dell'eterogeneità. In H. Demo, *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Caprara, B. (2015b). Coltiviamo il benessere. *Vita dell'infanzia*, 5, 6, 46-54.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Giovetti, P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Mediterranee.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Montessori, M. (1970a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000b). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic*

- Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association, 55, 1, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori*. Bologna: Il Mulino.
- Tobia & Marzocchi (2015). *QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori fra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.

La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici

Differentiation for inclusion: pedagogical and psychological approaches

Ilaria Folci

(University of Sacred Heart- Milan and Brescia)

Ilaria.folci@unicatt.it; assegnista di ricerca; docente a contratto di Pedagogia speciale; ricercatore del Centro Studi e Ricerche sulla disabilità e la Marginalità – CeDisMa

Differentiation is a teaching perspective that starts from the awareness that pupils are all different and therefore have different needs. In a society that prides itself on pursuing inclusion, it is necessary for the school to represent the first place where it is implemented, with a didactic proposal that pays attention to the enhancement of differences and respect for the uniqueness of each one. The Differentiation pursues this goals. The theoretical bases supporting the model are rooted in psychological and pedagogical constructs that make this proposal current and characterized by strong feasibility in the Italian context.

Key Words: inclusion, didactic differentiation, didactic perspectives

abstract

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

37

1. La Differenziazione didattica: definizione e contenuti

All'interno di un contesto classe dove la complessità si inserisce come una costante ricca di sfumature e sfaccettature che richiamano l'attenzione dei docenti, dei Dirigenti e di tutti gli esperti dell'educazione, la differenziazione didattica si candida come risposta pratica, operativa e percorribile per raggiungere tutti e ciascuno. Le classi sono composte da allievi con esigenze diverse e attualmente non è possibile perpetuare l'errore compiuto in passato di trattare tutti i discenti come se fossero uguali tra loro, ma diviene necessario comprendere le modalità mediante le quali poter rispettare la loro specifica unicità. Interrogarsi sulle loro esigenze in termini di udito, vista, lettura, scrittura, calcolo, comprensione linguistica, attenzione, organizzazione e apprendimento, 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 non come strategia da adottare solo in alcune situazioni o in risposta ad alcuni bisogni, ma come una vera e propria *filosofia e antropologia del fare scuola*. All'interno di tale cornice pedagogica trovano quindi spazio i vari approcci, tecniche e piani di lavoro (come nel caso, per esempio, dei gruppi cooperativi, delle tabelle di scelta, o delle tecnologie educative) chiamati a rispondere, non solo, come si è detto, ai bisogni di tutti gli allievi, ma anche alle diverse intelligenze presenti in classe.

La studiosa che per prima ha teorizzato la differenziazione didattica è Carol Ann Tomlinson che, nel volume *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (1999), ipotizzò un modello pedagogico che rappresentasse un'alternativa reale alle modalità tradizionali di gestione dell'aula e valorizzasse la pluralità insita in ogni contesto classe.

Una risposta così specifica richiede, in particolare, di intervenire su tre ambiti:

1. Contenuto: ciò che l'alunno deve ricordare al termine dell'attività;
2. Processo: le modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento del discente;
3. Prodotto: gli esiti dell'apprendimento.

Ne deriva come la differenziazione didattica possa rappresentare, attraverso la proposta di un ventaglio di attività attente alle esigenze di tutti, una risposta alla complessità che caratterizza le classi di oggi, favorendo lavori in gruppi flessibili e promuovendo un monitoraggio e una revisione continui.

Lo schema, che segue, presenta in modo chiaro e sintetico il modello:

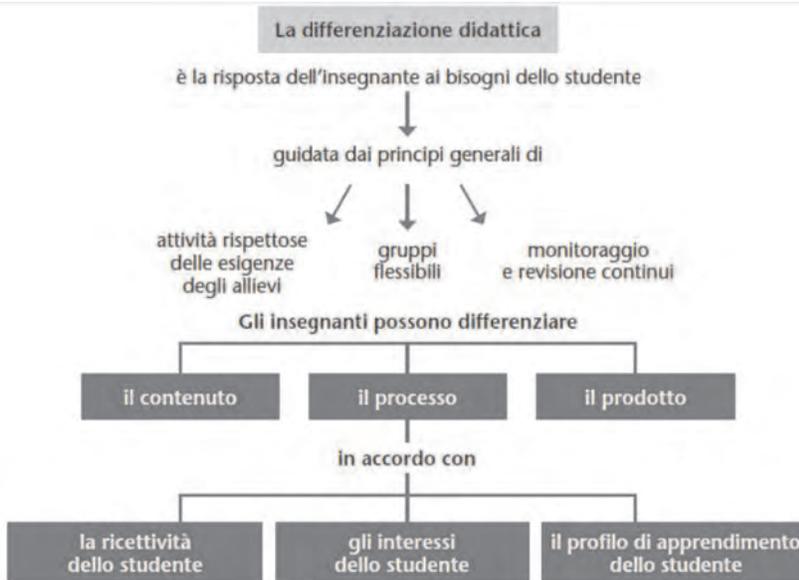


Fig. 1 – Mappa concettuale per differenziare la didattica (d'Alonzo L., 2016, p.60)

Nella didattica tradizionale, la lezione frontale rappresenta una delle poche modalità contemplate; i testi, le risorse, le proposte e il tempo a disposizione sono uguali per tutti, così come le modalità di verifica e di valutazione, che si limitano, di solito, ad una acquisizione di concetti e definizioni. Questo perché è abitudine comune considerare gli allievi come uguali, non solo nelle modalità di approccio all'apprendimento, ma anche negli interessi e nei modi di esplicitare un contenuto didattico acquisito. Le eccellenze sono riconosciute solo attraverso una valutazione numerica premiale, ma ad esse non vengono riservate occasioni di cura ed attenzione adeguate.

La differenziazione didattica consente, invece, di evidenziare le caratteristiche e le singolarità dei singoli allievi, nonché i profili di apprendimento e gli interessi, anche extrascolastici, al fine di poter attivare processi e percorsi formativi in grado di rispondere ai bisogni dei singoli. In particolare, la proposta didattica può prevedere:

- attività specifiche;
- l'alternanza di attività individuali e condivise in piccolo/ grande gruppo;
- spazi flessibili;
- l'utilizzo di risorse e materiali di varia natura.

Ne deriva, così, la possibilità di offrire alla classe opportunità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione differenti. Con la differenziazione didattica, molteplici strategie vengono, infatti, utilizzate anche simultaneamente proprio per consentire all'insegnante di poter raggiungere tutti e ciascuno.

Le strategie utili per la differenziazione didattica sono:

- l'impiego accurato e periodico delle stazioni, che prevedono tavoli di lavori diversificati, dove gli alunni possono cooperare e confrontarsi;
- la predisposizione dei centri di apprendimento e di interesse che consentono agli allievi di scegliere attività in relazione a interessi e passioni personali;
- l'utilizzo frequente di tabelle di scelta che permettono l'acquisizione di un apprendimento scegliendo, tra le diverse modalità proposte, quella o quelle che ognuno preferisce;
- la consuetudine di lavorare con l'aiuto di organizzatori grafici quali simboli, riquadri, illustrazioni e l'utilizzo sistematico dei colori per ordinare le conoscenze, favorire richiami e connessioni;
- il ricorso metodico a gruppi flessibili;
- l'uso regolare della stratificazione, ossia di attività, compiti e di esercizi presentati a strati (es: dal più semplice al più complesso), da utilizzare simultaneamente in classe.

Questo approccio si fonda su un clima di classe in grado di promuovere l'apprendimento attraverso un'atmosfera educativa, capace di rispettare la diversità, mantenere alte le aspettative, promuovere apertura verso gli altri.

2. Le fondamenta scientifiche alla base del modello della Differenziazione didattica

40

Il lavoro della Tomlinson affonda le proprie radici teoriche in alcuni contributi scientifici che psicologi, pedagogisti e studiosi di educazione hanno teorizzato riguardo ai processi di insegnamento-apprendimento e che sono stati ripresi per poter avvalorare il modello della Differenziazione.

È possibile enucleare i capisaldi della Tomlinson in quattro concetti:

- 1) la valorizzazione delle diversità degli allievi
- 2) l'utilizzo della zona di sviluppo prossimale
- 3) la necessità di mantenere elevata la motivazione intrinseca
- 4) l'approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra compagni.

Già ad una prima lettura si intravedono, in ciascuno di essi, echi di teorie che ancora oggi rappresentano i principi sui quali è necessario costruire il delicato e complesso processo di insegnamento e apprendimento.

Per quanto concerne la *valorizzazione della diversità degli allievi*, il rimando a Gardner e alla sua teoria sulle intelligenze multiple è lampante. Egli sosteneva, infatti, che il più grande errore del passato in ambito didattico è stato quello di << di trattare tutti i ragazzi come se essi fossero varianti di uno stesso individuo, e così sentirsi giustificati nell'insegnare loro lo stesso argomento nello stesso modo >> (Gardner, 2005, p.9): la necessità di un approccio che restituisca valore al singolo, in quanto portatore di un bagaglio personale che non può essere uguale al sé di alcun altro, dovrebbe riportare alla necessità di una didattica che sappia valorizzare le differenze interindividuali, invece che appiattirle a standard preordinati e ormai obsoleti.



Secondo Gardner, le differenze maggiori sono date dall'esistenza nel cervello umano di aree neurologiche indipendenti, che corrispondono a diverse tipologie di intelligenze; ognuna crea profili intellettivi diversificati. Ogni area cerebrale è autonoma, ma può cooperare con altre per migliorare i risultati dell'apprendimento o per intervenire in situazioni di particolare complessità di quest'ultimo. Esiste l'intelligenza linguistica, musicale, artistica, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale (Gardner, 1985); ognuna di esse è presente nella persona, ma esperienze di vita differenti e bagagli genetici ne condizionano l'espressione, preferendone alcune e tralasciandone altre.

Connessa agli studi di Gardner, la teoria di Sternberg sulla "Tripartizione dell'intelligenza" (1985; 1988) sostiene l'esistenza di tre diverse intelligenze: analitica, pratica e creativa che consentono di utilizzare capacità differenti per approcciare ai contenuti didattici. In particolare: la prima comprende la capacità di analizzare, scendendo nei dettagli, di valutare, di esprimere giudizi, di operare confronti tra elementi diversi; la seconda di utilizzare strumenti, di applicare procedure e di porre in atto progetti; l'ultima di inventare, di scoprire, di immaginare, di affrontare con successo situazioni nuove per le quali le conoscenze e le abilità esistenti si mostrano inadeguate, attraverso l'intuizione.

La differenziazione didattica, basandosi proprio sul riconoscimento delle specificità cognitive ed intellettive di ognuno, ha identificato la necessità di operare in classe, non solo predisponendo dei test e delle prove per individuare quale delle intelligenze si predilige e si è soliti utilizzare (Tomlinson, Imbeau, 2012), ma anche mettendo in atto modalità diverse di ricezione, di rielaborazione e di produzione di contenuti didattici.

Altro principio importante che la Tomlinson ha utilizzato per supportare il suo modello didattico è la *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij (1973), un costrutto che, seppur datato, rappresenta ancora oggi un elemento imprescindibile per l'insegnamento. Il bambino, nel pensiero di questo psicologo russo, è dotato di un potenziale che gli consente di acquisire nuove conoscenze nel momento in cui si confronta con persone che hanno un grado di maturazione cognitiva e una cultura maggiori di lui. In questo incontro avviene uno scambio di competenze che porta il bambino ad incrementare il suo apprendimento, sfruttando la cosiddetta "zona di sviluppo prossimale", che segna la distanza tra le sue capacità attuali e quelle potenziali, ottenibili, appunto, attraverso l'interazione con una persona più esperta che funge da sostegno (*scaffolding*).

La Tomlinson, reputando fondamentale la prontezza dell'alunno, ossia la sua effettiva capacità di apprendere un certo apprendimento in un momento preciso, sottolinea quanto sia importante, nella didattica, prestare attenzione a sfruttare la zona di sviluppo prossimale, che permette all'alunno di sentirsi autonomo nell'acquisizione di nuove conoscenze, anche se guidato e condotto dall'insegnante. Tale attenzione si traduce, per il docente, anche nel riconoscimento doveroso dell'esistenza di diverse "prontezze", che non sono riconducibili solo a diversificate modalità di pensiero, ma derivano anche dal *background* culturale e sociale in cui gli alunni sono cresciuti; è suo compito, non solo riconoscere queste diversità, ma anche sfruttarle per creare proposte che sappiano intercettare le "prontezze" di tutti, andando ad incidere sulla motivazione individuale.

L'*aspetto motivazionale* è elemento fondamentale per promuovere un ap-

prendimento significativo, capace di incidere sul percorso di vita di ogni alunno. Atkinson (1964) teorizzò, a proposito, un approccio nuovo, definendo due tendenze che determinano la motivazione: la tendenza al successo e l'evitamento dell'insuccesso. La prima può essere ricondotta alla necessità di voler fare bene ed arrivare così a sperimentare percezioni di riuscita personale; la seconda, invece, si manifesta con atteggiamenti di ritiro e di rinuncia al compito. Persone che temono molto l'insuccesso tendono a cercare compiti o troppo difficoltosi o eccessivamente semplici per evitare di misurarsi con le loro reali capacità, attribuendo così la mancanza di riuscita a eventi o cause esterne a loro. Questo porta a sviluppare forme di protezione dalla frustrazione dell'insuccesso, che vanno ad abbassare sensibilmente la motivazione ad apprendere.

La Tomlinson, a partire dagli studi di Atkinson, riconosce nella rilevazione degli interessi degli allievi un forte fattore protettivo contro l'apatia, la demotivazione e l'indifferenza: se gli alunni percepiscono che ciò che l'insegnante sta loro spiegando o facendo sperimentare è qualcosa che è loro vicino e che parzialmente padroneggiano o che comunque saranno in grado di apprendere, essi si sentiranno maggiormente coinvolti, sviluppando desiderio di provare, di mettersi alla prova, andando ad incrementare le proprie conoscenze e le proprie abilità.

L'ultimo principio, la promozione di un *approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra compagni*, è strettamente legato al concetto di zona di sviluppo prossimale: se, infatti, l'apprendimento avviene attraverso l'incontro con persone esperte che possano agevolare l'attivazione di nuovi saperi, è fondamentale che la proposta didattica tenga in considerazione la dimensione sociale della conoscenza. Vygotskij, in un celebre passo, sosteneva che *"ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani"* (1996, p. 104), andando ad avvalorare la necessità di un primo approccio al contenuto didattico condiviso con altri, al quale poi segue una interiorizzazione e una sedimentazione definitiva ed individuale. Queste rappresentano le basi teoriche per quello che viene definito Approccio cooperativo o Cooperative Learning. David e Roger Johnson definiscono questo modo di fare didattica come *"una metodologia didattica a mediazione sociale, che prevede l'uso intenzionale di piccoli gruppi che lavorano insieme per massimizzare il proprio reciproco rendimento"* (1987, p. 5), prestando grande attenzione al ruolo della mediazione sociale e all'interdipendenza positiva (Comoglio, Cardoso, 1996) tra i partecipanti ai gruppi.

Questi aspetti nel modello della Differenziazione sono presi in considerazione nello svolgimento della pratica didattica quotidiana, con riferimento alla necessità di suddividere la classe in gruppi quanto prima e quanto spesso (d'Alonzo, 2016, p.101), passando dall'eterogeneità all'omogeneità, dal piccolo al grande gruppo, in relazione alle necessità e agli scopi della proposta didattica. Tale metodologia, se costante, diventa modalità quotidiana di gestione della classe e permette agli alunni di sviluppare competenze sociali e relazionali, di valorizzare le differenze interindividuali, di migliorare il clima e di incrementare le proprie competenze cognitive.



Conclusioni

Alla luce degli studi che rappresentano i riferimenti scientifici della Differenziazione didattica, è possibile concludere che questa nasca non solo per rispondere alle mutate condizioni e ai differenti contesti in cui la scuola oggi si trova a vivere e ad operare, ma affonda le radici in una tradizione psicologica e pedagogica solida, che contribuisce a rendere attuale la proposta formativa che ne deriva. La Differenziazione didattica rappresenta una via per intervenire sulle fondamenta di una scuola che necessita un cambiamento radicale, che deve partire da una profonda riflessione non solo su quanto si insegna, ma su come lo si insegna. Essa è un modo di pensare all'insegnamento che prende le mosse dalla consapevolezza che gli allievi a scuola sono diversi e, pertanto, necessitano di un trattamento *ad hoc*, che non può essere standardizzato entro rigidi format preordinati e predefiniti, ma deve prevedere la centralità dell'educando e un grande desiderio di innovare il proprio modo di fare scuola, per rendere questa istituzione un luogo realmente inclusivo per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Oxford England: Van Nostrand.
- Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. e R. (1987). *Learning Together and Alone*. Upper Saddle River (NJ): Prectice-Hall.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Vygotskij, L. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. (1996). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale

Encounter between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion

Tommaso Fratini

Università di Firenze, tommaso.fratini@unifi.it

The article examines a meeting between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion, while considering the specificity and difficulty of psychoanalysis for comparison with other disciplines. Particular attention is paid to the Index Inclusion tool, arguing that it can be improved by evaluating the obstacles to the achievement of objectives as individual and collective defense mechanisms that oppose change. In the last part the article focuses on the profile of the inclusive teacher, based on the assumption that a consideration of affective processes is central to an understanding of the face of this important figure.

Key-words: inclusion, special pedagogy, psychoanalysis , Index for inclusion, inclusive teacher

abstract

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

44

Introduzione

Se i rapporti tra la pedagogia speciale e la psicologia dei processi cognitivi appaiono più netti e stringenti, soprattutto ora che in didattica speciale si accrescono i contributi in una prospettiva *evidence based*, meno chiara appare la questione di un possibile dialogo tra la pedagogia speciale e la psicoanalisi.

Va riconosciuto che la pedagogia speciale abbia da sempre incorporato al suo interno alcuni elementi della psicoanalisi. Ciò è stato dovuto, qui si afferma, soprattutto non tanto a un rapporto diretto, quanto indirettamente a una familiarità della pedagogia speciale, in modo particolare italiana, con la neuropsichiatria infantile¹.

Una parte della neuropsichiatria infantile italiana, vicina nel sentire a quella francese, si è sviluppata nei primi decenni del dopoguerra in un proficuo incontro e commistione di diverse forme del sapere, la cui radice è stata squisitamente clinica ma anche umanistica. Basti pensare al contributo della psicomotricità, ai riferimenti al modello piagetiano, al ricorso e all'impiego di una terminologia psicoanalitica, per esempio nella scuola di Firenze, ove si parlava di interventi di lo ausiliario (ad es. Papini et Al., 1993) per riferirsi al sostegno ai bambini con disabilità intellettiva. Questa tradizione di pensiero ibrida ha di fatto influenzato anche la pedagogia speciale nel corso degli ultimi decenni fino ad oggi (vedi ad es. Trisciuzzi, & Galanti, 2001; Galanti & Sales, 2017).

Negli ultimi vent'anni vi è stato tuttavia anche un cambio di tendenza, laddove la pedagogia speciale si è indirizzata molto di più verso un rapporto con la psicologia cognitiva e con le neuroscienze, insieme a una relazione, che non è mai stata abbandonata, con il modello comportamentista o neocomportamentale nelle sue varie versioni o diramazioni.

La pedagogia speciale ha dialogato poco con la psicoanalisi anche per un altro motivo: per il fatto che le persone disabili, con qualsiasi menomazione, raramente si sottopongono a una analisi o a una psicoterapia, fatta eccezione per i bambini e gli adolescenti autistici (Fattori & Benincasa, 1996), e dunque non sono molti i contributi psicoanalitici direttamente rivolti allo studio della disabilità.

In un mio precedente scritto (Fratini, 2014) ho passato in rassegna tuttavia alcuni potenziali ambiti di indagine della psicoanalisi di sicuro interesse per la pedagogia speciale. Questi riguardano l'attenzione per il metodo clinico, per i rapporti tra affettività e pensiero nella disabilità cognitiva, per le difficoltà di apprendimento su base emotiva, per una esplorazione della dinamica del pregiudizio, estesa alla disabilità, e altri ambiti ancora; tutto ciò che pertiene in vario modo la dimensione degli affetti e delle emozioni, nelle loro determinanti profonde.

- 1 Schematizzando al massimo, si rende necessario in premessa fornire una definizione, sia pure riduttiva, delle diverse discipline. La psicologia è scienza umana molteplice, ora interessata allo studio del comportamento, ora dei processi cognitivi e del loro sviluppo, anche nei loro rapporti con le neuroscienze, ora delle interconnessioni tra mondo psichico e mondo sociale. La psicoanalisi va intesa principalmente come studio dei processi psichici inconsci, della realtà psichica e del mondo interno degli individui, o del conflitto psichico, nella sua accezione quale psicologia dinamica. La neuropsichiatria infantile è studio della psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza e dei sostrati neurobiologici di tali disturbi. Per un approfondimento di alcuni di questi concetti si rimanda al contributo epistemologico di Battacchi (2006).



Ma soprattutto, anche se vi sono delle criticità per un potenziale dialogo tra pedagogia speciale e psicoanalisi per la forte specificità, per non dire la tradizionale difficoltà della psicoanalisi per il confronto con altre discipline, il tema centrale dell'integrazione, e per conseguenza la sua evoluzione più matura in quello d'inclusione, risultano un campo d'indagine che fornisce elementi per una linea di collaborazione che sembra possibile e anche auspicabile.

Il concetto d'inclusione, che è divenuto quello più importante di fatto della pedagogia speciale (vedi tra gli altri Caldin, 2019; Cottini, 2017; d'Alonzo & Caldin, 2012; Boot & Ainscow, 2011), offre un terreno di riflessione che si presta a recepire contributi provenienti da altre discipline, e nello stesso tempo a mettere alla prova tali discipline di fronte a una questione fondamentale. Al centro di tale questione si trova, qui si vuole sostenere, il tema dell'adattamento dell'individuo all'ambiente sociale e una nuova visione dell'adattamento particolarmente aperta ad accogliere nuove istanze tra le più avanzate sul piano democratico e del riconoscimento dei diritti.

L'attenzione al riconoscimento e alla valorizzazione di tutte le differenze, quella per il contesto e il nesso tra l'individuo e le barriere sociali, che hanno aperto la strada a un nuovo modo di guardare allo studio della disabilità, costituiscono un punto di vista di avanguardia, al quale la psicoanalisi può rispondere con un' enfasi centrale sulla soggettività individuale e sulle difese psichiche e sociali nei confronti della sofferenza umana.

Vi sono, a parer mio, alcuni concetti centrali espressi dalla psicoanalisi che implicitamente sono stati recepiti dall'attuale modello più avanzato dell'inclusione sociale. Il concetto secondo cui deve essere l'ambiente per primo ad adattarsi alle esigenze e ai bisogni dell'individuo è coerente con la psicoanalisi. Basti pensare a Winnicott (1945) e alla sua teoria dello sviluppo emozionale primario, in relazione a una teorizzazione di una madre ambiente che soddisfa i bisogni del bambino e si fa carico delle sue esigenze affettive profonde. L'assunto poi, caro alle teorie dell'inclusione sociale, di una attenzione precipua per tutte le differenze è in sintonia con l'attenzione centrale della psicoanalisi per la realtà psichica, per una soggettività profonda che è unica per ogni individuo nonché variabile e oscillante in rapporto all'andirivieni degli stati mentali (Meltzer, 1973). Paradossalmente, queste posizioni divergono da quelle behavioriste e cognitivo-comportamentali, per le quali assistiamo a un *revival* in pedagogia speciale, che sono molto più rigide nel postulare una necessità dell'individuo di adattarsi all'ambiente sociale fin dai primi stadi di sviluppo².

1. Psicoanalisi e Index per l'inclusione

Un altro potenziale collegamento della pedagogia speciale con la psicoanalisi lo possiamo trovare in relazione al processo di trasformazione e miglioramento delle istituzioni e delle comunità come la scuola, che è espresso nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2011).

2 Si veda ad es. la metodologia ABA e le sue applicazioni nel campo dell'autismo (Lovaas, 1990).

Il punto di forza dell'Index è presentare una proposta articolata e completa di indicatori riguardanti l'inclusione sociale. Tale proposta attinge da tutto il patrimonio della pedagogia di questo secolo in tema di valori e di diritti, con una attenzione autenticamente democratica ai principi dell'uguaglianza e della differenza (Demo, 2017).

L'Index esprime un modello di educazione inclusiva che per la sua polivalenza è vicino anche alla sensibilità della psicoanalisi. Tale strumento si riallaccia a una metodologia qualitativa ad ampio raggio che è la *ricerca azione* (vedi ad es. Trinchero, 2002). La ricerca azione, i cui presupposti e le cui origini rimandano all'opera di Kurt Lewin (1946), vede al centro la capacità di attivare processi di cambiamento sociale in una cornice in cui i fautori della ricerca sono gli stessi protagonisti dell'intervento.

Ora, si possono fare delle integrazioni per migliorare il funzionamento dell'Index arricchendolo con elementi mutuati dalla psicoanalisi. Uno dei difetti dell'Index, se così si possono individuare e denominare, è il fatto che consista in un processo di autovalutazione nel quale i fenomeni e i processi istituzionali da aggredire e da modificare hanno a che fare poi con scelte molto libere da parte degli attori coinvolti e a volte non del tutto convincenti. La proposta qui avanzata invece integra in un certo modo la procedura di applicazione dell'Index, secondo i dettami della ricerca azione, con alcune caratteristiche di quella che già qualche decennio fa era conosciuta con il termine di *psicosocioanalisi* delle organizzazioni (Lang & Schweitzer, 1984).

Quelli che sono, secondo l'Index, gli ostacoli alla realizzazione del cambiamento possono essere riletti in quest'ottica nei termini di resistenze, che in pratica sottendono meccanismi di difesa comprensibili in termini psicodinamici. Si tratta in genere di massicce difese sociali e interne agli individui, le quali come tali si oppongono all'effettivo cambiamento dell'istituzione scolastica, e che per essere affrontate necessitano di un lavoro psichico che si risolva con un processo di lutto.

Quello che qui si sostiene è che il cambiamento si realizzi non solo grazie all'azione e alla pianificazione di concreti interventi di modifica dell'assetto ambientale, dei curricula, e dei valori comunitari dell'istituzione, ma anche favorendo un processo di crescita sul piano affettivo dei membri dell'istituzione, che contempli la consapevolezza delle resistenze al cambiamento, che riguardano sostanzialmente meccanismi di tipo persecutorio (Jaques, 1955). Tali resistenze e difese sono di tipo essenzialmente paranoico, di paura del cambiamento, e portano a mettere in luce massicce disposizioni aggressive di chiusura verso il nuovo.

Non dimentichiamoci che le nostre scuole, ancora oggi, sono dominate da quelle che altrove sono state chiamate *sindromi psicosociali* (Di Chiara, 1999), cioè sistemi collettivi di difesa che hanno lo scopo di opporsi al cambiamento per non affrontare specifici problemi emotivi. Questi problemi investono soprattutto i meccanismi persecutori che comportano la presa in carico di minori in età evolutiva e anche la competizione tra colleghi, che si riflettono molto spesso in un clima di severità e di diffidenza verso gli allievi.

Da un altro punto di vista, l'Index può essere analizzato con occhio critico nella sua pratica sul campo. Ci possiamo chiedere infatti se tutto quel complesso di indicatori relativi alle culture, alle politiche e alle pratiche inclusive non realizzi a volte qualcosa che somiglia a dei buoni propositi, a fronte della patologia isti-



tuzionale della nostra scuola. Così come un paziente molto disturbato in psicoterapia ha fin dall'inizio un'idea di cambiare e un modello più o meno consapevole di quello che vorrebbe essere o diventare, i clinici sanno che ne deve "vedere delle belle" prima che un cambiamento realmente autentico si realizzi nella sua realtà interna e nel suo modo di funzionare. Quelli che sono definiti come ostacoli alla realizzazione degli obiettivi e delle finalità, così ben individuati dall'Index, possono essere riletti in chiave psicoanalitica nei termini di massicci meccanismi di difesa eretti collettivamente da una comunità o da un gruppo di persone.

In concreto, qui si sostiene che le condizioni in cui l'Index è stato per ora applicato con più successo, laddove c'è un nucleo forte di persone, dal dirigente scolastico agli insegnanti dell'istituto, che desiderano migliorarsi e affrontare il cambiamento pur con i rischi che esso comporta, siano situazioni che si esplicano a un livello di patologia per così dire nevrotica, sia pure su un piano collettivo e non individuale. Abbiamo, vale a dire, un gruppo di persone che, pur con i limiti delle difficoltà presenti nell'istituzione, è consapevole ed esprime la volontà di cambiare, ha il coraggio implicito di soffrire per risolvere i problemi, ed è mosso da una visione molto democratica dei processi di leadership e delle relazioni umane.

Questa è la condizione migliore, con cui è più facile lavorare, anche se la realtà della maggior parte delle nostri istituti scolastici non corrisponde purtroppo a questo modello ideale e più congeniale. Abbiamo invece nelle nostre scuole, così come in molte altre realtà istituzionali, altre condizioni molto più disturbate, in cui la leadership può essere esercitata secondo modalità perverse, tiranniche, autoritarie, in cui il clima di rapporti affettivi all'interno dell'istituzione è pessimo perché non c'è molta cura per la persona e le relazioni umane, e invece predominano meccanismi proiettivi di evacuazione della sofferenza psichica, seconda la via più facile e scontata che è quella di indurre sofferenza ad altri, anziché lavorare per contenere quella propria e altrui e autolimitare la propria patologia caratteriale.

Secondo questa prospettiva possiamo definire in altro modo che cosa sia una sindrome psicosociale. Una patologia sociale o sindrome psicosociale si esplica quando il singolo perde la capacità di pensare in modo autonomo e creativo e subisce invece la spinta a un pensiero disturbato, sotto la pressione che può essere soverchiante di processi e di una mentalità di gruppo patologici, che lo portano automaticamente ad aderire falsamente a un modo di funzionare che altrimenti non riconoscerebbe come proprio.

Le scuole dove l'Index maggiormente attecchisce sono quelle in cui c'è già una volontà di cambiamento da parte dei membri dell'istituzione; il che lascia ben sperare perché si tratta come detto di una patologia per così dire nevrotica, laddove nelle scuole, in cui regna un'atmosfera più disturbata, i valori e le pratiche dell'Index fanno fatica ad attecchire, perché i membri dell'istituzione sono a priori più chiusi al cambiamento.

L'impiego di una modalità di ragionamento psicoanalitica potrebbe essere a mio avviso un valido complemento per migliorare il processo dell'Index per l'inclusione, non tanto per renderlo più scientifico, quanto più fondato sui dati clinici, laddove c'è il rischio a volte che l'Index si diriga verso una strada in cui sono elusi i veri problemi, nelle realtà più disturbate in cui ci sono maggiori conflitti tra i docenti, e le contraddizioni e le difficoltà vere tendono ad essere negate. In quest'ottica nell'applicazione dell'Index si rivendica con forza la presenza di un

amico critico: il contributo cioè che può essere dato da un operatore esterno, esperto nei processi d'inclusione e anche nella gestione delle dinamiche affettive e interpersonali.

È qui anche che la comprensione psicoanalitica può espletare la sua funzione, laddove nelle vesti di un amico critico dell'istituzione, così come si esprime l'Index, possiamo rinvenire una figura esperta nel campo delle relazioni umane, che si sforza di dare voce alla pena e alla sofferenza psichica che si trova dietro dinamiche disturbate, favorendo in tal modo un processo di cambiamento emotivo sul modello di quello dei pazienti in psicoterapia. Un cambiamento che deve passare attraverso lo sperimentare la sofferenza psichica che venire a patti con i propri sentimenti negativi inevitabilmente comporta, specie nella presa in carico, da parte degli adulti appartenenti all'istituzione, di soggetti in età evolutiva e di minori, come sono gli allievi nelle scuole.

Si pensa qui concretamente a una opportunità per la conduzione di colloqui individuali con il personale della scuola, all'esperienza di lavoro in piccoli gruppi, a incontri con tutta la comunità degli adulti della scuola riunita, a situazioni dove è possibile fare emergere il disagio dei membri e dell'istituzione nel suo insieme, attraverso le sue varie voci, in modo da darne una restituzione funzionale a una possibilità di cambiamento. La metodologia è ampia e varia, ma il concetto di fondo rimane quello che, se un operatore si pone in una posizione ricettiva verso il dolore psichico individuale e collettivo, esso emerga con più facilità di quanto si pensi, e le difese persecutorie possano lasciare il campo ai sentimenti depressivi di amore, lutto, perdita e riparazione.

Se l'Index, riformulandolo in quest'ottica, non fa altro che contribuire a delineare una visione implicita molto ampia e articolata delle potenziali patologie sociali che possono opprimere la scuola, è la psicoanalisi a livello di modalità di comprensione che entra in gioco nel disvelare i vari meccanismi patologici che minano alle radici le possibilità di cambiamento.

È in questa luce che si pone anche un recupero del vecchio concetto d'integrazione sociale, a cui la psicoanalisi ha dato un grande contributo implicito di comprensione. Quello che si sostiene, a livello di lettura dei fenomeni realmente implicati, è che la vera inclusione sociale si realizzi sempre attraverso un processo d'integrazione: integrazione del singolo nel gruppo, delle minoranze all'interno delle maggioranze, ma anche di parti di sé all'interno della psiche individuale.

La psicoanalisi postula cioè un percorso che vede l'integrazione sociale come il risultato di un processo d'integrazione psichica nel singolo. Questo fenomeno implica vale a dire un processo di lutto, affinché l'amore predomini sull'odio, secondo Melanie Klein (Klein & Rivière, 1953), e l'"idea nuova" possa essere incorporata nell'assetto precedente della personalità, secondo Wilfred Bion (1966). L'emergere dell'idea nuova, fuor di metafora la riscoperta o il sostegno ai sentimenti di amore nei membri dell'istituzione, seguendo questo ragionamento, comportano sempre una fase di scombussolamento e di confusione, a cui segue, quando la mente è in grado di tollerare i sentimenti negativi generati dall'incontro con essa, una nuova fase di crescita e di maturazione interiore, dettata dall'interiorizzazione del dato nuovo di conoscenza all'interno del quadro preconstituito delle conoscenze precedenti.

Analogamente, ciò che qui si ribadisce è che le differenze esistono e che esse per essere accolte necessitano sempre di un lavoro psichico, individuale e col-



lettivo, cioè di una transizione da uno stato mentale persecutorio a uno stato depressivo, per essere tollerate e via via accettate e anche valorizzate, con reciproco arricchimento per tutti i poli del dialogo e del confronto.

È questo il modello del processo che, sul piano affettivo, dovrebbe compiersi nei membri dell'istituzione a fronte dell'applicazione di uno strumento come l'Index, ma anche di tanti interventi nelle scuole finalizzati all'inclusione.

La psicoanalisi delle relazioni oggettuali, nel solco di Melanie Klein e di Wilfred Bion, condivide con le teorie dell'inclusione sociale in pedagogia speciale una via critica al cambiamento sociale, già delucidata dagli autori della Scuola di Francoforte (ad es. Marcuse, 1964; Fromm, 1941; Adorno et al., 2005). È in questo nodo, della trasformazione dell'ambiente sociale e dell'abbattimento delle barriere, per favorire emancipazione e tutela della diversità, che può essere colta la questione dell'adattamento e una delle vie più proficue per il dialogo tra pedagogia speciale e psicoanalisi. Ciò in base a una lettura critica delle relazioni umane che si scontra con pressioni sociali diffuse, nell'orbita di importanti linee di tendenza della società di oggi, caratterizzata dall'incremento delle disuguaglianze, dall'individualismo, dalla competizione esasperata, dal conformismo e dall'edonismo sfrenato (Gabbard & Crisp, 2018).

Laddove la pedagogia speciale può proporre prospettive d'intervento inclusive che si oppongono ai canoni del mero adattamento sociale, del pregiudizio e del conformismo acquiescente, è possibile associare ad esse una concezione della persona, della soggettività individuale e dell'intersoggettività che appare in sintonia con una tradizione di pensiero in psicoanalisi, quella della teoria delle relazioni oggettuali, contraria a una normalizzazione delle patologie e sensibile al tema del cambiamento sociale.

Ed è con le patologie della società di oggi, anche in età giovanile, che tutto l'impianto dell'inclusione sociale inevitabilmente deve confrontarsi, per pervenire a un autentico miglioramento delle condizioni di vita all'interno della scuola, facendo da volano per porre le basi a un tanto auspicato processo di crescita delle comunità e di emancipazione sociale dell'individuo lungo l'intero arco evolutivo.

2. Una postilla sull'insegnante inclusivo

Un ambito complementare, nel quale il riferimento alla psicoanalisi sembra importante, riguarda il profilo dell'insegnante inclusivo (ad es. Cottini, 2017). Trovo significativo in quest'ottica che una delle varie linee di specializzazione dell'insegnante verta sui processi affettivi. Una formazione infatti solo cognitiva e sociale, comportamentale dell'insegnante inclusivo rischia di tagliare fuori un'importante area di problematiche. La finalità dell'inclusione richiede di porre attenzione a tutti quei processi che favoriscono l'apprendimento, ma anche la partecipazione di tutti gli allievi. Dunque sono in gioco non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivi oltre che sociali.

Un uso non superficiale ma autenticamente approfondito dello stesso strumento ICF³, la classificazione internazionale del funzionamento, va nella stessa

3 Si veda a tal proposito in modo particolare Lascioli, Pasqualotto (2018).

direzione: di non rappresentare una congiunzione tra elementi neurobiologici, di pertinenza medica, da un lato e di determinanti sociali dall'altro, ma di valorizzare anche la dimensione emotiva, l'esperienza soggettiva, che riveste invece un posto inestimabile ai fini del progetto di vita, dell'autodeterminazione, della promozione della formazione globale del Sé come persona e della considerazione della propria identità, del riconoscimento dei propri diritti da parte dell'individuo, così come della progettazione globale degli interventi di aiuto.

Il concetto essenziale da cui parte tutta la riflessione della psicoanalisi delle relazioni oggettuali, lungo la linea di teorizzazione di autori come Klein e Bion, ma anche Donald Meltzer e lo stesso Sigmund Freud, è una considerazione del dolore psichico; qualcosa che è ben presente, come sappiamo, anche in tutti i casi di disabilità (Fratini, 2012). Il riferimento alla sofferenza psichica è dunque centrale, ed essa è intesa sia come motore del pensiero (Meltzer, Harris, 1983), sia come ciò che alla base scatena una serie di difese da parte del soggetto per non sentire il dolore, le quali, estendendo il discorso alla sfera scolastica, rendono conto anche di molte delle difficoltà dell'allievo in classe, sia di quello disabile, sia di quello a sviluppo tipico.

E qui, come ho sostenuto in passato (Fratini, 2014), c'è una analogia forte tra il concetto di meccanismo di difesa e quello di barriera. Ovvero si intende che le barriere all'apprendimento e alla partecipazione non siano solo fisiche, ma anche sociali e più squisitamente affettive, che hanno a che vedere con meccanismi di chiusura e di rigetto verso il dolore psichico dell'altro.

Il concetto di stato mentale (Meltzer, 1973), al centro di questo filone della psicoanalisi, va oltre la conoscenza delle emozioni di base della psicologia cognitiva. È un concetto più profondo che guarda alla realtà interna dell'individuo. Si tratta di capire in pratica, per ogni docente e educatore, che cosa passi nella testa dell'allievo e perché. È questa l'altra faccia di un approccio individualizzato. Non solo programmare attività differenziate⁴ per gli studenti in base ai tipi di intelligenza, ma anche capire con tatto quando un allievo sia in grado di svolgere un dato compito oppure no, e perché. Un alunno non funziona allo stesso modo in tutti i momenti. Ci sono momenti in cui funziona bene e momenti in cui si sente meno bene, momenti in cui è più a contatto con il compito di apprendimento e momenti in cui lo è di meno. L'insegnante del futuro dovrebbe avere un occhio di riguardo per questi aspetti.

Dunque, ponendo la domanda: è possibile nella classe favorire un apprendimento autenticamente individualizzato? Rispetto a questo tema si prende posizione per un approccio intermedio. Come è stato sostenuto altrove (ad es. Fratini, 2019), l'allievo deve avere chiaro ciò che gli piace e in tal modo può tollerare di imparare anche ciò che non gli piace, detto in modo molto semplice. Si esprime qui una posizione contraria verso forme di individualismo estremo nell'apprendimento (Cottini, 2017), che rischiano di creare confusione, ma si è fermi sul fatto che l'insegnante del futuro dovrà sforzarsi sempre di più di capire le esigenze dei propri singoli alunni, che sono in primo luogo esigenze di carattere emotivo.

L'ansia dell'allievo spesso deriva dal dolore psichico connesso al processo di

4 Sulla differenziazione didattica è da vedersi prima di tutto d'Alonzo (2016)



apprendimento. L'apprendimento, non dimentichiamocelo, implica sempre uno sforzo a livello mentale. Lo sforzo non è altro che una forma di dolore psichico, che emerge alla mente sotto forma di fantasie e pensieri persecutori (Fratini, 2019): paura di non riuscire, paura di non essere all'altezza, paura del fallimento e di una catastrofe conseguente.

Il problema sta anche nel fatto che molto spesso lo studente, spaventato a livello profondo da questa angoscia, tende a negarla e a provocare l'insegnante, scaricando su di lui non tanto quella che è una forma di ansia, quanto quella che appare come una forma di aggressività e di provocazione. L'allievo è a livello profondo intimorito dal compito di apprendimento, dallo sforzo che comporta, e dalla paura di non riuscire, e proietta sull'insegnante un moto di aggressività, sotto forma di condotta provocatoria. Quello che è di fatto una posizione di sfida all'autorità.

Quasi sempre gli insegnanti, che si sentono attaccati da questa posizione, sono portati a reagire molto male, con un atteggiamento punitivo e di rimprovero verso l'allievo. Sarebbe fondamentale invece che l'insegnante non reagisse in questo modo, mantenendo una capacità di pensare e di capire tale dinamica a livello profondo.

È cruciale cioè che il docente assuma una posizione che lo porti a non reagire a livello personale. I comportamenti problematici degli allievi infatti derivano da un certo punto di vista da forme di aggressività che vengono agite. Ma da un altro punto di vista essi derivano da una incapacità di risolvere stati confusionali.

Per potere risolvere la confusione l'insegnante deve essere coinvolto a livello emotivo, ma nello stesso tempo egli deve evitare di agire. Evitare di agire significa prendersi almeno un po' della confusione dell'allievo, trattenerla, contenerla, aspettare il tempo giusto, per restituirla allo studente in una forma alleggerita e modificata.

Un altro riferimento significativo a questo orientamento mi sembra quello secondo cui gli stati mentali sono fluttuanti e reversibili, un po' come la condizione di un soggetto che ha bisogni educativi speciali (lanes, 2019). L'allievo in questo senso può trovarsi in una condizione di bisogno perché si trova a un certo punto ad avere uno scompenso psichico.

Da questo punto di vista trovo discutibile il fatto che la nozione di BES guardi alla disabilità, al problema socio-culturale o al limite al disturbo del comportamento, escludendo totalmente il campo della psicopatologia.

Potrei andare avanti con gli esempi, di un'ampia casistica di difficoltà di apprendimento su base affettiva, ma qui mi preme semplicemente ribadire il punto di vista fondamentale: che molti casi di insuccesso scolastico non sono legati a puri deficit intellettivi e nemmeno a quella che genericamente può essere intesa come scarsa motivazione o svogliatezza. La prospettiva che pone un accento sul dolore psichico a livello profondo è rilevante in questo senso per spiegare molti casi di insuccesso scolastico e di difficoltà di apprendimento e non solo di rendimento. Gli insegnanti dovrebbero accostarsi a questa prospettiva e provare a fare proprio questo tipo di approccio esplicativo.

Conclusioni

Ritorniamo qui al nodo peculiare del discorso: ciò che entra nel merito in senso stretto dell'inclusione sociale. Il concetto d'inclusione sociale come strategia atta a valorizzare le differenze di tutti e di ciascuno non può prescindere da una considerazione dei processi in seno all'affettività. Un'inclusione in un'ottica puramente cognitiva non è completa. Solo se ogni allievo nella sua globalità si sente incluso nel contesto scolastico di appartenenza, solo se può estendere le sue potenzialità nella partecipazione sociale al meglio di quanto la scuola possa offrire, può avere realmente senso fino in fondo tutto il nostro sforzo nell'ambito della pedagogia speciale della scuola.

A conclusione, sembra utile ribadire che un insegnante per così dire inclusivo, un insegnante che sceglie di ampliare il raggio delle proprie conoscenze e competenze oltre quelle curriculari e quelle proprie della didattica speciale *tout court*, debba essere in un certo modo consapevole anche di queste problematiche. Non è possibile infatti operare per realizzare il fine dell'inclusione sociale se non si ha una cognizione delle dinamiche in gioco nel rapporto con gli allievi, bambini e ancor più adolescenti. È anche vero purtroppo che la società di oggi, quella che è stata definita più volte come la società del *narcisismo* (Mancia, 2010), tenda a essere organizzata secondo meccanismi che vanno in un'altra direzione e che lavorano contro la finalità dell'inclusione. Allora fare proprio invece il fine alto dell'inclusione sociale significa mettersi in una posizione che si oppone ai dettami della società narcisistica, che sono caratteri essenzialmente competitivi, individualistici ed egoistici, cinici e falsi.

53

L'ampio ventaglio di applicazioni di questa prospettiva sull'insegnante inclusivo, di cui si è dato qui un ragguaglio, è in grado di apportare un contributo anche per quanto riguarda la comprensione del rapporto dell'insegnante con i genitori degli allievi e degli insegnanti tra di loro, oltre che delle patologie sociali in seno all'organizzazione e all'istituzione scolastica.

Non c'è lo spazio purtroppo per approfondire questi aspetti, ma un cenno può essere rivolto al fatto che una visuale basata sulla comprensione del dolore psichico possa autenticamente lavorare contro un fondamentale meccanismo di difesa che caratterizza da sempre la nostra scuola: è un meccanismo paranoico di chiusura verso l'esterno, e ciò molto spesso per negare i sensi di colpa dei responsabili dell'istituzione scolastica, in primo luogo gli insegnanti, nella presa in carico di soggetti in età evolutiva. Soggetti portatori di bisogni fondamentali, nei confronti dei quali gli insegnanti sono molto responsabilizzati, e dunque anche impauriti e sovente in difficoltà.

Una politica e una modalità d'intervento per gli insegnanti, che con tatto e ragionevolezza accrescano la loro capacità di comprensione del dolore psichico proprio e altrui, mi pare possano avere un ruolo importante nel migliorare il benessere di tutti i membri dell'istituzione scolastica, lavorando a favore della finalità dell'inclusione. Emergerà con forza in ultima analisi come una prospettiva che pone al centro la qualità delle relazioni umane è intrinseca al disegno dell'inclusione sociale.



Riferimenti bibliografici

- Adorno, Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse, & Pollock (2005). *La scuola di Francoforte. La storia e i testi* (a cura di E. Donaggio). Torino: Einaudi.
- Battacchi, M.W (2006). *La conoscenza psicologica: l'oggetto, il metodo, la ricerca*. Roma: Carocci.
- Bion, W.R. (1966). *Il cambiamento catastrofico*. Tr. it. in *Il cambiamento catastrofico*. Milano: Loescher, 1981.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Tr. it. Roma: Carocci, 2014.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Scholé.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*. Napoli: Liguori.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Di Chiara, G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fattori, L., & Benincasa, G. (1996). *Psicoterapia psicoanalitica e deficit cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini, T. (2012). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociali. Nuove prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Fratini, T. (2014). Nuove considerazioni per una collaborazione tra psicoanalisi e pedagogia speciale: linee generale e traiettorie di ricerca. *Journal of Special Education for Inclusion*, II(1), 37-50.
- Fratini, T. (2019). *Emozioni, scuola, apprendimento. Una prospettiva pedagogica*. Roma: Anicia.
- Fromm, E. (1941). *Fuga dalla libertà*. Tr. it. Milano: Mondadori, 1995.
- Gabbard, G.O., & Crisp, H. (2018). *Il disagio del narcisismo*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Galanti, M.A., & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- lanes, D. (2019). BES - Bisogno Educativo Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 48-53). Brescia: Scholé.
- Jaques, E. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. Contributo psicoanalitico allo studio dei processi sociali. In M. Klein, P. Heimann, R. Money-Kyrle. (Eds.), *Nuove vie della psicoanalisi*. Tr. it. Milano: Il Saggiatore, 1966.
- Klein, M., & Rivière, J. (1953). *Amore, odio e riparazione*. Tr. it. Roma: Astrolabio, 1969.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lang, M. & Schweitzer, K. (Eds.) (1984). *Psicoanalisi e socioanalisi*. Napoli: Liguori.
- Lewin, K. (1946). *I conflitti sociali*. Tr. it. Milano: FrancoAngeli, 1980.
- Lovaas, O.I. (1990). *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*. Torino: Omega.
- Mancia, M. (2010). *Narcisismo*. Torino: Boringhieri.
- Marcuse, H. (1964). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia nella società industriale avanzata*. Tr. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Meltzer, D. (1973). *Stati sessuali della mente*. Tr. it. Roma: Armando, 1975.
- Meltzer, D., & Harris, M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Tr. it. Torino: Centro Scientifico, 1986.

- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Tr. it. Trento: Erickson, 2007.
- Papini, M., Guerri, S., Landi, M., & Leonetti, R. (1993). Handicap, Breakdown, Intervento di lo ausiliario. Esperienze cliniche. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 60, 507-528.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi, L., & Galanti, M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Winnicott, D.W. (1945). *Lo sviluppo emozionale primario*. Tr. it. in *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli, 1975.

Lights and Shadows of Social Representations

Luci e Ombre nelle rappresentazioni sociali

Valeria Friso

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it

This contribution aims to illustrate how social representations can play both negative and positive roles, depending on the use made of them. Beginning with a presentation of the meaning of social representations and an illustration of their functions, this paper offers a reflection on the representations revolving around adult persons with disabilities. How can social representations influence their self perception? What is the risk of these predetermining factors limiting personal independence? On the contrary, how can they be a driver of continuous evolution towards genuine self determination? Finally, the paper offers some reflections on the role that education has, and can have, in all of this.

keywords: disability, adults, social representations, inclusion

abstract

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

56

1. Introduction

The studies that Special Education performs on social representations, in particular towards people with disabilities, and on their functions – which can be both positive and negative – enjoy contributions from a discipline with which it has always been in dialogue: Psychology.

In brief, we can define social representations as tools which our mind uses to proceed to analyse reality. Various authors have dealt with this topic, but it was Serge Moscovici who created a fully-fledged “Theory of Social Representations” (2005). The academic described this phenomenon with the belief that it refers to well-structured concepts transferred from one person to another in order to build a social reality in which knowledge, opinions and behaviour are shared through the same linguistic and cultural code.

Moscovici himself stated that “no mind is free of the effects of primary conditioning imposed by (their own) representations, language, and culture. We think by means of a language; we organise our thoughts on the basis of a system which is conditioned both by our representations and by our culture; and we see only what the implied conventions allow us to, without being actively aware of those specific conventions” (Farr & Moscovici, 1989, p. 28).

In the attempt to better understand what is happening around us, the mind gathers large quantities of information and “codifies” it. As life moves on continuously, and the context in which we find ourselves is constantly changing, our minds are permanently engaged in processing the surrounding reality. The mind uses various mechanisms to carry out this “codification”, the goal of which is to provide us with a more familiar dimension with which we can interact more easily and safely by creating representations.

As implied by the title, however, social representations have both dark and light sides, they can be both positive and negative. We can, indeed, state that they perform a dual function: on the one hand they can be useful in allowing people to live within their context of reference by facilitating active participation (and therefore detecting their positive characteristics); on the other, they drive a series of principles and meanings which could lead to the creation of actual barriers to such participation (in this sense, they allow dark sides, or shadows, to emerge).

Representations are not static, but evolve in the form of ideas which take shape in the everyday context through experiences and interactions via a reciprocal exchange. From this outlook, we can state that social representations, being dynamic and mobile, can easily take shape and be transmitted. Starting out from this premise, we can say that it should be possible for education to leverage the positive aspects created by social representations, and potentially limit any damage from the propagation of negative aspects for one person or for an entire category.



2. Representations and Relations

In order to be defined as “social”, a representation must have three characteristics:

- Be shared by a group of people
- Be an expression of a social interaction
- Facilitate communication or an orientation within the group which successively leads to a shared behaviour towards that which is the subject of the representation itself (Moscovici, 2005).

When talking about social representations, we refer both to a process relating to the constituent aspect and to a product which relates, conversely, to the constituted aspect. The procedural aspect concerns both the mechanisms which produce the representation and the processes which intervene subsequently when moving on to communication and social interaction.

The concept of representation is a theoretical theme observed from observed from different disciplinary points of view. Its importance is due to its intimate connection with the encounter (direct or mediated) between two people or groups. The encounter has a foundational nature inasmuch as it is the occasion of recognition of the common existential dimensions, and simultaneously of the difference between “me” and “you”. This has strong implications from an educational point of view, since the educational relationship is centred on the encounter with the other, and at the same time we cannot say that anyone’s social education is concluded if this does not make space for the complexity and unpredictability of the same. Some important thinkers, such as Buber (2004), have focused their work on the event of the relationship with the other as constitutive for the person, which fully manifests itself in the community dimension, the full expression of the social nature of human existence. For these authors, the essence of the person lies only in the community, in the difference between “me” and “you”.

The representations which one has of the other, reciprocally and a priori, can substantially determine the characteristics of an encounter, and at the same time each encounter can redefine and change them.

It was the psychologist Serge Moscovici (2005) who defined social representations as the way to express knowledge in a society, as the organizing principles of symbolic relationships between individuals and groups: social representations depend on day-to-day interaction and, by circulating, take form in a pool of shared knowledge allowing for abstraction, communication and interpretation of the world.

These characteristics are reminiscent of what Husserl defined as “Lifeworld” (Husserl, 1970), a formulation used to indicate the product of the encounter between the indistinct world and subjectivity, in other words that horizon of meaning which makes reference to one’s experiences and which becomes the background against which they stand out and from which all things arise as existent and significant. It is composed not so much, and not only, of facts or ob-

jects, as – and above all – of objects with a meaning, meant as evidence for us (Caronia, 2017).

What makes social life possible is the objectification of representations, which however must be balanced by the possibility for them to evolve through the mechanisms of cultural creativity which can be given – as they can also be removed – in each encounter.

Ida Galli summarises these concepts usefully by stating that “a social representation is a system of values, ideas and practices that enables individuals to orient themselves in their material and social world and to master it. It forms a system of reference which allows the assignment of meaning to the unexpected, but it is also a category which serves to classify the circumstances, occurrences and individuals with whom we interact, and is a theory which allows us to reflect on them” (Galli, 2006, p. 30).

In the area of interpersonal relationships, representations take on an important role in that they determine behaviour and expectations which are influenced by them. Once again it is Moscovici who reminds us how “when we encounter persons or things, and become acquainted with them, such representations are involved. The information we receive, and to which we try to give a meaning, is under their control and has no other significance for us than what they give it.” (Farr, & Moscovici, 1989, p. 33). They therefore influence the life of each person. In the specific case of adult disabled persons, they determine the adherence to specific tasks and manners expected by the community of reference.

As a consequence, a collective conscience is formed, which presents itself as a reality in its own right and

imposes itself on the individual consciences, existing through them, but at the same time transcends them through standing out from them. This collective conscience, which ensures cohesion and stability for society, encompasses a set of representations: from mental forms (woven through symbols, legends and traditions) to specific social objects (which relate to the economics, politics and the technical order). Like the collective conscience, collective representations are stable developments which perpetuate themselves over time as a form of social certainty or truth. Once again, as for the collective conscience, representations are internalised by individuals, but exist independently of them (Grande, 2005, p. 15).

Through the reciprocal exchange which occurs within a relationship, people gather information and assessments on themselves, given by how the other sees them. As Carlo Lepri explains so well, the “who am I” is strictly related to the image that others give back to us within social relationships, and the more we are able to see from the point of view of others in their attempt to get to know us, the greater will be the “truth” which we are able to obtain regarding ourselves” (Lepri, 2011, p. 24).

This dynamic concerns all persons, but for those belonging to more marginalised groups, particularly the disabled, this is a very delicate mechanism which weighs heavily on their identity and the chance of them being fully accepted within society.



3. Representations and Disability

In encounters, persons enter into a relationship and aim to form cognitive processes which are important in influencing the way in which adult disabled persons organise reality. For people with a disability to plan their existence and think of themselves as “adults”, they must be part of a social context which is willing to recognise them as “adults” and to make the most of their personal resources.

Experience has therefore shown how inserting a person with a disability into adult social groups (such as, for example, the workplace) has a strong effect on their representations of themselves. The working role, in this case, leads to the person acquiring expertise which modifies their identity and the relationships they create during their life path. Ultimately, entry into the workplace, through the psychological action which this role plays, helps to structure the adult identity which allows access to adult social relationships open to inclusiveness (Montobio, 1999; Lepri, 2016). This is undoubtedly a positive characteristic.

There are, however, two main conditions which are required for disabled persons to be thought of as adults:

- The consolidation of a social representation which considers them adult in all psychological, social and emotional dimensions
- The existence of real, useful social roles which are not only connected to the role held in the working environment but also in free-time activities and in emotional and sexual relationships.

In this regard, Lepri holds that the possibility to approach active social roles which, in the interpretation given by the person with a disability, contributes to modifying their representation in the mind of others, opens up new possibilities to access further adult roles, appearing as a type of “existential passport” to adulthood.

Roles, interpretation, representation and even the person as a mask in the immense theatre of life: inclusion or exclusion from the reality of this theatre restricts or increases the existential possibilities of each of us without the distinction of disability or lack thereof, but there is undoubtedly a part for everyone (Goussot, 2009).

Although a social representation which considers adult disabled persons in an infantilised status has persisted in some areas over the last few years, a new representation has emerged which considers such persons as individuals able of building their own lives with freedom to choose and the capacity for self determination (Lepri, 2016).

This is a genuine change in perspective which underlies a process of social inclusion for disabled persons in various areas of life: emotional, work, social etc.; a process which also guides political actions towards the promotion of specific social actions to guarantee adult disabled persons the ability to live day-to-day lives which are consistent with their physical age.

Disciplines such as Special Education have the commitment of is to give people with difficulties in personal and social independence the possibility to achieve dignified living conditions and to facilitate a system of satisfactory relationships.

So as to reinforce their personal self-efficacy, stimulate their ability to act, choose and see their role and identity recognised. All this requires a new approach from institutions, families and professionals in acquiring a way of thinking which facilitates a level of independence for disabled persons centred on overcoming an assistance-type “professional-user” relationship.

Doing so requires the person to be located in an area whose social representations are founded on recognition not only of their needs, but also their rights and on the availability of interventions and services to help increase their well-being: “If I think you are capable, you will become capable; if I think you are incapable, you will become incapable.” (Paolini, 2009).

Social representations influence the ways disabled persons take on day-to-day life. To understand their importance, however, it is necessary to sensitise society to moderate and knowing use of representations and the way that disabilities are considered and treated.

Erikson (1982) states that a stable sense of the self is not possible without a continuous experience of the ego, but Canevaro reminds us that there is the risk of “stereotype captivity”, highlighting how still today it is often the case that disabled persons remain with the “stuck identity” of a victim, or an eternal child, or whatever they are considered as (Canevaro, 2015). Indeed, the stereotype Canevaro talks about precludes the possibility of growth within an identity, because persons with disabilities are frequently not really permitted to experience an ego. The psychosocial dimension is key to building an identity and to learning to act out different roles.

Stereotype captivity reminds us of Carlo Lepri’s reflections on the strong ties and connection which exists on self-reflection through relationships with others. The dimension of reflection occurs on a daily basis for all, but for people with certain fragilities the possibility of having a positive representation of themselves is at play.

Social representations can evolve (or devolve) over time, hardening and settling until a change of perspective – which may also be bottom-up in nature – manages to renew and modify that predefined image. Each era moulds its own representations, and these limited perceptions may preclude any possibility of renewing and reshaping a person’s representation.

When social relationships produce representations which close off, limit and predefine a priori persons with disabilities, they become limiting because this prevents not only the person’s intellectual evolution, but also scales down the self representation they may have of themselves. If the person loses trust, the ability to express themselves, any form of possible independence, initiative and industriousness, they remain trapped in a representation of impotence which is, to some extent, imposed on them. In this manner, their self-assertion is marred and reduced, despite being essential for the growth of their identity and individuality. Thus, if they are considered incapable of performing a task which they are potentially able of performing, at a certain point they will also begin to doubt their own abilities, building up a false self-image.

Returning to Erikson, therefore, we can state that it is essential to allow children to engage themselves in symbolic play, because this is already the starting point in which they begin to experiment with taking on different roles. The adults should therefore be to manage to provide opportunities to perform roles, be-



cause this develops loyalty to commitments and allows the recognition of others. It is not subtractive, but rather additive logic that permits development, leading to living with multiple people and in different contexts.

4. Educational Relationship and Representations

The educational relationship rests on the ability to act in an empathic manner of the professional involved in the relationship itself. To this end, Canevaro (2015) talks of a powerful empathy expressed through understanding the needs of the other and the ability to put oneself in their shoes, without however always being to understand what the other really wants. The author highlights that this method leads to the risk of not taking into account the possibility of choice of the person one is faced with, and, if this should occur, it could lead to closure and hardening of the positions taken. On the contrary, competent empathy allows full use to be made of the feelings, desires and needs of the other in a manner which is attentive to that person's evolutionary process. This method is also linked to the contextual expertise, understood as meaning the sum of the other agents, primarily the people present in day-to-day life, inasmuch as personal development is linked to membership of a group. This sense of belonging can be interpreted as a background against which to act, and without which it is not possible to achieve individual development. Having limited, or only a single, belonging leads anyone to experiment with a mono-identity. This turns out to be a concrete risk for persons with disabilities.

Close to empathy and belonging, Fraser and Labbè have further investigated the value of trust as a necessary element for inclusion of persons with disabilities. They define trust as belief in the person with a deficit and their possibilities, considering that they can play an active role in society and can be able to make choices independently. These same authors are convinced that the value of consideration is also necessary, understood as meaning recognition of the dignity that people with deficits deserve in terms of estimation and respect. Finally, the value of the recognition that persons with disabilities must be able to play an active social role and must receive the necessary assistance to allow them to live a successful, fully realised life in the community they belong to.

Such persons must, therefore, acquire trust in themselves in their journey of growth, and this can be possible if they are given the chance to explore their own capabilities, with independence in the activities they are involved in and an active role in their day-to-day social and cultural life. A positive perception of themselves represents the first victory for independence deriving from developmental support.

As a matter of fact,

the barriers standing in the way of social participation for disabled persons are not only architectural ones – equally important are those formed by prejudices (which too frequently affect those “outside the norm”), as well as society's shortcomings when it does not ensure that disabled persons receive adequate education and training, providing them with facilitators and assistance which could compensate for their deficits and allow them

a better quality of life. The first thirty articles of the Convention¹ all embrace the possible fields within which forms of discrimination are often put into place (Gelati, 2012, p. 139).

Social inclusion represents the framework and the background within which each person's life project acquires meaning, including that of disabled persons. The many tasks of Special Education, understood to mean the discipline which studies inclusive processes for persons with disabilities throughout their lives, include the specific one of supporting society in the use of suitable representations in the approach to disability. We agree with Luigi d'Alonzo's reflection when he reminds us that "we begin to overcome exclusion and marginalisation with knowledge; integration of disabled persons is facilitated when the fear they generate and ignorance of their condition are defeated by an ever-more widespread social and educational culture which is able to promote the idea that everyone's rights should be respected and their needs met" (d'Alonzo, 2008, p. 52).

We can state that, primarily, current representations regarding disability are the result of a progressive sedimentation and reworking of the different images that have been generated to give meaning to disability throughout Western history². The way in which we currently approach disability is therefore the result of a series of representations which have collided, come together, overlapped and mixed over time.

Special education is called to work on social representations, particularly unkind ones, because the social issue of persons with disabilities is intertwined, and in certain aspects identified, with that of other marginalised categories (Canevaro & Gousso, 2000).

Experiences linked to limiting representations become very clear when the mirror is moved onto meanings concerning the adult age which often, from the social point of view, turn into goals to be reached (how to enter the world of work, create a significant relationship with a partner, have children, buy a house etc.). Adulthood is understood as a status since it is defined by a series of social, cultural, political and economic interactions and not just as a function of individual biological and physical development. Duties and responsibilities linked with social roles which up until a few decades ago were not even taken into consideration, so distant were they from the representation of what a person with disability could do and had to be (Lepri, 2016).

"Faced with an unsettling social issue such as that of disability, the individual and collective mind tend to transform this extraneous and troubling event (deformity) into something familiar and comprehensible" (Lepri, 2000, p. 122) through the construction of mental schemes and social representations able to provide meaning to this phenomenon.

These representations, as well as ordering and predisposing the behaviour of a community's individuals towards that given category and its members (Lepri,

1 Convention on the Rights of Persons with Disabilities

2 Over the course of history, there have been various representations of disability, "images", "categories" through which man has tried to make it as comprehensible and familiar as possible (Lepri, 2011).



2011), also determine, as previously mentioned, the possibility (or lack thereof) for that given category to actively participate in society.

Moreover, the disabled person is reflected in these social representations by drawing information, for those conscious and subconscious processes, which form the foundations for identity itself. Indeed, “awareness of the self and one’s own identity develop through social interaction” (Lepri, 2011, p. 25) and the image of ourselves which others give back to us within those relationships.

Social representations are therefore not just a means of understanding for a given object, but also the way in which a person comes into possession of a tool which is particularly useful in defining their identity (Lepri, 2011), specifically that as an adult.

“There is no doubt that, in the process of constructing an adult identity, as well as the previously mentioned difficulties in self planning, the fact that disabled persons belong to a social category around which certain very powerful social representations developed and then sedimented carries significant weight” (Lepri 2000, p. 121).

For this reason, it is not possible to reflect on disabled persons holding active social roles, and therefore their real entry into adulthood, if we do not first take stock of the situation concerning the cultural context since, primarily “the social role of certain groups is often determined more by their belonging to the category than by the characteristics of the individuals within” (Montobbio, 2000, p. 29) and, secondarily, because when a person is placed within a category which determines a devalued perception of them, the social role assigned to that person can only be devalued.

When an individual is placed within a given category, they are immediately asked to meet the expectations which we have formed of the “prototype” of that category, generalising the individual characteristics of that person in order to bring them into line with the expectations which qualify that given prototype. The characteristics of the latter and the expectations linked to it will also define the role which that person can hold within the community (Lepri, 2000).

Substantially, within this interplay of reciprocal influences, the interactions between persons would form part of their identities, through holding different roles. It is easy, therefore, to imagine the power that Goffman attributes to the concept of stigma, in other words the set of discriminatory characteristics which, in the case of disability, are represented by deficits, lack of ability and the inability to take on social roles and responsibilities. The identity of persons with disabilities can therefore be said to be built around a negative, in other words the lack of possibility to take on different roles and parts within relationships with different other than dependent ones deriving from their deficits.

Conclusion

Moscovici, in his work on social representations, identified what he called two distinct roles:

- a) Firstly, they conventionalise objects, persons and events which we meet during our journey, giving them a precise form, assigning them to a given

category and defining them gradually as a certain type of model, distinct and shared by a group of people. [...]

b) Secondly, representations are prescriptive, that is they impose themselves on us with irresistible force, a force which is the combination of a structure present even before we start to think and a tradition which establishes what we should think (Farr, Moscovici, 1989, pp. 27 and 29).

With regard to communication, representations allow the exchange of a series of shared meanings, both with respect to language and to actions. When individual persons or groups share the same social representations, given actions take on the same meaning for both sides, for the actor and the spectator. In this way the meaning is understood by all individuals, and this allows effective communication. Should the representations not be shared, an incorrect interpretation would occur, and therefore a misunderstanding.

In this case, however, there is a dual process: while on the one hand the representations influence and determine our actions, on the other the exchange and communication influence and determine the social representations themselves.

Through these processes, the social representations consolidate the sense of group membership when we create a reality shared by all parties. The relationships between the members of the group are created on the basis of this shared reality. Moreover, the divergence of meanings present amongst different groups demarcate the various categories, thus also influencing the social relationships between various types of groups.

65

Social representations therefore make what is not familiar, familiar. When we find ourselves trying to understand an event or to relate to an unknown individual through the social representations we have acquired. The shift from being unfamiliar to being familiar allows us to better “manage” our interaction with that specific event or individual. Moreover, all this becomes part of our social reality.

There are many representations and meanings relating to adulthood and they often, from a social point of view, turn into goals to be reached, such as how to enter the world of work, create a significant relationship with a partner, have children and buy a house. As such, adulthood is understood as a status since it is defined by a series of social, cultural, political and economic interactions, and not just as a function of individual biological and physical development.

Today, talking about adulthood means problematising the traditional idea of an adult as a complete person, instead affirming that this is also an age which involves change and development. It is important, however, to note that the social expectations, hopes and frustrations which give meaning to adulthood revolve around the axes of independence and participation. This independence can be interpreted in the construction of a personal point of view and view of the self, of others and of facts which occur. Participation, on the other hand, has a more strictly social meaning, inasmuch as it presents as the individual instance of recognition by the community and, as a consequence, of having a role in society, for example by taking part in the processes of constructing collective choices and/or contributing to the creation, the maintenance and growth of society. We can note how these concepts also contribute to defining persons with dis-



abilities, but in the opposite sense – in other words in terms of dependence and exclusion from a given society's productive systems for goods and meanings.

If this analysis were to limit itself to a purely emotional conception of life, within which all people are driven to reach the same goals and level of development, persons with disabilities would be placed in the position of never being able to become real adults and any interventions would therefore be of a purely rehabilitative and compensatory nature, suggesting an educational action intervening first on the individual and then on the context, with an ever-increasingly specialistic trend. In summary, educational interventions tend to primarily create a progressive approach to the conditions of normality required by the environment through a normalising action on the person.

Re-establishing a holistic vision of the person and recognising their needs, desires and aspirations becomes the precise and challenging task for special education, since moving within the outlook of inclusive education means, on the one hand, giving back an ontological consistency to the person, considered as a whole, and on the other taking the environment, the various life contexts and society as a whole into consideration.

References

- Benini, R. (2018). *Mutamenti sociali ed inclusione attiva*. Roma: Eurilink.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buber, M. (2004). *Il problema dell'uomo*. Genova-Milano: Marietti.
- Caldin, R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In d'Alonzo L., & Caldin R. (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 247-269). Napoli: Liguori.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili, Processi educative e pratiche di cura*. Bologna: Dehoniane.
- Canevaro, A., Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Caronia, L. (2017). *Fenomenologia dell'educazione – Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Causin, P., & De Pieri, S. (1999). *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Disabled People Internationale (DPI) (2000). *Dichiarazione di Pechino sui diritti delle persone con disabilità nel nuovo secolo*.
- Dreidger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. London: Hurst.
- Erikson, E.H. (1982). *I cicli della vita. continuità e mutamento*. Roma: Armando.
- Farr, R.M., & Moscovici, S. (1989). *"Rappresentazioni sociali"*. Bologna: il Mulino.
- Ferrucci, F. (2014). Disability and work inclusion in Italy: between fulfilled promises and new disability culture. *Modern Italy*, 19(2), 183-197.

- Fraser, D., & Labbè, L. (1993). *L'approche positive de la personne...Une conception globale de l'intervention. Service et interventions en déficience intellectuelle*. IQDM, Ottawa
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Galli, I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Gelati, M. (2006). *Pedagogia e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gelati, M. (2012). Alla ricerca delle tracce disattese. In d'Alonzo L., Caldin R. (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 131-144). Napoli: Liguori.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Grande, T. (2005). *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*. Roma: Carocci.
- Husserl, E. (1970). *The idea of phenomenology*. The Hague, The Netherlands: Nijhoff.
- Lawson, A. (2007). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: New Era or False Dawn? *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34(2), 101-158.
- Lepri, C. (2000). Parte seconda. Il "diventare grandi" tra autoprogettualità e rappresentazioni sociali. In E. Montobbio, C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale* (pp. 105-125). Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (ed.) (2016). *La persona al Centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milan: FrancoAngeli.
- Lepri, C., & Montobbio, E. (2004). Identità adulta e lavoro. *Studium educationis*, 3, 678-686.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: University Press [check publisher].
- Montobbio, E. (1999). *Il falso sé nell'handicap mentale. L'identità difficile*. Tirrenia (Pi): Del Cerro.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere, la condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Del Cerro.
- Morris, J. (1991). *Pride against Prejudice, Transforming attitudes to Disability*. Bucks (UK): BPC Hazell Books Aylesbury.
- Morris, J. (2001). Impairment and Disability: Constructing an Ethics of Care That Promotes Human Rights. *Hypatia*, 16, 1-16.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Paolini, M. (2009). *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*. Trento: Erickson.
- Peck, J. (1998). Workfare: a geopolitical etymology. *Environment and Planning D: Society and Space*, 16(2), 133-161.
- Sen, A.K. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford: Oxford University press.
- Series, L. (2015). The development of disability rights under international law: from charity to human rights. *Disability & Society*, 30, 10, 1590-1593.
- Shalock, R.L., & Verdugo Alonso, M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial Issues in a Disabling Society*. Buckingham: OU Press.

Generare connessioni positive: Parent_Net, un percorso per genitori di ragazzi con autismo

Generating positive connections: Parent_Net, an educational experience for parents of adolescents with ASD

Elisabetta Ghedin

University of Padova, elisabetta.ghedin@unipd.it

Simone Visentin

University of Padova, simone.visentin@unipd.it

Debora Aquario

University of Padova, debora.aquario@unipd.it

Eleonora Zorzi

University of Padova, eleonora.zorzi@unipd.it

The interplay between psychology and special education is here declined in relation to a proposal of a support group for parents of adolescents with autism diagnosis. Starting from a reflection on the epistemological basis of positive psychology and special education, the article illustrates the outcomes of a support group practice by focusing on parents' good practices with their adolescents. The aim is to explore whether involvement in a support group contributes to parents' sense of belonging and well-being by creating a locus in which they can feel positive emotions and thoughts in a pedagogical manner.

Parole chiave: well-being; parent support group; good practices; ASD-autism spectrum disorder

abstract

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

68

Pur essendo l'intero lavoro frutto di una riflessione condivisa tra gli autori, i paragrafi 1 "Due tensioni generative: il ben-essere tra psicologia e pedagogia" e "Considerazioni conclusive: Il punto di vista dei genitori" sono stati redatti da E. Ghedin; il paragrafo 2 "Il progetto Parent_Net: gli aspetti organizzativi essenziali" da S. Visentin; i paragrafi 3 "Dare valore al percorso Parent_Net" e 4.1 "Le voci dei coordinatori dei Servizi coinvolti nella Rete" da D. Aquario; il paragrafo 4.2 "Gli scambi e le parole dei partecipanti" da E. Zorzi.

1. Due tensioni generative: il ben-essere tra psicologia e pedagogia

Scopo del presente contributo è valorizzare gli esiti di un percorso di intervento e ricerca con genitori di ragazzi con diagnosi di autismo coinvolti nella rete Autism_Net (ULSS 6 Euganea, Padova). Esso si colloca nel dialogo tra Psicologia e Pedagogia Speciale e in linea con la crescente attenzione verso costrutti come il ben-essere, la felicità e la vita fiorente (Ghedin, 2017), che Deneulin (2014) definisce “svolta sul ben-essere” (p. 39) considerandolo in modo pro-attivo con l’obiettivo di individuare trame per coltivare, mantenere e migliorare tutte le dimensioni collegate allo sviluppo umano (Sen, 2001). In particolare, in questa sede ci riferiamo alla tradizione psicologica e a come possa essere in relazione con la Pedagogia Speciale. Alcuni ritengono che l’attenzione della Psicologia alla dimensione negativa rappresenti una visione parziale che rischia di ignorare gli aspetti positivi del funzionamento umano (Sheldon & King, 2001). La presenza di benessere era definita come “assenza di sintomi di malessere”, cioè emozioni di segno negativo e disturbi a esse collegati, come depressione, ansia, inquietudine, sintomi fisici di varia entità quindi sempre con un’attenzione particolare ad aspetti dell’esperienza con tale connotazione. Recentemente l’attenzione si è spostata sulle dimensioni positive e soggettive connesse con il ben-essere, a partire dalle valutazioni che gli individui stessi forniscono della propria condizione di salute, del proprio grado di soddisfazione nei diversi ambiti della vita, dei risultati conseguiti e degli obiettivi futuri (Delle Fave, 2007). Il movimento della Psicologia Positiva (*Positive Psychology*) ha tentato di risolvere questo presunto *bias* indirizzando l’indagine psicologica verso gli aspetti positivi dell’esperienza umana e delle situazioni che sono fonte di felicità per gli individui (Norris & Vella-Brodrick, 2008; Diener, 1984; Ryff, 1989; Legrenzi, 1998). Possiamo considerare come data di nascita di questo movimento il 2000, anno nel quale M. Seligman e M. Csikszentmihalyi (2000) curarono la pubblicazione di un numero monografico della rivista “American Psychologist” definito a tutti gli effetti il manifesto ufficiale della Psicologia Positiva. In questo lavoro, si sostiene che, dopo anni dedicati allo studio della sofferenza e della patologia mentale, sia giunto il momento per la Psicologia di affrontare in maniera esplicita lo studio degli aspetti positivi dell’esistenza e cioè di quei processi mentali e comportamentali e di quelle condizioni ambientali, sociali e culturali che possono promuovere concretamente il ben-essere psicologico e la salute dell’individuo. La valorizzazione delle potenzialità, delle aspirazioni, dell’esperienza positiva, di ciò che funziona è in sintonia con il significato profondo della parola educazione che non usa invece, tra le sue declinazioni accezioni con connotazioni negative. È a partire da queste sollecitazioni che ci chiediamo in che modo la Pedagogia Speciale si ponga in relazione con la Psicologia e in particolare la Psicologia Positiva. Uno degli aspetti che richiama immediatamente lo statuto della Pedagogia Speciale è che essa deve avere la capacità di contaminarsi, di “degenerare”, ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato, ma con elementi strutturalmente diversi (Canevaro, 2013, p. 182). Goussot (2013) afferma che “Non a caso la pedagogia speciale si presenta insieme come una disciplina di frontiera, al bivio tra diversi approcci, ma anche come un insieme di pratiche e sapere che ha spesso innovato



provocando delle rotture epistemologiche nel quadro più generale delle discipline scientifiche” (p. 13). Il fatto di centrare il focus sul processo di sviluppo degli apprendimenti, ha costituito uno degli elementi fondanti di tutta questa corrente della Pedagogia attenta all’evoluzione e alla vita delle persone in situazione di disabilità nella società e nella scuola. Il posizionare lo sguardo sulle potenzialità del soggetto, su ciò che sarà e diventerà in termini *positivi* e visto come attore-autore del proprio percorso, nel processo di apprendimento e di sviluppo, fa parte del profilo epistemologico della pedagogia speciale (Goussot, 2013, p. 13). L’altra questione di fondo è che Pedagogia Speciale non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista e molte domande che non sempre trovano risposte in ciò che già è conosciuto. Il compito della Pedagogia Speciale è di cercare le risposte senza la sicurezza di trovarle, di convivere con domande aperte, e quindi reali, autentiche ed esse nascono dagli incontri con soggetti che hanno punti di vista diversi, o vite diverse. “Pedagogia Speciale vive bene negli incontri, e vive male nel narcisismo e nella chiusura in sé stessa” (Canevaro, 2013, p. 182). Nel porre al centro del nostro essere umani la tensione verso il ben-essere e la vita fiorente, non possiamo allora non avere sullo sfondo il concetto di cura di sé e dell’altro e quindi pedagogica. Ciò di cui abbiamo cura si manifesta nel modo in cui eseguiamo, partecipiamo, costruiamo, contribuiamo e come ci relazioniamo con gli altri ed esso suggerisce una certa visione della persona e un processo pedagogico in cui si ha la capacità di desiderare il bene dell’altro, prendersi cura di, assistere a, nutrire, e contribuire a crescere qualcosa o qualcuno. Diviene così importante un ambiente particolare (ricco di ecofattori positivi) per la coltivazione di tale pensiero dove alla base ci sia una forma di intenzionalità. Le indicazioni che auspichiamo di offrire con questo contributo hanno valorizzato il ben-essere del contesto, che va messo sullo stesso piano del ben-essere della persona con disabilità, ma anche del ben-essere dei genitori che *hanno* cura. Possiamo dire di aver provato, in questo percorso, a orientarci a “esercizi pedagogici”, esercizi di pensiero, perché come sostiene Hadot (2002), in essi “il pensiero fa in qualche modo di se stesso la materia, e cerca di modificare se stesso” (p. 29) considerati quindi come una pratica, un’attività, un lavoro su se stessi a partire dalla valorizzazione di ciò che funziona e siano “sperimentati” perché fanno parte della nostra esperienza. Vengono definiti “pedagogici” perché includono il pensiero, l’immaginazione, la sensibilità, la volontà ed “esistenziali” perché sono dotati di un valore esistenziale che riguarda la nostra maniera di vivere, il nostro modo di essere nel mondo; un orientamento che esige una trasformazione, una metamorfosi del sé (Demetrio, 2012). La narrazione di buone storie ha favorito la capacità di “scambiare esperienze” perché non vi è cosa narrata che non contenga una traccia del narratore. Veniamo educati e svolgiamo un compito educativo quando i comportamenti sui quali abbiamo agito consapevolmente (o meno) generano effetti positivi. Ed è ciò che si è promosso all’interno di questo percorso che pur avvalendosi di una pratica, come si vedrà nel paragrafo successivo, di matrice psicologica, come il mutuo aiuto ha dato corso alle buone prassi che favoriscono le reti di scambio dei “tesori nascosti in casa” (Canevaro A.). E quindi guardare la realtà con il gusto dell’impegno, della comprensione profonda, cercando l’elemento che permette di evitare la perdita di identità, di riconoscimento, di connessioni. Questo è l’*habitus* “pedagogico” che

ha rappresentato il design del percorso co-costruito con i genitori con la convinzione che sia necessario originare un cambiamento che lascia sullo sfondo le visioni negative e permette a ciò che è positivo in noi di sbocciare.

2. Il progetto Parent_Net²: gli aspetti organizzativi essenziali

La contaminazione positiva tra pedagogia e psicologia si perpetua anche sul versante metodologico. Innanzitutto si può intravedere un richiamo nella letteratura che si occupa di gruppi di Auto Mutuo Aiuto (AMA) (Steinberg, 2002). La reciprocità del sostegno è certamente una cifra dell'impianto progettuale, tanto da poterci identificare nelle riflessioni di Kropotkin che, fin dagli anni '50, scriveva che "nella pratica del mutuo aiuto [...] possiamo scorgere la concreta e sicura origine del nostro concetto di etica, e possiamo affermare che nel progresso etico dell'uomo il sostegno reciproco, e non la reciproca lotta, abbia avuto un ruolo essenziale" (1955, p. 300).

I gruppi AMA hanno la capacità di generare *empowerment* nei partecipanti (Bortoli e Folgheraiter, 2002) che incontrandosi, raccontandosi e condividendo la propria esperienza, si accompagnano reciprocamente nella risoluzione delle difficoltà e nel far emergere nuove consapevolezze (Calcaterra, 2013).

Un altro link è con la letteratura relativa alla supervisione alla pari (Sholet, 2011), pensata come attività che "costruisce significati attraverso la riflessione, la curiosità e l'immaginazione. Promuove il dialogo e le conversazioni sulle conversazioni. [...] Induce a pensare in modo personale, in modo relazionale, in senso sistematico e oltre" (Carroll, 2011, p. 27).

Di fatto si dà vita ad una comunità di pratiche (Santi, 2006) capace di costruire prodotti culturali (Bruner, 1986), attraverso un'esperienza di apprendistato cognitivo nella quale l'eterogeneità delle conoscenze in gioco è un valore e i partecipanti, accompagnati nell'analisi delle esperienze di vita, si scoprono capaci di sintetizzarle attraverso concetti, procedure di azione e strategie di autoregolazione³. L'esito è la co-costruzione di *buone prassi* educative, da intendersi così come proposto da Canevaro (2015): "una buona prassi non è la prassi migliore nel senso della realizzazione da primato; è piuttosto l'organizzazione che tiene meglio conto della pluralità dei soggetti, delle loro diversità di genere, di cultura, di età, ed anche delle eventuali disabilità" (p. 32) (Ghedin et al., 2016).

Dentro a questo palinsesto organizzativo, il ruolo dei facilitatori è fondamentale: sono attivatori di dinamiche di gruppo nelle quali la gerarchia è livellata e la leadership distribuita. La loro prerogativa è rendersi un poco alla volta "inutili": si affidano al gruppo, condividono il management col resto dei partecipanti (Be-

2 Il progetto Parent_Net è stato realizzato in convenzione con Iride Società Cooperativa Sociale (Selvazzano Dentro - Padova), Ente finanziatore del progetto. Responsabile scientifico: Elisabetta Ghedin, gruppo di ricerca composto da: Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin.

3 Per un approfondimento sul modello di ricerca e formazione documentato in queste pagine si veda Ghedin E. et al., 2016; Visentin S. et al., *in press*.



lardi e Wallnofer, 2007), investendo sulle capacità generative e facendo perciò in modo che i partecipanti diventino autonomi nel processo di apprendimento (Zachary, 2000). A loro è chiesto di assumere il cosiddetto *catalyst approach* (Breen, 2011): esserci, pienamente, sul piano emotivo e razionale, capaci di sostenere il gruppo anche nell'azione immaginativa e creativa, valorizzando l'apporto di tutti in modo equo. E ancora, si fanno mediatori nei processi di mutualità (Calcaterra, 2013): i) aiutano i membri del gruppo a comunicare tra loro; ii) sottolineano le comunanze di sentimenti o di storie di vita; iii) valorizzano le differenze; iv) evidenziano il positivo; v) gestiscono i conflitti; vi) promuovono processi di problem solving.

Addentrando negli aspetti propriamente organizzativi, la partecipazione dei genitori (8 coppie e due madri single) a Parent_Net è stata consentita dal fatto che, contemporaneamente, i loro figli (di età compresa tra i 18 e i 22 anni) fossero coinvolti in un'attività parallela organizzata all'interno della Rete Autism_Net, da un team di educatori professionali e operatori dei servizi sociosanitari locali. Parent_Net, pensato come spazio di dialogo e confronto, intendeva valorizzare la riflessione condivisa per l'esplicitazione e riconoscimento di buone pratiche educative. Nel complesso, sono stati condotti 6 incontri mensili, della durata di tre ore ciascuno. Nel primo, il cosiddetto "Incontro zero", i genitori si sono presentati, hanno negoziato le regole di base e, soprattutto, hanno individuato cinque argomenti da discutere in altrettanti successivi incontri:

1. Socializzazione: l'incontro si è focalizzato sui successi e sulle sfide che hanno dovuto affrontare con la socializzazione dei loro figli, discutendo anche dei loro sogni in tema di relazioni amicali;
2. Innamorarsi: i partecipanti, a partire dalla visione di alcuni spezzoni tratti dal film "The Special Need" e attraverso alcune attività ludiche proposte dai facilitatori, hanno condiviso strategie educative, paure e aspettative in tema di affettività e sessualità;
3. Esperienza professionale: la presenza di un esperto di orientamento professionale ha permesso ai genitori di costruirsi un punto di vista alternativo sulla vita dopo la scuola (nella direzione di un lavoro o di un'esperienza universitaria);
4. "Dopo di Noi": in questa occasione si sono socializzate alcune preoccupazioni legate ad un futuro nel quale i genitori non saranno più in grado di prendersi cura dei figli. Una parte dell'incontro, in continuità con il tema del terzo appuntamento, è stata dedicata alle opportunità formative offerte dall'università;
5. Vivere una vita "normale": la discussione sul vivere una "vita normale" è stata facilitata attraverso gli estratti di alcuni libri scritti da giovani con autismo, con l'intento di problematizzare il tema della normalità e riscoprire le peculiarità dei propri figli. La fase finale dell'incontro è stata l'occasione sia per fare un bilancio complessivo sull'esperienza, sia per delineare possibili sviluppi futuri del percorso.

3. Dare valore al percorso Parent_Net

Parent_Net è stato accompagnato da un processo valutativo inteso, in accordo con i presupposti su cui si basa il lavoro, come un processo complesso e multidimensionale finalizzato a promuovere la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, attento alla riflessione costante su ciò che accadeva durante il percorso al fine di comprendere e dare valore e significato alle esperienze, ai vissuti, alle pratiche (Swaffield, 2008).

Alla luce di queste premesse, il percorso valutativo ha visto intrecciarsi tre dimensioni, una contestuale, l'altra processuale e l'ultima riferita agli esiti (si veda Tab. 1 per una visione complessiva dell'impianto valutativo).

	Dimensioni	Domande valutative	Strumenti
CONTESTO	Rete Autism_Net Contesto geografico socio-culturale Professionisti coinvolti Piano normativo Bisogni/desideri, vincoli e risorse	Com'è nata, da quali motivazioni e con quali scopi? Qual è il grado di coesione tra le diverse realtà coinvolte? Il percorso risponde / è in linea con la legislazione sull'argomento? Quali vincoli e quali risorse presenta il contesto?	Interviste ai rappresentanti delle realtà coinvolte
PROCESSO	Caratteristiche del percorso Qualità dell'interazione tra i partecipanti	Quali elementi stanno facilitando / ostacolando il percorso in termini del suo funzionamento? In che modo l'interazione tra i partecipanti si modifica durante il percorso?	Audioregistrazioni degli incontri
ESITI	Risultati attesi e ottenuti Impatto del percorso sui partecipanti	Quali risultati si vorrebbe raggiungere? Quali sono / non sono stati raggiunti?	Audioregistrazioni degli incontri; scrittura riflessiva

Tab. 1. Impianto valutativo del percorso Parent_Net

Queste tre dimensioni, riferite al *cosa*, si intrecciano con una dimensione temporale (come si evince dalla Fig. 1) nella quale ogni momento valutativo assume una diversa funzione, sempre legata ad un'idea di valutazione intesa come processo fondato sul "dare valore".



Fig. 2. La dimensione temporale del processo valutativo di Parent_Net

I dati sono stati raccolti attraverso interviste semistruzzurate, audioregistrazioni degli incontri e un'attività di scrittura riflessiva.

Sul piano metodologico, le interviste sono state trascritte verbatim ed è stata effettuata un'analisi del contenuto guidata dalle domande dell'intervista stessa. Le categorie di codifica, prevalentemente di natura top-down, si sono intrecciate con alcuni aspetti emersi dalle interviste stesse, dando luogo ad un quadro che conferisce valore al percorso a partire dalla Rete entro cui è nato.

Un'analisi del contenuto è stata effettuata anche rispetto alle audioregistrazioni degli incontri che, importate nel software Atlas.ti 7, sono state sottoposte ad una prima codifica aperta. I codici sono stati poi rilette e analizzati alla luce di due dimensioni emergenti, una di natura processuale (che comprende gli scambi conversazionali, le dinamiche interattive, gli interventi dei facilitatori) e un'altra riferita maggiormente al contenuto degli scambi stessi e riguardante in particolare l'emergere delle *buone prassi*, che rappresentavano la finalità ultima di Parent_Net. L'intero processo di codifica è stato realizzato congiuntamente dai ricercatori coinvolti nel percorso stesso.

4. Risultati

4.1 Le voci dei coordinatori dei Servizi coinvolti nella Rete

Le interviste hanno permesso di costruire un quadro ampio che funziona da cornice culturale e legislativa entro cui inserire il Progetto Parent_Net. Rispetto alla valutazione del *contesto* in cui è nata la Rete Autism_Net, emergono molteplici dimensioni, la prima legata alla sintonia della Rete con la legislazione vigente, come si può evincere dalle loro stesse voci: *"Fin dalla sua genesi lo spirito del progetto e poi la sua implementazione è stata in profonda sintonia con la legge nazionale sull'autismo (L. n. 134/2015) in particolare all'articolo 3, che affida alle regioni il compito di garantire il funzionamento dei servizi [...] diagnostici, terapeutici ed assistenziali per la presa in carico di minori, adolescenti e adulti con*

disturbi dello spettro autistico individuando obiettivi [...] sulla promozione del coordinamento degli interventi e della continuità dei percorsi e di incentivazione di progetti dedicati alla formazione e al sostegno delle famiglie"; una seconda dimensione più culturale perché fa riferimento alla pluralità di soggetti coinvolti e alle azioni realizzate in modo congiunto, frutto di una cultura condivisa: *"La Rete ha come punto di forza e di innovazione il far convergere una pluralità di soggetti in azioni congiunte rivolte al conseguimento di obiettivi comuni: la prospettiva è quella di costruire una cultura condivisa inscritta nelle differenze, nella messa in comune di esigenze e interessi diversificati, nell'attivazione di prassi di reciprocità"*. In relazione a quest'ultima dimensione, i coordinatori constatano *"di aver raggiunto un grado di coesione tale da permettere la definizione e attuazione di progetti caratterizzati da un elevato livello di complessità"*.

In un'ottica di valutazione di *processo*, ciò che emerge riguarda la positività dei feedback ricevuti dalle famiglie coinvolte: *"Vi è stata una buona risposta in termini di valutazione positiva della proposta da parte dei famigliari delle persone destinatarie. Parent_Net ha rafforzato questa risposta positiva. Tutto questo è stato un elemento di valorizzazione che ha influito positivamente nella motivazione dei figli partecipanti"*. Questo elemento positivo fa eco ad una generatività di nuove connessioni da parte della Rete: *"Vi sono stati cambiamenti grazie all'avvio della Rete (e dei progetti ad essa collegati) nel contesto micro/macro di riferimento (famiglie, territorio, operatori, ecc.): ad esempio ci sono stati incontri con contesti e ambiti (una coop di tipo B di inserimento lavorativo e l'attività sportiva proposta da uno dei partner della Rete) che hanno creato un interesse nelle famiglie e nelle persone coinvolte"*.

Infine, rispetto agli esiti sperati prima dell'inizio del percorso, gli intervistati hanno dichiarato che se prima dell'avvio, l'attesa riguardava l'interconnessione e la condivisione di pratiche: *"Bisogna creare interconnessioni tra i diversi sistemi di riferimento, condividere pratiche e strumenti, creare prossimità e ridurre le distanze tra gli attori che a vario titolo interagiscono con le famiglie"*, a conclusione del percorso è possibile affermare che questa interconnessione non solo sia avvenuta ma abbia anche permesso di elaborare e trasformare emozioni e maturare nuove conoscenze, stimolare la creazione di spazi di narrazione di sé e di ascolto dell'altro, di luoghi di parole e condivisione. In tutto ciò, l'Università è risultato un nodo significativo perché *"può abbracciare la complessità che caratterizza questo sistema di pensieri e valori e svolgere un ruolo fondamentale come nodo significativo, promotore di azioni e progettualità in sinergia con gli altri attori del territorio"*.

4.2. Gli scambi e le parole dei genitori

L'analisi delle trascrizioni delle audioregistrazioni ha permesso di focalizzare l'attenzione su due dimensioni: una di tipo processuale e una legata al contenuto delle discussioni.

a) *Dimensione processuale*. Questa prima analisi è stata svolta comparando le trascrizioni e osservando le differenze nelle interazioni e negli scambi tra i partecipanti, nel primo e ultimo incontro. Un risultato evidente è l'aumento degli



scambi⁴ senza la mediazione del facilitatore: nella prima sessione sono stati identificati 29 scambi, mentre durante l'ultimo sono aumentati a 55. Si sottolinea non solo l'incremento della quantità, ma soprattutto la differenza tra la lunghezza degli scambi avvenuti: nel primo incontro lo scambio più esteso comprendeva fino ad un massimo di 12 turni, e la media si aggirava intorno alle 4 mosse, nell'ultimo incontro, lo scambio più lungo ne comprendeva più di 20 e la media si aggirava intorno alle 8. Un altro risultato è il cambiamento della modalità di accettazione o rifiuto di feedback durante gli interventi: nella prima sessione ciascuno era maggiormente incline e interessato a raccontare la propria storia, le proprie sofferenze e poco aperto ad accettare feedback o restituzioni (sia da parte dei partecipanti che del facilitatore), soprattutto se questi venivano interpretati come negativi o in opposizione all'opinione espressa. Durante l'ultima sessione i partecipanti erano in grado di completarsi reciprocamente le frasi, di accettare feedback e di fornirne di costruttivi, di formulare domande di natura personale in modo chiaro e rispettoso. Questo tipo di cambiamento osservato è legato alla creazione di un clima positivo di condivisione e di fiducia che ha portato a sviluppare un senso di appartenenza. Ulteriore elemento di analisi sono stati gli interventi del facilitatore. È stato possibile coglierne una modifica di funzione: nel primo incontro i maggiori ruoli ricoperti erano quelli di monitoraggio dei turni, di interrogazione dei partecipanti per favorire una reciproca conoscenza, di condivisione delle informazioni e modulazione della discussione; nell'ultimo incontro gli interventi sono stati più connessi a ruoli di coordinamento e organizzazione, le domande hanno permesso di andare più a fondo e sono state utilizzate per focalizzare aspetti specifici poi raccolti e rilanciati dai partecipanti stessi. L'evidenza del cambiamento della funzione degli interventi, consente di leggere una sempre migliore capacità di auto-regolazione da parte del gruppo e una sempre maggiore disposizione all'approfondimento anche per tematiche personali e delicate. L'instaurarsi nel gruppo di interazioni comunicative sempre più dinamiche e positive, emerge anche dal cambiamento di atteggiamento e di scelta di lessico da parte dei partecipanti. Durante la prima sessione la pesantezza e la frustrazione vissute erano rese esplicite da alcune espressioni come: *"oggi non ho voglia di parlare... ho avuto davvero una brutta giornata... preferisco lasciar spazio ad altre persone"*; *"Sono veramente, veramente stanca... perché mia figlia... nonostante tutte le energie e risorse che ho investito... mia figlia continua ancora ad avere i suoi problemi"*. Il vocabolario scelto e le situazioni stressanti riportate come esempi, sono stati usati come evidenze di un iniziale isolamento: l'attenzione principale era volta ad esprimere o elencare le personali difficoltà/svantaggi piuttosto che a condividere o costruire con gli altri. Durante l'ultimo incontro lo spirito è risultato modificato e cambiato e così anche la capacità dei partecipanti di fornire feedback positivi e di costruire sulle esperienze altrui: *"ho trovato questi incontri realmente utili ed interessanti, perché condividere esperienze, condividere il dolore e le sofferenze, condividere il quotidiano... condividere ogni cosa con... con altri genitori che stanno vivendo la stessa cosa... magari tutto questo ti fa capire... che io alla fine di quest'anno... mi*

4 Si considera come "scambio" un dialogo tra 2 o più partecipanti, composto da più di 2 mosse (es. domanda - risposta - domanda).

seno una donna fortunata". Anche nei feedback i partecipanti hanno utilizzato forme più rispettose e costruttive:

[parlando della possibilità di far fare ai figli delle esperienze fuori senza genitori]

P8: Lui è davvero selettivo...ha la sua routine... mangia solo pasta, ma senza il pomodoro, e con il formaggio...

P2: Beh è ok, lui mangia la pasta con l'olio, non con un particolare tipo di carpaccio!

P8: ...sì ma...lui la vuole solo con l'olio extra vergine di oliva...

P2: Magari lui mostra e manifesta tutti questi comportamenti quando è a casa con voi... ma se voi gli lasciate vivere un'esperienza come questa... magari si comporta in modo diverso...

P8: Sì... hai ragione... l'ho notato anche io...

P2: È diverso! Per favore non credere che... non essere tu una barriera per tuo figlio! Perché se tu ne hai la possibilità... tu devi... scusa se mi permetto di dirtelo...

Tale dimensione processuale comprova la creazione di un gruppo coeso e confortevole e tale evidenza è supportata sia dall'intensificarsi degli scambi e dalla riduzione e modificazione degli interventi del facilitatore, sia dall'uso più educato e rispettoso di un vocabolario positivo anche nei feedback e dalla capacità che i partecipanti hanno sviluppato di costruire gli uni sulle idee degli altri, completando reciprocamente le frasi ed esplicitando il desiderio di continuare con gli incontri.

77

b) *Dimensione legata al contenuto: le buone prassi.* Ogni incontro ha affrontato tematiche differenti, scelte come meritevoli di approfondimento da parte dei genitori. Durante le discussioni è stato possibile rilevare la condivisione di buone pratiche, principi pragmatici utili anche nel quotidiano. Pur consapevoli delle differenti situazioni di partenza, i genitori in ogni sessione hanno proposto alcune riflessioni sul loro modo di affrontare ogni particolare e complessa esperienza. La creazione progressiva di una comunità ha permesso ai partecipanti di accogliere e condividere/sperimentare le prassi proposte dagli altri. Tutti i suggerimenti condivisi erano collegati a situazioni concrete esperite con i propri figli, e avevano lo scopo di osservare ed evidenziare possibili modi o strategie per gestire scenari articolati: la complessità per questi genitori diventa la norma, e risulta fondamentale gestirne la familiarità.

Tre macroaree possono descrivere quanto emerso dalle riflessioni.

Caratteristiche dei genitori. Una delle prerogative esplicite che i partecipanti hanno condiviso come genitori, è l'abitudine alla flessibilità e creatività, non solo da un punto di vista organizzativo ma anche da un punto di vista cognitivo. Sono genitori abituati a muoversi, con e per i propri figli, da un posto ad un altro (scuola, cooperativa, centri medici, ecc.), incastrando appuntamenti e spostamenti ogni giorno. Sono abituati a concentrare la propria attenzione sul ricercare strategie di risoluzione – durante o in anticipo – rispetto a possibili situazioni di stress per i propri figli, per diluire o limitare le loro reazioni



o crisi, anche in modo creativo (*“sai quante volte cerco di risolvere situazioni? Anche perché altrimenti vanno sotto pressione... anche l’ultima volta... stavamo aspettando suo papà... e io avevo capito che era in ritardo... così ho giocato d’anticipo sulle domande, [...] e quando suo padre è arrivato, il ragazzo era perfettamente tranquillo e rilassato perché io subito avevo pensato di anticipargli delle spiegazioni per il ritardo”*). Focalizzano le proprie energie per cercare di mediare e facilitare le comunicazioni e i contesti, senza aggiungere limiti o barriere alla situazione di partenza. Sono abituati a cercare strumenti o prassi di facilitazione (*letto a vista per facilitare le procedure di addormentamento; audio-libri come supporto alla lettura; cuffie insonorizzanti per le situazioni molto rumorose; ecc..*). Si dimostrano genitori estremamente sensibili alle emozioni e alle difficoltà dei figli, cercano sempre di comprendere le esperienze vissute dai ragazzi, anche se molto distanti dalla propria prospettiva.

Relazioni educative con i figli. Da un punto di vista educativo, sono genitori che considerano l’osservazione una pratica fondamentale: sono in grado di cogliere gli scatti di crescita dei figli, notano i cambiamenti e gli improvvisi miglioramenti. Sono impegnati nel valutare ed individuare obiettivi positivi e ragionano continuamente sulle possibili aspettative di cambiamento. Ascoltano molto il loro linguaggio non verbale per comprenderne le emozioni e per cogliere in anticipo possibili segnali di stress. Un’altra buona pratica importante condivisa è ragionare con i figli in modo concreto, coinvolgendoli in riflessioni a voce alta, spiegando loro le situazioni, scherzando con loro per smorzare le crisi, immaginando con loro il futuro e il possibile (*“Qualche volta lui mi chiede se potrà sposarsi o avere dei figli... è difficile... ma io gli rispondo: stai lavorando? no, e quindi come pensi di mantenerlo un figlio? e poi, quando il bambino piange a te dà fastidio e ti fa arrabbiare, come pensi di confrontarti con questa cosa? E allora lui mi risponde: hai ragione mamma... giusto...”*).

Relazioni con il contesto. La terza area raccoglie in sé tutte le riflessioni concernenti i rapporti con i contesti, intesi come possibilità e occasioni. Per i genitori sembra essere una priorità fornire ai figli opportunità per sperimentare nuove situazioni (preferibilmente con il gruppo dei pari). Queste esperienze possono essere vissute insieme ma il desiderio sarebbe lasciare ai ragazzi maggiore autonomia: nuove situazioni infatti possono far sviluppare ed esercitare comportamenti e indipendenze, forzando leggermente i limiti, e possono permettere a vecchie pratiche di assumere connotazioni nuove (perché i contesti e le figure di riferimento cambiano) e a nuove pratiche di emergere (fornendo nuovi strumenti relazionali). In questo modo il rapporto con l’ambiente cambia: da un lato sperimentare nuove situazioni – senza i genitori – invita i ragazzi a cercare di “normalizzare” pratiche e comportamenti (*“Lui odia stare in fila e aspettare, ma in gita, con i suoi compagni e con l’insegnante di sostegno, lui ha fatto tutte le code senza nessun problema! Questa è la verità: ci sono due atteggiamenti differenti, uno a casa e uno fuori!”*), e dall’altro lato permette ai genitori di riflettere su quali contesti possano essere considerati “normalizzanti” per i comportamenti dei propri figli, senza necessariamente ricorrere ad ambienti “speciali” e senza necessariamente consi-

derare “atipiche” o “esagerate” le pratiche dei figli (“Loro gli spiegano che non può fare una cosa, perché non è corretto e questa è la regola [...] ma ogni volta lo accompagnano in un’altra stanza dove invece può farlo, dicendogli “ok, qui puoi pure farlo se ti serve”).

5. Considerazioni conclusive: Il punto di vista dei genitori

Per concludere, ci si focalizza sull’ultimo incontro in cui si è chiesta ai genitori una riflessione sull’intera esperienza (che poteva essere espressa tramite parole e/o tramite un disegno). La parola utilizzata più frequentemente (11 ricorrenze) è “condivisione” (“poter condividere tante cose positive”, “condividere storie di vita”, “condividere esperienze e situazioni”, “condividere emozioni”) seguita dalla parola “libertà” (8 ricorrenze) declinata in libertà di pensiero, di linguaggio e di espressione (“...incontri all’insegna della libertà di pensiero e di parola...”, “..libertà di manifestare il proprio dolore”). Questo sentimento di “condivisione libera” che sembra emergere da tutte le schede ha permesso ai genitori di riconoscersi l’un l’altro, di sentirsi accolti e accettati reciprocamente nonché felici di essere lì e partecipare ad un percorso insieme (“...poter raccontare e sentire raccontare situazioni, emozioni, rabbia da altre persone con cui ci si identifica”, “...poter vivere serenamente la disabilità”, “...mi rimarrà il clima di gioco, la spontaneità, la creatività e la fiducia che abbiamo saputo creare”). Ciò viene confermato dai disegni che si focalizzano su questo senso dello “stare insieme”. A tal proposito emblematica appare un disegno di un genitore in cui sono state tracciate due mani con la frase “una mano che tende verso un’altra mano”. E proprio a partire da questa immagine appare chiaro il valore generativo della proposta che ha avuto come finalità il rispetto del ben-essere di ciascuno. Il ben-essere qui può essere più facilmente compreso come un processo e il suo contesto familiare non è solo a livello di individuo ma di comunità: il ben-essere accade in relazione (Zamagni, 2006) o come insegna Aristotele, “l’uomo nasce per vivere con gli altri”. Quello che dobbiamo fare è studiare forme di educazione al/pedagogia del ben-essere, cioè alla possibilità di allargare gli spazi (opportunità di connessioni), e poi ritrovare la propria struttura (opportunità di personalizzazioni), in modo plastico. In questo caso è la plasticità dello spazio educativo/psicologico, ed essa è legata a un processo che ci dovrebbe appassionare alla costruzione di umanizzanti aspirazioni di ben-essere.

Riferimenti bibliografici

- Belardi, N., & Wallnofer, G. (2007). *La supervisione nelle professioni educative*. Trento: Erickson.
- Bortoli, B., & Folgheraiter, F. (2002). Empowerment. *Lavoro Sociale*, 2(2), 273-281.
- Breene, C. (2011). Resistance is a natural path: an alternative perspective on Transformation. In R. Shohet (Eds.), *Supervision as Transformation* (pp. 162-180). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calcaterra, V. (2013). *Attivare e facilitare i gruppi di auto/mutuo aiuto*. Trento: Erickson.



- Canevaro, A., & Ianes, D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). Il lessico della Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184.
- Carroll, M. (2011). *Supervision: a Journey of Lifelong Learning*. In R. Shohet (Eds.), *Supervision as Transformation* (pp. 14-28). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Delle Fave, A. (ed.) (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Deneulin, S. (2014). *Wellbeing, Justice and Development Ethics*. Oxon: Routledge.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E., Visentin, S., & Montani, R. (2016). Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-fragile. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 17, 239-254.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 11-20.
- Hadot, P. (2002). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.
- Kropotkin, P.A. (1955). *Mutual Aid: A factor in evolution*. Boston (MA): Marion Boyars.
- Legrenzi, P. (1998). *La felicità*. Bologna: Il Mulino.
- Norrish, J. & Vella-Brodick, D. (2007). Is the Study of Happiness a Worthy Scientific Pursuit?. *Social Indicators Research*, 87, 393-407.
- Ryff Carol, D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sheldon, K.M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Shohet, R. (Ed). *Supervision as Transformation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Steinberg, D.M. (2002). *L'auto/mutuo aiuto: guida per i facilitatori di gruppo*. Trento: Erickson.
- Swaffield, S. (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. Abingdon: Routledge.
- Visentin, S., Ghedin, E., & Aquario, D. (eds.) in press. *Voglio amare per favore! Disabilità, sessualità, buone prassi*. Trento: Erickson.

Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico

Prevention paths of discomfort and promotion of the professional well-being of the nest educator. Perspectives of pedagogical and psychological intervention

Silvia Maggiolini

Università Cattolica del Sacro Cuore/silvia.maggiolini@unicatt.it

Elena Zanfroni

Università Cattolica del Sacro Cuore/ elena.zanfroni@unicatt.it¹

Nowadays, wellbeing at work continues to increase in importance for employees and employers and across countries in order to encourage the individual motivation, the professional performance and to promote company's quality. In Italy, the law 81/2008, in relation to the Europe Agreement October 8, 2004, establishes a new requirement for all companies: the assessment of "all risks to the safety and health of workers, including those for groups of workers exposed to particular risks" and the subsequent adoption of improvements. In literature, there are many studies that analysed the risk of burnout for care or social workers and for teachers. However, there are few studies - particularly in Italy - focused on this topic in early childhood professionals (0-3 y). Based on this theoretical framework, CeDisMa (Research Center on Disability and Marginality-Università Cattolica del Sacro Cuore Milano) carried out a long-term study focusing on the analysis of personal and organizational factors that could influence the professional wellbeing in early childhood care settings.

Keywords: professional well-being; early childhood care professionals; quality; educational intervention.

abstract

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

81

Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dalle autrici. Tuttavia sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1.2.e 3.; a Elena Zanfroni i paragrafi 4., 5. e 6.

1. Introduzione

Il benessere professionale è ritenuto, in misura crescente, un elemento fondamentale sul quale ogni realtà, pubblica o privata, è chiamata a far leva, sia per implementare la produttività in termini di efficacia e di efficienza, sia per consentire la realizzazione di ogni operatore coinvolto, come riconosciuto anche dalla specifica normativa sulla valutazione del rischio stress lavoro-correlato (D. Lgs 81/08). Pare infatti opportuno sottolineare come il senso di appartenenza ad uno specifico ambiente lavorativo, meglio reso con il costrutto di *work engagement*, rappresenti l'esito di una complessa interazione tra caratteristiche personali e dimensioni proprie del contesto organizzativo e gestionale, ed all'interno della quale confluiscono differenti elementi ascrivibili sia a competenze di natura "tecnica", alla cosiddetta sfera del saper fare, sia, e forse ancor più, ai significati che l'esperienza professionale viene ad assumere sul piano della risonanza emotiva.

Per lungo tempo inesplorata, in quanto ritenuta marginale se non persino deleteria in ragione delle possibili interferenze con la condotta prestazionale, la sfera dei sentimenti, delle percezioni e dei vissuti che si sviluppano attorno al ruolo e all'attività lavorativa, è andata acquisendo legittimo riconoscimento anche a seguito delle trasformazioni che hanno investito l'organizzazione del mercato occupazionale e, parallelamente, anche l'identità della persona lavoratrice. Molteplici sono gli studi (Maslach, 2000; Skovholt, 2014; Hall-Kenyon, 2014; Petrillo, 2013; Converso, 2015; Mazzetti, 2015; Markovits, 2014) che, al riguardo, hanno analizzato il passaggio da concetto di "salute" inteso, a livello professionale, quale esito di una rimozione dei fattori di rischio e di infortunio fisico a favore di un approccio più ampio e aderente ed aderente al reale, all'interno del quale il singolo individuo diviene soggetto attivo che presta servizio in un contesto, con cui costantemente interagisce e ne viene influenzato. Da una prospettiva definita *Health Protection* si è pertanto transitati ad una di *Health Promotion* che pone attenzione non solo alle condizioni necessarie al mantenimento del benessere individuale, ma anche agli elementi che possono agire prevenendo l'insorgenza di possibili difficoltà.

È evidente come tutto ciò si colori di significati e valori ulteriori se applicato a quelle realtà lavorative, tra cui strutture educative quali gli asili nido, che potrebbero essere definite generatori di *output complessi* (Borzaga & Musella, 2003), ossia produttori di beni e servizi relazionali e per i quali la qualità delle risorse umane costituisce l'effettivo fattore critico di successo. Investire sul benessere di coloro che, professionalmente, sono chiamati a garantire emotività positiva a tutti gli attori in gioco (non solo bambini, ma anche genitori e, più in generale, famiglie) significa allora scardinare un vizio di forma, un paradosso che relega l'azione di cura ad un espletamento di prestazioni unidirezionali (dall'adulto al minore), e consentire invece la concreta attuazione del principio secondo cui occorra *pre-occuparsi delle persone, prima che queste si pre-occupino di altre*, in analogia con l'espressione già adottata da Konosuke Matsushita, fondatore della Panasonic Corporation, il quale, riferendosi al senso ultimo del lavoro svolto dalla propria azienda, affermava "*We produce people, and we also produce electrical*

1 *Noi creiamo persone, e poi produciamo anche elettrodomestici*, Tr.It. a cura dell'Autrice.



goods”¹. Non ultimo, inoltre, occorre considerare la peculiarità di questo frangente storico che vede, da un lato, il complessificarsi delle esigenze delle famiglie, spesso disorientate e sempre alla ricerca di supporti e validi alleati nel delicato compito di crescita dei propri figli: una tendenza questa che si affianca -sostenendolo - a quel processo di progressiva valorizzazione della funzione educativa del nido; dall’altro, in pari tempo, l’errata identificazione della qualità pedagogica del servizio con la proposta di forme di controllo del personale mediante sistemi interni di videosorveglianza. I molteplici elementi, qui solo richiamati, ed il panorama di riattualizzazione del dibattito attorno all’identità professionale dell’educatore di nido² nel quale essi si inseriscono, portano dunque in primo piano la necessità di promuovere percorsi di ricerca sul campo, dai quali far scaturire riflessioni utili al pensiero e alla pratica pedagogica, ed in grado di guidare processi di innovazione (Maggiolini, Zanfroni 2019).

2. Benessere professionale e intervento educativo: il ruolo della pedagogia e della psicologia

Costrutto complesso e multifattoriale, il benessere lavorativo è stato oggetto, come noto, di una significativa tradizione di studi e di ricerche di matrice psicologica (Maslach, 2000; Maslach & Schaufeli, 2001; Skovholt, & Trotter, 2004), che hanno indagato la ricchezza delle dimensioni ad esso sottese e delle possibili implicazioni a livello individuale, organizzativo e relazionale. Tra i differenti aspetti che ne sono coinvolti, un posto di rilievo è senza dubbio assunto dal paradigma della motivazione professionale, in grado di incidere sullo stato di salute della persona (secondo la definizione fornita dall’Organizzazione Mondiale della Sanità già nel 1948, ossia quale condizione di *“completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un’assenza di malattia o d’infermità”*) e tale da determinarne un vissuto, soggettivo ed oggettivo, di disagio sino alla manifestazione più eclatante della sindrome del burnout. In particolare, in linea con un approccio di natura sistemica, le indagini hanno posto in evidenza un rapporto di circolarità tra le caratteristiche relative alla dimensione individuale, propria del singolo lavoratore, e i fattori che attengono alla sfera collettiva e gestionale dell’azienda. Pare infatti scontato ritenere l’esistenza di uno stretto legame tra soddisfazione personale e livello di performance conseguito dai vari membri, così come tra benessere del singolo, dell’intero gruppo e *salute organizzativa*, intesa come *“insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche organizzative che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative. [...] Il costrutto è espresso, pertanto, nei termini di quell’insieme di condizioni che caratterizzano la presenza e l’evoluzione della salute all’interno dell’organizzazione”* (Avallone,

2 Si considerino, solo nel contesto nazionale, le recenti disposizioni normative in tema di sistema integrato 0-6, così come la disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, meglio nota come “Legge lori”, che riconosce, tra altri aspetti, la necessità dell’obbligo di Laurea per coloro che prestano servizio negli asili nido.

& Paplomatas, 2005, p. 141). Si rintracciano, in tale definizione, tre elementi strettamente interdipendenti ed il cui legame diviene cruciale in ogni analisi volta a conoscere, e quindi promuovere, le condizioni alla base di un adeguato ambiente professionale: il soggetto, nel suo essere portatore e promotore di istanze, di esigenze ma anche di attese, di risorse emotive e saperi impliciti, spesso racchiusi in un “sentire” profondo a cui non sempre si riesce a dar voce, ma la cui incidenza sul piano prestazionale e motivazionale non può essere sottostimata; il team di lavoro, e quindi l’essere gruppo con una propria specifica identità, costruita, nel tempo, attraverso il contributo e la partecipazione dei singoli ed attorno ad un orizzonte condiviso di obiettivi in grado di donare significato ai gesti e agli impegni quotidiani; l’ambiente o la realtà organizzativa, pensata in tal senso non come entità altra rispetto a ciò che accade al suo interno, né come sovrastruttura astratta ed avulsa da un sistema di relazioni ed equilibri che prendono corpo nelle pratiche di ogni giorno. Emerge dunque dalle considerazioni esposte la necessità di comprendere il benessere professionale come dimensione trasversale che si pone oltre ogni possibile distinzione tra il singolo ed il contesto più ampio di cui ne è parte (fisico, umano, emotivo, sociale) e di attribuire in pari tempo a ciascuno di questi elementi un ruolo attivo nel favorire o nel deteriorare tale condizione. Si può infatti affermare come *“la compromissione, per differenti ragioni, del benessere relativo ad uno di questi attori chiama inevitabilmente in causa anche gli altri tasselli, in una sorta di eco corale all’interno della quale diviene impossibile distinguere le singole voci. Per tali ragioni appare fondamentale operare affinché si creino sinergie positive tra i vari elementi”* (Maggiolini & Zanfroni, 2019, p. 141). Un ruolo determinante è in tal senso assunto dal gruppo, che può rappresentare un contenitore emotivo in grado di risignificare esperienze, relazioni e sentimenti oppure divenire una cassa di risonanza di problematiche e fatiche individuali. Proprio per questo, ricorrendo al pensiero dello psicoanalista francese Paul-Claude Racamier (Racamier, 1985; Racamier, 1998), esso richiede di essere costantemente pensato, co-costruito e riconosciuto in quanto realtà fluida e dinamica attraverso uno sguardo attivo sulle pratiche: come tale, perché possa essere abitato, il gruppo, che è insieme luogo fisico e mentale, necessita un lavoro continuo che scongiuri il rischio dell’inerzia o dell’adattamento passivo.

Al crocevia di interessi, competenze e prospettive di analisi propri di differenti ambiti disciplinari, la tematica in oggetto ha conosciuto in tempi recenti una crescente attenzione anche in campo pedagogico, sia per le implicazioni che ne derivano sul piano formativo, sia per la specificità dei contesti assunti ad oggetto di studio di tale fenomeno. Si pensi per esempio alle ricerche (García-Carmona & Marin, 2019; Capone & Joshanloo, 2019; Vianello, 2019; Gabola & Albanese, 2015) che hanno analizzato, nel panorama nazionale ed internazionale, la condizione docente ed i possibili indicatori di disagio correlati a tale professione che, come noto, è andata caratterizzandosi secondo livelli di complessità sempre più significativi parallelamente ad un acuirsi delle esigenze e delle problematiche interne al sistema scolastico stesso. Non esenti dalle tensioni emotive derivanti dalla costante esposizione all’altro e ai suoi bisogni, più o meno manifesti, sono indubbiamente coloro che operano in una fascia di età, quella prescolare, per lungo tempo ingenuamente ritenuta estranea proprio a quelle difficoltà che oggi paiono incidere maggiormente sull’equilibrio e sulla capacità di tenuta del lavoratore. Degne di nota, anche in ragione del numero relativamente contenuto di



studi inerenti alla condizione di benessere dell'educatore di asilo nido, paiono essere pertanto le riflessioni scaturite dalla presentazione di un'indagine pluriennale che ha visto coinvolti, lungo tale arco temporale, oltre un centinaio di professionisti e quelle che potranno derivare da ulteriori e più ampi scenari appena dischiusi.

3. Dal disegno di ricerca al percorso progettuale

All'interno della cornice teorico concettuale sopra delineata si inserisce il progetto di ricerca e monitoraggio *Benessere lavorativo nella realtà Pulcini & Co. e supporto psicopedagogico per la prevenzione del burnout* avviato nell'anno educativo 2015/2016 e giunto ormai alla sua quinta edizione. Nato dalla volontà della società Gemeaz Elixir, nella sua divisione di servizi educativi per la prima infanzia, tale percorso, realizzato dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stato strutturato attorno alla necessità di implementare la qualità del servizio offerto, attraverso una proposta di supporto e accompagnamento pedagogico finalizzata alla promozione del benessere del personale in servizio nel campione di nidi afferente al network, anche mediante l'individuazione di eventuali segnali di disagio personale e/o professionale. Come noto, tra i molteplici fattori che concorrono alla costruzione di un contesto lavorativo efficace caratterizzato dalla presenza di dinamiche interpersonali equilibrate e da un disteso clima relazionale ed organizzativo, il vissuto emotivo di coloro che operano a stretto contatto con bambini/e e con le loro famiglie, il loro livello di soddisfazione così come la percezione di essere parte di un gruppo coeso, nel quale il *senso di un noi* si traduca in un orizzonte di intenzionalità condivisa, costituiscono dimensioni fondamentali dalle quali non è possibile prescindere ai fini del buon funzionamento del servizio.

La macro-finalità, dunque, verso la quale tale progetto si orienta, come del resto testimoniato dalla volontà aziendale di accogliere il costrutto del benessere quale esito di un processo continuo e costante, è quella di avvalersi di elementi conoscitivi fondamentali, ma spesso non facilmente rilevabili, della realtà lavorativa gestita, al fine di predisporre risorse ed azioni mirate. Tutto ciò nella piena convinzione, semplice nel principio, complessa nella sua concreta realizzazione, che qualsiasi buon sistema organizzativo si fondi su un'idea di cura delle persone: un valore questo inestimabile quando esse stesse sono chiamate pensare e progettare cura ed educazione.

Entrando nel merito, gli obiettivi progettuali inizialmente individuati possono essere così specificati:

- Definizione di spazi/tempi dedicati a ciascun educatore/coordinatore di ogni struttura utili alla realizzazione di colloqui guidati grazie ai quali far emergere vissuti, sensazioni, pensieri e narrazioni, relativi sia alla vita personale che professionale.
- Rilevazioni, mediante adeguati strumenti psico-pedagogici, di eventuali indicatori di difficoltà che possano, nel lungo periodo, originare una condizione conclamata di burnout, rendendo quindi meno efficace l'azione educativa;
- Strutturazione, all'interno delle realtà in cui si siano rilevate situazioni di ma-

lessere, di interventi specifici (individuali, di gruppo, organizzativi) che possano favorire il ripristino dei presupposti necessari ad un contesto di lavoro adeguato ed attento alle esigenze di ogni persona.

Per consentire il conseguimento degli scopi sopra delineati ed in ragione della complessità – oltre che della sensibilità – degli elementi in gioco, si è ritenuto opportuno procedere secondo una progettazione che rispettasse, nella sua articolazione operativa, da un lato, le necessità dell'ente committente e dall'altro le inclinazioni individuali, così come le possibili esitazioni, almeno nelle fasi iniziali dell'indagine, di ciascun partecipante. La scelta si è dunque orientata verso la realizzazione di un percorso di ricerca e di monitoraggio strutturato secondo un approccio multi-metodologico che ha previsto, nel corso del primo anno di sperimentazione, la somministrazione di un test standardizzato (Link Burnout Questionnaire - LBQ, Santinello, 2012. Cfr.§. 4) e la realizzazione di due colloqui individuali, distribuiti nel corso dell'anno educativo (il primo focalizzato sulla restituzione degli esiti del questionario, gestito da una psicologa e da una pedagoga; il secondo volto a promuovere una riflessione in merito ai bisogni formativi del singolo, condotto da due pedagogiste). La volontà di avviare il primo incontro, servendosi di competenze di ordine psicologico e pedagogico insieme, è risultata essere vincente: è stato, infatti, possibile integrare punti di vista e competenze differenti e complementari, generando una continuità tra il confronto in merito ai punteggi ottenuti dall'educatore nelle dimensioni del test e la narrazione di esperienze personali e professionali.

86

Le considerazioni iniziali, da cui il progetto ha preso le mosse e si è sviluppato, si sono nel contempo radicate ed arricchite di nuovi ed altrettanto importanti obiettivi (rilevazione di bisogni formativi, analisi degli stili comunicativi all'interno del team di lavoro, individuazione delle modalità di gestione del conflitto). Accanto ad esse, è andato anche consolidandosi un aspetto di non secondaria importanza, ossia quel necessario rapporto di conoscenza e fiducia reciproca tra educatore e ricercatore, alla base del quale si possono ritrovare le dimensioni del tempo, dell'attenzione e della cura: elementi questi che non possono essere consegnati ad una sporadicità di azioni, ma rendono indispensabile un lento e costante intreccio di legami, uno scambio di significati e di valori attraverso i quali generare un'autentica relazione. Al riguardo, infatti, una delle maggiori preoccupazioni, inizialmente espresse da alcuni educatori, consisteva proprio nel timore che la proposta progettuale, ed i colloqui di monitoraggio previsti, rappresentassero solo un'iniziativa circoscritta, destinata, per i più svariati motivi, ad interrompersi. Al contrario, la prosecuzione del percorso nelle successive edizioni e la constatazione che il coinvolgimento e la fatica di raccontarsi, vissuti l'anno precedente, avessero trovato un riscontro effettivo in una riprogettazione dello stesso, hanno offerto l'opportunità, per gli operatori coinvolti, di percepirsi parte di un pensiero co-costruito, di cui essi stessi potessero essere considerati promotori.

Ne è derivata anche la necessità di una riformulazione dell'articolazione progettuale che supportasse una dimensione prevalentemente qualitativa e che ha visto, a partire dal secondo anno di lavoro, la presenza di sole figure pedagogiche nella conduzione dei colloqui che, seppur ideati attorno ad una possibile traccia tematica, prevedessero modalità più flessibili, in grado di accogliere e far fronte alle eventuali problematiche e alle esigenze emotive dell'educatore/coordinatore.



Se, infine, con il primo anno di sperimentazione, si è ritenuto opportuno avvalersi di un test standardizzato, allo scopo di tracciare un profilo identitario del singolo professionista, la possibilità di agganciare le riflessioni già condivise negli incontri precedenti, ne hanno reso inadeguata una seconda somministrazione.

4. Gli strumenti di indagine

4.1 Il Link Burnout Questionnaire (LBQ)

Nella fase iniziale (anno educativo 2016/2017) del progetto di ricerca qui presentato è stato somministrato il Link Burnout Questionnaire (LBQ), test di matrice psicologica, con lo scopo di individuare eventuali criticità evidenziate da ciascun operatore (educatore e/o coordinatore). Dopo aver assistito alla presentazione del progetto e, conseguentemente, firmato il modulo di consenso informato³, ciascun partecipante è stato invitato a compilare il test LBQ. Tale strumento si compone di un questionario *self-report* che propone di rilevare, attraverso possibili indicatori, il livello di burnout per coloro che operano nell'ambito delle professioni definite di "cura" o di aiuto (infermieri, medici, educatori, operatori socioassistenziali, volontari, insegnanti, personale ospedaliero).

Esso si fonda sulla teoria di Maslach e Goldberg (1998), secondo la quale risulta fondamentale indagare la dimensione del *burnout*, non solo in termini negativi, ma come un *continuum*, al cui estremo positivo è collocato il costrutto della dedizione al lavoro, pensata in termini di efficacia, passione ed interesse (Chirico, Ferrari 2014). Attraverso quattro dimensioni (esaurimento psicofisico, deterioramento della relazione, inefficacia professionale, disillusione) può essere delineato un profilo personale dello stato di malessere, in grado di orientare risorse, interventi di prevenzione, di sostegno e di supporto individuale. Di seguito, tali dimensioni verranno sinteticamente illustrate:

- *Esaurimento psicofisico*: tale condizione può avere notevoli ripercussioni sia per l'utente, che non riceve un'attenzione ottimale, sia per l'operatore che non ha più le capacità per fornire servizi adeguati e comprendere le esigenze e i bisogni di tutti. In letteratura, è ampiamente condivisa l'idea che la sensazione di aver esaurito le proprie risorse psicofisiche sia uno degli elementi caratteristici della condizione di *burnout*, oltre ad esserne anche uno dei più manifesti;
- *Deterioramento della relazione*: con tale espressione si ha lo scopo di descrivere la qualità della relazione tra operatori e utenti, la difficoltà di prestare

3 Il modulo di consenso informato, accanto ad una presentazione del progetto di ricerca, sottolinea che i dati raccolti saranno trattati in accordo con le leggi sulla privacy e in conformità al Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n.196 *Codice in materia di protezione dei dati personali*, garantendo l'anonimato ai partecipanti. Il titolare dei dati relativi al questionario è il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità. Il profilo individuale di ciascun operatore non verrà condiviso con il datore di lavoro, che, al contrario, riceverà per ciascuna struttura un profilo di gruppo sia educativo sia organizzativo.

attenzione ai bisogni delle persone destinatarie dell'intervento, la sperimentazione di una sensazione di indifferenza e distacco;

- *Inefficacia professionale*: attraverso tale dimensione si intende analizzare la percezione che l'operatore sviluppa nei confronti del lavoro, anche rispetto alle competenze che ritiene di possedere. Tale item contribuisce ad un'autovalutazione in merito all'efficacia personale e alla realizzazione di obiettivi nel proprio lavoro, anche in termini di competenze che si ritiene di possedere;
- *Disillusione*: è rappresentata dalla sensazione di insoddisfazione rispetto all'attività professionale svolta, dalla percezione di aver perso nei confronti di essa motivazione ed entusiasmo, di non avere più passione per gli incarichi quotidiani richiesti, che si svuotano così di significato e vengono considerate esclusivamente una pedissequa ripetizione di mansioni ritenute sterili. Essa, in particolare, può essere sperimentata da coloro che investono molte energie e sforzi quotidiani nel proprio lavoro, senza ricavarne significative gratificazioni.

4.2 L'intervista semistrutturata sulla gestione del conflitto e sull'individuazione di stili comunicativi

Negli anni educativi 2016/2017 e 2017/2018, secondo e terzo anno del progetto, è stato scelto come dispositivo per i colloqui individuali quello della traccia di un'intervista semi-strutturata, allo scopo di approfondire dimensioni personali e di gruppo inerenti alla gestione del conflitto e agli stili comunicativi adottati da ciascun operatore e di promuovere la riflessione individuale relativa alle strategie con cui esso viene affrontato.

Durante il secondo anno di progetto, in particolare, il lavoro è proseguito partendo dalla consapevolezza della complessità di un gruppo di lavoro, in cui possono confluire/confluiscono diverse professionalità, non solo di natura educativa; la mancata gestione di esso può alimentare latenti disagi e difficoltà, che possono infrangere equilibri, magari già precari.

Il contesto del nido, come spesso quello di altre agenzie di natura educativa, è caratterizzato da *équipe* con un elevato – pressoché totale – tasso di componenti di sesso femminile. Questo elemento condiziona frequentemente la presenza o l'assenza di conflitti. A tale proposito, dal secondo anno di progetto, si è deciso di inserire nel campione da monitorare anche le figure ausiliarie presenti in ciascuna struttura, in quanto durante il primo anno di progetto, si è potuto constatare come, in alcune realtà, questi profili professionali potessero fare la differenza, sia in positivo, fungendo da "ago della bilancia" rispetto a possibili conflitti interni alla stessa *équipe*, sia in negativo, in quanto, in determinate circostanze, alcune di loro hanno assunto un ruolo decisivo nel radicamento di malesseri e difficoltà.

È possibile affermare che il tema affrontato, relativo all'atteggiamento assunto dai singoli educatori, nei confronti di una potenziale situazione conflittuale, abbia raccolto, da un lato, un indiscusso entusiasmo ed una notevole disponibilità al confronto da parte degli educatori facenti parte del campione, dall'altro, anche una parziale difficoltà degli stessi riconducibile, sia alla ricchezza delle sfumature presenti nei vari *item*, sia alla complessità derivante, a volte, dalla mancata riflessione individuale su questi aspetti.



Per ogni persona esiste una modalità spontanea e consueta di far fronte ai conflitti che si presentano sia nella vita privata, sia in quella professionale (Hollweck, 2016). Imparare a conoscere il proprio stile di negoziazione del conflitto può essere, in molte situazioni, decisivo: esso rappresenta, infatti, il fondamento emotivo dal quale partire per giungere, nel miglior modo possibile, ad una risoluzione coerente e produttiva.

In particolare, all'interno di un gruppo di lavoro, possono insorgere divergenze, punti di vista ed interessi differenti e, a volte, persino contrastanti. Affinché un gruppo di lavoro, composto per lo più da soggetti che si ritrovano a condividere obiettivi, spazi e, talvolta, anche tempi, possa divenire una squadra, e, in quanto tale, in grado di "funzionare", implica necessariamente un lavoro di gestione e supervisione costante, in cui nulla sia lasciato al caso. In tal senso, il compito di un valido coordinatore non diventa allora quello di eliminare le divergenze, in una sorta di passivo adeguamento alle proposte del gruppo, bensì quello di facilitare dinamiche comunicative che consolidino il senso di appartenenza e sollecitino la responsabilità di essere gli autori, che possono scrivere la storia di quella struttura educativa e, seppur in minima parte, un capitolo della storia di vita del bambino. L'essere in grado di affrontare e gestire in tal modo un conflitto, pertanto, diviene un fattore decisivo in termini di efficacia ed efficienza del gruppo stesso: è necessario, infatti, conoscere molto bene i diversi componenti, operare affinché il confronto non sia ridotto a puro egocentrismo, cercando di riconoscere e valorizzare l'importanza del contributo offerto dalla singola persona, favorendone in tal modo un'attiva partecipazione e un reale *engagement*.

4.3 "La montagna della professione"⁴

Durante l'anno educativo 2018/2019, quarto anno del progetto, per la conduzione dei colloqui è stato adottato lo strumento denominato *La montagna della professione*, riadattato dal gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) e proposto con lo scopo di far ripercorrere in modo sistematico all'intervistato alcune dimensioni della propria professionalità, offrendo spazi di riflessione, condivisione e riprogettazione. La richiesta iniziale è quella di descrivere, avvalendosi dell'immagine stilizzata di una montagna, a che punto del proprio percorso lavorativo si ritiene di essere giunti, quale fase della propria vita lavorativa si stia vivendo (a valle, a metà, in cima, poco sotto la cima, ecc.): questo elemento consente di rilevare, da subito, l'auto-percezione del lavoratore rispetto al proprio ruolo, al percorso formativo svolto, al profilo lavorativo conseguito e al grado di soddisfazione generale. Il progetto si prefigge l'obiettivo di sollecitare la riflessione personale degli operatori, incoraggiando lo sforzo verso un'analisi critica della propria identità professionale: competenze, atteggiamenti, credenze, modalità relazionali ed operative.

Si cerca di comprendere, in particolare, quali siano le motivazioni che hanno

4 Lo strumento è stato ideato e costruito da Roberta Sala, psicopedagogista e ricercatrice del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa), che ne detiene la proprietà intellettuale.

portato il diretto interessato a collocarsi proprio a quel punto del percorso, di individuare quali “attrezzi”, ovvero le conoscenze, gli interessi, le amicizie, i modelli teorici, siano stati utili per intraprendere il proprio viaggio professionale, di evidenziare gli elementi che, al contrario, è stato necessario togliere dal personale bagaglio esperienziale per poter svolgere il proprio lavoro nel miglior modo possibile: ad esempio pregiudizi, luoghi comuni, retaggi culturali, aspetti del proprio carattere che hanno dovuto essere eliminati o modificati per sviluppare in modo adeguato le competenze richieste dal ruolo ricoperto. Spesso, infatti, non si riflette in modo sistematico su ciò che potrebbe essere eliminato o ridotto – rispetto al proprio modo di essere – per poter interpretare correttamente il ruolo professionale assegnato. Al contrario, ci sono condizionamenti che possono compromettere il raggiungimento di obiettivi e agire sulla leva motivazionale del singolo lavoratore.

Successivamente, si è indagata la qualità del percorso svolto fino al momento del colloquio, considerando le “salite”, ovvero le fatiche che il soggetto ha affrontato, oppure le “discese”, ossia quei momenti, sporadici o costanti, in cui sembra manifestarsi una maggiore facilità di gestione, ma che al contrario possono apparire illusori e nascondere insidie che agiscono negativamente sul raggiungimento e/o il consolidamento di competenze. La familiarità, la consuetudine e l’abitudine nel compiere in modo rituale alcuni atti sono, infatti, caratteristiche che possono condurre al rischio di demotivarsi o di sentirsi troppo sicuri di sé, incorrendo in questo modo, in probabili ostacoli o difficoltà. Compiere sempre gli stessi gesti, le medesime azioni può, infatti, da un lato essere rassicurante e incoraggiante, dall’altro incidere negativamente sul proprio asse motivazionale e anche sui risultati conseguiti.

La traccia del colloquio è volta quindi a sollecitare la riflessione rispetto all’individuazione dei possibili “crepacci”, ovvero degli ostacoli in cui l’intervistato teme di cadere maggiormente e tende a focalizzare l’attenzione sulle strategie, sui legami, sugli stimoli, sulle emozioni o sul profilo delle persone che potrebbero aiutare il diretto interessato a risollevarsi, a superare il momento di criticità. Riflettere su possibili e personali percorsi che sviluppino resilienza, su figure significative che possono rappresentare un punto di riferimento costante e rassicurante, favorisce l’insorgere di un atteggiamento non miope rispetto alla comprensione delle dinamiche, che potrebbero consentirgli di affrontare le naturali criticità del quotidiano, in particolare in ambito lavorativo.

Si esplora, quindi, la capacità dell’educatore o del coordinatore di individuare una possibile *zona di comfort* che possa rappresentare il luogo fisico o virtuale, in cui egli stesso abbia l’opportunità di riscoprire o di ritrovare energie e spinte propulsive verso il raggiungimento di nuovi orizzonti sia personali, sia professionali.

Un altro aspetto che si cerca di indagare con il colloquio è identificabile con la messa a fuoco delle modalità con cui si opera nel nido. Si è convinti di aver lavorato fino a quel momento in solitudine o in cordata? Ci si percepisce parte di un gruppo di lavoro o ci si pensa più facilmente come singoli, responsabili in modo esclusivo di successi e di insuccessi? Questo elemento assume un’importanza cruciale in quanto, attraverso i racconti degli intervistati, si possono definire i contorni di una fotografia, nitida o sfuocata, del gruppo di lavoro; da essa emergono potenzialità ma anche criticità su cui lavorare per radicare le premesse di possibili interventi migliorativi.

Interessante appare anche la richiesta di descrivere con una metafora diffe-



rente da quella proposta della montagna il percorso lavorativo personale; dalle immagini scelte come rappresentative della propria esperienza, si è in grado di evidenziare possibili disagi, limiti o visioni negative riguardanti la professionalità stessa: esse rappresentano un pretesto attraverso cui decifrare codici ed elementi significativi e grazie al quale discutere del grado di soddisfazione personale della fase lavorativa conseguita e che si sta vivendo.

5. Evidenze raggiunte e prospettive future

Dal presente lavoro, giunto come detto al quarto anno consecutivo di realizzazione, emergono conferme⁵ rispetto a quanto si sosteneva inizialmente, prima del monitoraggio sul benessere lavorativo e all'eventuale messa a fuoco di alcune argomentazioni, riconducibili in modo specifico, al profilo professionale dell'educatore. I colloqui sono stati focalizzati principalmente attorno al tema della soddisfazione professionale e degli aspetti ad essa correlati (coinvolgimento emotivo, affaticamento fisico e mentale, autoefficacia, relazioni interpersonali, percezione di impotenza e frustrazione) e al tema della percezione dell'educatore rispetto alle modalità individuali di gestione del conflitto.

Il format del colloquio, vero e proprio spazio privilegiato in cui la totalità degli educatori si è sentita a proprio agio e ha affrontato qualsiasi genere di problematica che in modo indiretto o diretto poteva andare ad inficiare il proprio lavoro quotidiano, ha rappresentato un'autentica arma vincente. Attraverso le narrazioni raccolte dagli operatori ed educatori, si è potuta constatare, ad esempio, la non condivisione, da parte di tutte le educatrici coinvolte, di scelte e teorie pedagogiche condivise all'interno del gruppo e con il coordinatore stesso. In alcuni casi, è emersa, al tempo stesso, una sorta di fragilità professionale dei singoli operatori che, se non adeguatamente e tempestivamente intercettata, rischia di sedimentare e di far ritrovare la persona stessa in una condizione di passività, di distacco, con il conseguente rischio di sperimentare una condizione di frustrazione, non certamente ottimale ai fini dell'efficacia professionale e del mantenimento di uno stato di benessere. Strettamente correlate a questo aspetto, possiamo ricondurre le fatiche personali vissute di alcune educatrici in possesso di un titolo di studio incongruente al percorso lavorativo in essere⁶, che viene così percepito come non adeguato alle proprie competenze. In questi casi, si evidenzia, pertanto, come l'emergere di condizioni di frustrazione possano tradursi in attacchi eterodiretti o condurre alla costante ricerca di elementi di insoddisfazione o a fantasie persecutorie.

In alcuni casi (seppur riconducibili ad un numero contenuto), risulta difficile

5 Nel 1° anno della ricerca i partecipanti (educatori e coordinatrici) al progetto sono stati 98 (97 femmine, 1 maschio); nel 2° anno 96 (tutte femmine); nel 3° anno 88 (tutte femmine); nel 4° anno 111 (tutte femmine).

6 Il 10% del campione possiede una laurea triennale, ma non in Scienze dell'educazione. Per ulteriori dettagli in merito al campione cfr. Maggiolini S. – Zanfroni E., *Innovare al nido*, Scholè, Brescia, 2019.

superare la complessità degli stessi gruppi di lavoro, nati dalla fusione di realtà lavorative differenti: al loro interno si possono, infatti, creare dei sottogruppi, che non sono motivati alla ricerca di una precisa unitarietà di intenti. Si comprende, pertanto, come risulti in questi casi decisiva la scelta del coordinatore che, attraverso un atteggiamento autorevole, dovrebbe essere in grado di proporre validi spunti per la definizione di un metodo di lavoro condiviso e per la promozione di occasioni utili a definire lo stile educativo, che connota quella determinata realtà.

Emerge, inoltre, la necessità di trovare modalità di costante monitoraggio, volte a tutelare la salute fisica e mentale degli operatori che, a diverso titolo, lavorano al nido. Le tanto discusse telecamere non rappresentano la soluzione più auspicabile in quanto contribuirebbero a rendere il clima lavorativo particolarmente ostico, senza, per questo, raggiungere totalmente lo scopo per cui verrebbero installate. Lavorare sapendo di essere osservati in modo costante potrebbe rappresentare, infatti, un'arma a doppio taglio: da una parte le famiglie si sentirebbero (forse) maggiormente tutelate, dall'altra le educatrici svolgerebbero il loro ruolo provando una mancanza di totale sfiducia da parte dei genitori stessi, loro "datori di lavoro" indiretti. Si ritiene che la qualità di un servizio educativo come il nido potrebbe essere maggiormente garantita da un più rigoroso reclutamento del personale e non da un investimento cospicuo per l'installazione delle telecamere in tutte le strutture.

Sarebbe necessario piuttosto rivedere le politiche di assunzione del personale, che entra in servizio in qualsiasi struttura educativa, dal nido alla scuola secondaria di II grado: oggi, infatti, in Italia è lecito che una persona che fino al giorno precedente abbia svolto il proprio ruolo professionale in un qualsiasi altro contesto lavorativo, possa inserirsi nelle graduatorie della cosiddetta "Messa a disposizione" e assuma dal giorno successivo il ruolo di docente, responsabile di una classe, e quindi dell'educazione di un gruppo di alunni, senza aver mai esercitato fino a quel giorno un'ora di lavoro in quel ruolo.

6. Qualche spazio di riflessione conclusiva

Essere in grado di rileggere i propri vissuti sia personali sia lavorativi, saper riconoscere le proprie competenze ed abilità e riuscire ad identificare le proprie criticità rappresentano obiettivi fondamentali che qualsiasi processo formativo dovrebbe consentire di raggiungere. Al riguardo, Schön evidenzia la necessità, sperimentata dall'adulto, di avere una rinnovata riflessività "situazionale", ovvero di essere in grado di intrattenere una conversazione riflessiva con l'esperienza (Schön 1999). È proprio attorno a quest'ultima dimensione che si struttura il percorso progettuale "*Promuovere il benessere lavorativo negli educatori di asilo nido*", sia nella sua ideazione iniziale (anno educativo 2015/2016), sia nelle successive edizioni che hanno reso possibile il proseguimento del lavoro svolto accanto ad un'azione di monitoraggio. Un elemento sul quale diviene opportuno continuare a riflettere, attraverso progetti volti a garantire spazi individuali di confronto e supporto, è costituito dal costruito noto come *work engagement* (Schaufeli, & Salanova, 2002; Bakker, Albrecht, 2011; Livingstone, 2018) componente considerata fondamentale per il conseguimento del benessere lavorativo. Con



esso si intende “uno stato mentale e positivo di soddisfazione nei confronti del proprio lavoro caratterizzato da vigore, dedizione e immersione” (Schaufeli, Salanova, 2002, p.74): tre elementi determinanti per l’acquisizione di un profilo professionale adeguato. Nello specifico, essi attengono all’energia, sia fisica che mentale, con cui il lavoratore si dedica all’assolvimento dei compiti assegnati, sapendo reagire, talvolta anche con atteggiamento resiliente, alle situazioni di stress e/o di difficoltà (vigore) e al suo reale coinvolgimento nel lavoro.

Tutto ciò al fine di creare condizioni sempre più rispondenti al conseguimento di un equilibrio tra richieste del singolo e risorse organizzative e gestionali. La possibilità di garantire un maggiore *engagement* dei singoli educatori - per esempio garantendo loro spazi, supporti, elementi di riflessione, che rappresentino una costante nel tempo e che possano quindi essere implementati - rappresenterebbe l’arma vincente per il raggiungimento di un complessivo clima di benessere, con indiscutibili ricadute in termini di efficienza, produttività e, non ultima, sulle abilità di *problem solving* di ciascun professionista coinvolto nel compito, non semplice, di crescere un bambino (Panciroli, Corazza, Reggiani, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Avallone, F., & Paplomatas, A. (2005). *Salute organizzativa: Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Raffaello Milano: Raffaello Cortina.
- Bakker, A.B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective Wellbeing in organizations. In Cameron K.S., Spreitzer, G.M., *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Borzaga, C., & Musella, M. (eds.) (2003). *Produttività ed efficienza nelle organizzazioni non-profit. Il ruolo dei lavoratori e delle relazioni di lavoro*. Trento: Edizioni31.
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers, in *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria* Milano: Edizioni Ferrari Sinibaldi.
- Frauenfelder, E., & Sirignano, F.M. (eds.) (2013). *La formazione delle “human resources”. Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fraccaroli, F., & Balducci, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni. Valutare e controllare i fattori dello stress lavorativo*. Bologna: Il Mulino.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis, in *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208
- Gabola, P., & Albanese, O. (2015). Dal burnout degli insegnanti al benessere psicologico: un aggiornamento sulla ricerca. In O. Albanese, & A. Delle Fave, *Disabilità, diversità e promozione della salute. Aspetti clinici, formativi ed educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., Lake MacKay, K., & Marshall, E.E. (2014). *Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature* in *Early Childhood Educational Journal*, 42, 153-162.
- Hollweck, I. (2016). *Conflict coaching: Allenarsi ad affrontare i conflitti di tutti i giorni con maggiore fiducia*. Milano: Franco Angeli.
- Istat (2014). *Rapporto salute e sicurezza sul lavoro*.
- Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2019). *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co*. Brescia: Morcelliana.

- Markovits, Y., & Boer, D. (2014). Economic crisis and the employee: the effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-regulation. *European Management Journal*, 32, 413-422.
- Maslach, C. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Maslach, C. (2002). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422
- Mazzetti, M., Cipolla, C. (2015). *Sicurezza e salute sul lavoro: quale cultura e quali prassi?* Milano: Franco Angeli.
- OECD (2012). *Quality matters in Early Childhood Education and Care*.
- Panciroli, C., Corazza, L., & Reggiani, A. (2017). Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17, 1, 82-98.
- Petrillo, G., & Donizzetti, A.R. (2013). Burnout degli insegnanti: il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite alla comunità scolastica e alle risorse del territorio. In AA.VV., *Persone, comunità, convivenze*. Milano: Franco Angeli.
- Racamier, P.C. (1998). De l'agir qui fait à l'action qui parle. *Groupal*, 4. Ed. Le Collège de Psychanalyse Groupale et Familiale, 1996, pp. 121-131.
- Racamier, P.C. (1985). *Di Psicoanalisi in Psichiatria*. Torino: Loescher.
- Santinello, M. (2012). *Manuale del Link Burnout Questionnaire*. Firenze: Giunti O.S. 2012 (3° ristampa).
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2). Enlace.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). *The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach in Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Skovholt, T. M., & Mathison, M. (2014). *The resilient practitioner. Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers and health professionals*. New York- London: Routledge, Taylor&Francis.
- Skovholt, T.M., Trotter, & Mathison, M. (2004). *The resilient practitioner. Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers and health professionals*. London: Routledge.
- Stocchi, M., Giobbe, T., Boscolo, P., Di Giampaolo, P., & Di Giampaolo L. (2010). Lo sviluppo del benessere organizzativo: la formazione organizzativa come leva strategica per il cambiamento. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro*, 32(4), 415-418.
- Vianello, L. (2019). Gli insegnanti italiani e il burnout, in *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 201-206
- Word Health Organization (1948). *Constitution of Word Health Organization*. Geneva (World Basic Documents).

Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi

Inclusion and Innovative Learning Environments

Patrizia Sandri

University of Bologna – patrizia.sandri@unibo.it

Mariagrazia Marcarini

University of Bergamo – mariagrazia.marcarini@unibg.it

The objective of the still-ongoing exploratory research presented here, is to understand if the organization of the learning spaces of innovative schools is effective for the inclusion of all students and in particular of those with severe deficits. The data relating to three Italian and two Danish schools are reported. From the analyzes it seems to emerge that the teachers of the schools examined consciously use a different organization of spaces to promote a sense of belonging, autonomy and growth in disciplinary learning, and that a flexible environment favours the use of multiple teaching strategies for the individualization of learning and the creation of an inclusive educational community.

Keywords: Inclusive Education, Design for All, Disability, Autism, Inclusive learning spaces.

abstract

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

95

L'articolo è frutto di una ricerca e di una riflessione condivise dalle due autrici, ma i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Patrizia Sandri, il paragrafo 2 da Mariagrazia Marcarini.

1. Introduzione

In una visione inclusiva della scuola, promossa a livello internazionale e garantita dalla normativa italiana, ogni studente deve essere guidato ad acquisire le competenze chiave per l'apprendimento permanente, sottolineate dal Consiglio Europeo (2006), il più possibile insieme ai suoi compagni (Gaines et al., 2016). La sfida è di progettare e implementare soluzioni flessibili degli spazi in modo da favorire l'attuazione di una metodologia didattica attiva e inclusiva, mediante un lavoro interdisciplinare condiviso tra architetti, ingegneri, pedagogisti e membri della comunità scolastica.

Per trovare soluzioni adeguate è spesso necessario fare riferimento a diverse prospettive (Marcarini, 2016), tra esse si possono individuare: la *Field Theory* (Lewin, 1951), che mette in relazione il comportamento delle persone e l'ambiente all'interno del quale esse interagiscono; l'*Environmental Preference Theory* (Kaplan, Kaplan, Brown, 1989) che individua le caratteristiche ambientali funzionali all'aumento del comfort; la teoria di Lynch (1960) che consente di progettare ambienti in modo *leggibile* e di aiutare dunque i soggetti con difficoltà di orientamento a muoversi in sicurezza e autonomia o la *Gestalt Theory*, che è indirizzata a comprendere come gli individui organizzino la loro percezione nell'interazione con la complessità ambientale (Bogdashina, 2003).

I diversi contributi dovrebbero essere integrati in un quadro teorico coerente che pone, come suoi principi fondamentali, la valorizzazione delle potenzialità di ogni persona, anche se con deficit grave, e la costruzione di un contesto inclusivo basato sul rispetto reciproco e sulla *co-evoluzione* (Canevaro, 1999).

Le strategie per creare un ambiente inclusivo fanno riferimento al *Design for All* o all'accezione americana dell'*Universal Design*, ponendo la diversità umana al centro del processo di progettazione in modo che oggetti, edifici e ambienti possano essere realizzati per soddisfare le esigenze di tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione fisica o mentale. In particolare, un gruppo di ricercatori, coordinati da Ronald Mace, dell'*Universal Design*, ha individuato sette principi ai quali i progettisti dovrebbero fare riferimento: *equità d'uso* (utilizzabile da chiunque), *flessibilità d'utilizzo* (si adatta a diverse abilità), *uso semplice e intuitivo* (si comprende facilmente come usarlo), *informazioni facilmente percepibili* (trasmette chiaramente le informazioni sensoriali), *limitazione dei rischi* (minimizza i rischi o le azioni non volute), *sforzo fisico minimo* (si utilizza con minima fatica), *adattamento degli spazi* (lo spazio è idoneo per l'accesso e per l'uso) (<http://universaldesign.ie/>).

La maggior parte della letteratura sull'architettura inclusiva si concentra su questioni sensoriali (Mostafa, 2008), ma, come hanno evidenziato Favretto e Fiorentini (1999), utile alla progettazione degli spazi può essere ampliare l'analisi delle interazioni uomo-ambiente attraverso la *Hierarchy of Needs* di Abraham Maslow (1954). Al primo livello di questa scala si trovano i *bisogni fisiologici* che devono essere soddisfatti per assicurare comfort e prevenire disagi fisici anche in riferimento all'igiene degli spazi, alla temperatura, all'illuminazione ecc., cioè a tutte quelle caratteristiche riguardanti aspetti ergonomici e microclimatici dell'ambiente. Viene evidenziato inoltre dai due autori come sia prioritario rispondere all'esigenza di spazi personali e prestare attenzione agli aspetti legati alla sensorialità visiva, uditiva, tattile, alle funzioni propriocettive e all'apparato ve-



stibolare. In particolare, si evidenzia la necessità di evitare una eccessiva stimolazione visiva (bagliori, riflessi, colori, ecc.), soprattutto in presenza di studenti con sindrome autistica, rispetto ai quali essa può avere effetti dirompenti. Importante è anche ridurre il riverbero del rumore, prevedendo in fase di progettazione, l'uso di materiali fonoassorbenti (Gaines et al., 2016). Al secondo livello ci sono i *bisogni di sicurezza*, interpretati nel senso etimologico di non avere preoccupazioni (dal latino 'sine cura'), di sentirsi protetti. Per rispondere a queste esigenze occorre che vi sia, prima di tutto, l'osservanza e il rispetto delle comuni norme di sicurezza e di salute all'interno degli ambienti educativi, in relazione a impianti e a materiali adeguati².

I *bisogni di appartenenza* insorgono nel momento in cui quelli primari sono stati soddisfatti e giocano un ruolo fondamentale soprattutto nel periodo evolutivo. Tali necessità di natura sociale rappresentano l'aspirazione di ognuno a partecipare alla comunità, a essere apprezzati e benvoluti. Favretto e Fiorentini a questo proposito ritengono che ad esempio «una sala adibita ad auditorio crea una situazione a metà tra l'ambiente scolastico e l'assetto teatrale, quasi un palcoscenico di fronte al quale si assiste da spettatori silenziosi senza possibilità di dare spazio all'interazione e quindi al dibattito di gruppo» (1994, p. 42). L'intenzionalità progettuale educativa gioca comunque una funzione fondamentale nel dare un senso partecipativo o meno ad attività proposte in spazi del tipo accenato e nel fornire risposte anche ai *bisogni di riconoscimento, di autostima e di autorealizzazione*.

Fondamentale è *strutturare* l'ambiente di apprendimento. Il concetto di *strutturazione* comprende tre aspetti: la *leggibilità*, l'*affordance* e la *semantotopica*.

La *leggibilità* implica che l'alunno possa prevedere, attraverso alcuni elementi, oggetti e informazioni, quali attività si svolgano in quegli spazi particolari (Kaplan, 1987). L'*affordance* comporta che gli spazi e gli oggetti siano preparati in modo da invitare implicitamente lo studente a completare determinati compiti (Gibson, 1986). La *semantotopica* riguarda il progettare la disposizione degli spazi in modo che ci sia una lettura univoca di ciò che essi vogliono trasmettere, fornendo un'informazione accessibile e utilizzabile in grado di promuovere l'aumento delle capacità di adattamento, di interazione e di partecipazione attiva e una maggiore percezione di benessere (Franceschini, Piaggese, 2000). In presenza, ad esempio, di un allievo con sindrome autistica può essere molto importante organizzare uno spazio di lavoro, caratterizzato dalla presenza di oggetti familiari, da elementi significativi che comunichino stabilità e siano in grado di mediare la relazione (fig. 1 e fig. 2).

2 Per approfondimenti, in particolare rispetto al concetto di *accessibilità*, intesa sia rispetto alle barriere architettoniche, sia in senso pedagogico, si rimanda a Mura (a cura di, 2011).



Figure 1 e 2 - Esempi di ambiente strutturato - Foto fornite da Scila Toscana

L'allievo dovrebbe essere messo in condizione di poter decodificare la strutturazione dell'ambiente, individuare cioè chiaramente dov'è il suo spazio di lavoro o di relax e prevedere quali attività verranno via via svolte. Indispensabili a questo fine sono gli ausili visivi (come per esempio la presenza di etichette su contenitori o ripiani) che aiutano a comprendere dove siano e a che cosa servano i materiali. Naturalmente occorre programmare affinché tale strutturazione venga progressivamente ridotta, man mano che l'alunno mostra di orientarsi, onde evitare che si crei dipendenza a scapito dello sviluppo dell'autonomia.

Tutti gli studenti dovrebbero sentirsi bene a scuola e, come accennato precedentemente, trovare anche uno spazio che permetta loro di "rifugiarsi", se ne sentono il bisogno. Attualmente, rispetto a questa esigenza, si evidenzia, nella maggioranza delle scuole italiane una risposta fornita solo agli studenti con disabilità, per i quali è spesso allestita un'aula cosiddetta "di sostegno" che rischia tuttavia di avere un effetto di stigmatizzazione e di emarginazione (Demo, 2014). A parere delle scriventi, occorrerebbe indagare maggiormente su come questo spazio venga vissuto dalla persona con disabilità e venga percepito dai suoi compagni e dagli altri membri della scuola, per trovare soluzioni adeguate, autenticamente inclusive, sia nei nuovi sia nei vecchi edifici scolastici, con investimenti a basso costo, in modo che ognuno venga messo nelle migliori condizioni per apprendere e partecipare in situazione di benessere. L'organizzazione degli spazi e l'arredamento dovrebbero essere infatti un sostegno per realizzare una scuola democratica (Dewey, 1916) e inclusiva, attraverso l'attuazione di una metodologia didattica differenziata, finalizzata ad aumentare la responsabilità e l'autodeterminazione di ogni allievo nell'ottica della *coevoluzione*, dove «alcuni alunni possono lavorare al computer, altri in un angolo attrezzato per attività pratico-pittoriche (angolo atelier), altri ancora in uno spazio attrezzato con cuscini, divani e poltrone per leggere o conversare in gruppo» (Miato, 2014, p. 59). Occorre tuttavia avere la consapevolezza che una disposizione dei banchi diversa da quella tradizionale non garantisce la partecipazione dell'allievo ai processi di insegnamento/appren-



dimento e che è indispensabile che il docente si ponga in un atteggiamento di riflessione e di “riposizionamento” rispetto alle proprie modalità didattiche (Canevaro, 2006, p. 22), aprendosi verso l’individuazione di nuove situazioni e soluzioni che coinvolgano maggiormente e positivamente gli allievi.

2. Il quadro di ricerca

La ricerca, a carattere esplorativo, ancora in corso, è finalizzata a indagare se la diversa organizzazione degli spazi e degli arredi in cinque scuole, che si definiscono innovative, disponibili a collaborare, di cui due danesi³ e tre italiane, sia percepita come proficua dai dirigenti, dagli insegnanti e dagli studenti ai fini dell’inclusione di tutti e in particolare di coloro che presentano un deficit grave.

Il paradigma adottato è quello ecologico (Mertens, 2010), con valore ermeneutico e orientativo (Mortari, 2012), con uso di tecniche di indagine qualitativa, come il “Case Study” (Silvermann, 2000; Yin, 2003).

Le domande a cui si è cercato di rispondere sono, in particolare, le seguenti:

- La creazione di spazi ad hoc (angolo morbido o rilassante) all’interno della classe può essere una soluzione per l’inclusione di tutti gli studenti?
- La strutturazione *open space* di una scuola può favorire l’inclusione di tutti gli allievi?

Le scuole danesi coinvolte nella ricerca sono: Hellerup Folkeskole a Gentofte (Copenaghen), per i bambini dai 6 ai 15 anni, e l’Høsterkøb Skole a Hørsholm, a 25 km a Nord di Copenaghen, per i bambini dai 7 agli 11 anni.

Le scuole italiane sono: la scuola primaria “Rondelli” di Monzuno (Bologna), per bambini dai 6 ai 10 anni; la scuola secondaria di primo grado “Piersanti Mattarella” di Modena, per bambini di età compresa tra gli 11 e i 13 anni; la scuola secondaria di secondo grado Enrico Fermi di Mantova per studenti di età compresa tra i 14 e i 19 anni.

Le fasi della ricerca esplorativa già attuate dalle ricercatrici hanno previsto: un’approfondita e aggiornata indagine in merito alla letteratura relativa all’organizzazione degli spazi di apprendimento in presenza di allievi con bisogni educativi speciali; una lettura delle documentazioni di tutte le scuole coinvolte (Presentazione, Piano dell’offerta formativa, PAI, Progetto pedagogico ove presente, ecc.); la raccolta di planimetrie⁴, video e fotografie e l’osservazione diretta dei locali

3 La scelta di coinvolgere le scuole danesi è dovuta ad almeno due motivi. Il primo riguarda gli investimenti effettuati dal Governo e dal Ministero dell’Istruzione della Danimarca, dopo i risultati non brillanti dell’indagine OCSE-PISA 2000 (Juelkjær, 2012), per innovare sia il design delle scuole, sia le strategie di insegnamento, ponendo al centro il rispetto dei diversi stili di apprendimento e il benessere di ogni allievo (McGrane, 2012). Il secondo è storico, dal momento che dal 1844 sono presenti misure legislative che danno importanza all’influenza degli spazi educativi sullo sviluppo dei bambini (Vindum, 2007).

4 L’analisi delle planimetrie, che qui non è possibile approfondire per il limite del numero delle pagine a disposizione, è stata volta a rilevare la “struttura” compositiva delle scuole, in particolare la dislocazione e l’organizzazione degli spazi, la dimensione delle aule, quando presenti, nonché la disposizione degli arredi e delle “quiet area”.

scolastici e degli arredi in tutte le realtà considerate; interviste semistrutturate a dirigenti e/o a vicedirigenti scolastici e, individuali o di gruppo, a insegnanti. In particolare queste ultime, sulla base delle disponibilità fornite, sono state rivolte: nella Hellerup Folkeskole, a 2 dirigenti, in quanto uno era in fase di pensionamento, e a 4 docenti, di cui due coordinatori degli studenti con bisogni educativi speciali; nella Høsterkøb, alla vice-dirigente e a due insegnanti; nella scuola Rondelli, alla vice-dirigente e una di gruppo a 5 docenti, tra cui uno “di sostegno”; nell’Istituto Enrico Fermi, al dirigente attuale e a quello precedente, a un’insegnante di “sostegno” e due di gruppo rispettivamente a 6 docenti del primo biennio e a 6 del triennio; nell’IC3 Mattarella, alla vicedirigente e una di gruppo a 5 insegnanti, tra cui uno di “sostegno”.

2.1 Primi risultati

L’attuazione delle rilevazioni su campo in Danimarca e in Italia ha previsto una suddivisione di impegno da parte delle ricercatrici, previa condivisione dei principi e dei concetti a fondamento del processo di integrazione/inclusione⁵, del disegno di ricerca, di una traccia sia per l’intervista individuale sia per quelle di gruppo e di una selezione degli indicatori specifici dell’Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2011) riguardo all’organizzazione degli spazi⁶.

Le interviste, che in Danimarca sono avvenute in lingua inglese, lingua veicolare per tutti gli attori della ricerca, sono state audio registrate, quelle danesi tradotte in italiano, trascritte in modo sequenziale dialogico (Caronia, 2011) e condivise con i referenti. L’attenzione si è concentrata sulle percezioni dei dirigenti e degli insegnanti in relazione a come l’inclusione venisse promossa nelle scuole anche grazie a un setting innovativo degli spazi rispetto a quello tradizionale; l’analisi è avvenuta sulla base dell’identificazione e della quantificazione delle frequenze delle risposte alle interviste.

Le scuole partecipanti alla ricerca, nonostante non siano comparabili a causa delle differenze di contesto storico, culturale ed economico-sociale, sembrano evidenziare alcune idee progettuali simili. Tutte infatti, secondo i dirigenti e/o i vicedirigenti intervistati, hanno rimodulato gli spazi riferendosi al modello di apprendimento socio-costruttivista e sono originate da un processo di progettazione condiviso.

Sia per i docenti italiani sia per quelli danesi, l’inclusione rappresenta l’aspetto centrale del lavoro, che deve essere volto a garantire una buona vita scolastica a tutti gli allievi. Dalle osservazioni e dalle interviste individuali e di gruppo emerge tuttavia una differente interpretazione di attuazione. I dirigenti e gli insegnanti danesi, infatti, pur essendo determinati a includere nelle classi gli studenti maggiormente vulnerabili, ritengono che ciò non sia possibile per tutti, ma solo per

5 Si fa riferimento soprattutto alla letteratura di Pedagogia Speciale italiana, rispetto alla quale si riportano solo alcuni testi in bibliografia.

6 Si tratta dei seguenti indicatori: B1.7h; B1.7i; B1.8b; B1.8c; B1.10 b; B1.10 c; B1.10 d; B1.10 k; B1.10 o; B1.11 a; B1.11 d; B1.11 j; B2.5s.



coloro che necessitano di “una piccola quantità di aiuto” (attuale dirigente Hellerup) per raggiungere gli obiettivi standard del curriculum⁷. I dirigenti e i docenti italiani affermano invece che l’inclusione deve e può essere garantita per tutti, compresi coloro che hanno un deficit grave, ponendosi intenzionalmente in un’ottica di “ricerca-azione” per trovare le soluzioni più adeguate alle caratteristiche di ogni allievo.

Tutti gli intervistati considerano la cura della relazione che si sviluppa tra insegnante e studente l’aspetto centrale del loro lavoro e ritengono fondamentale costruire ambienti di apprendimento flessibili in cui sia facilitata una pratica didattica individualizzata/personalizzata, grazie alla quale ogni studente possa il più possibile “imparare a imparare” in un clima di reciprocità e di benessere⁸.

In tutte le scuole è presente uno spazio “soft o relax” che possiamo chiamare “Quiet area” inclusiva in cui vengono svolte delle attività regolamentate anche in piccolo o grande gruppo; a volte esso è all’interno dell’aula stessa, a volte è uno spazio esterno espressamente dedicato, come verrà approfondito nei paragrafi successivi.

Scuola Primaria Rondelli: “Lo Spazio Agorà”

Nell’anno scolastico 2018/19, gli alunni iscritti nella scuola primaria sono stati 80 di cui 7 (8,75%) con bisogni educativi speciali, tra questi è stato incluso in una classe prima un bambino con un grave deficit psicomotorio. Secondo gli insegnanti dell’alunno, intervistati, la sua integrazione non ha implicato una modificazione degli spazi, essendo la strutturazione esistente funzionale ai suoi spostamenti con la carrozzina e alla programmazione didattica personalizzata. Lo studente ha lavorato per la maggior parte dell’orario scolastico in classe, supportato da tutti i docenti e dai compagni. Solo per svolgere alcune specifiche attività individuali ha utilizzato un’altra aula, come viene proposto anche agli altri alunni.

Dal 2013 la scuola ha adottato una metodologia che, secondo la vicedirigente, nell’ottica del costruttivismo sociale e della didattica attiva, ha l’intento di stimolare la costruzione di una “comunità di apprendimento”, motivante e stimolante, che promuove autonomia, partecipazione e responsabilità. Per perseguire questi obiettivi tutti gli insegnanti, dopo adeguata formazione, hanno deciso di riorga-

- 7 «In Danimarca, la legislazione prevede che l’educazione speciale possa essere organizzata in modi diversi. Nella maggior parte dei casi, l’alunno rimane in una classe scolastica tradizionale e riceve un’istruzione speciale in una o più materie come supplemento all’insegnamento generale. (...) In alternativa, può essere inserito in una classe speciale, sia in contesti scolastici tradizionali che speciali. Infine, l’alunno può frequentare una classe scolastica tradizionale o una classe speciale o frequentare entrambi i tipi di classe.» (www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision).
- 8 Ciò sembra essere confermato anche dai risultati del questionario di autovalutazione sul benessere, elaborato dal Ministero dell’Educazione danese. In Danimarca, infatti, il Ministero finanzia un’indagine annuale sul benessere degli studenti, a cui partecipano le scuole su base volontaria tra cui la Hellerup e la Høsterkøb. Avuta l’autorizzazione alla traduzione del questionario, esso è stato sottoposto anche alle tre scuole italiane coinvolte nella ricerca, le cui medie delle medie risultano da buone a ottime (Sandri, Marcarini, 2019).

nizzare gli spazi interni, riusando gli arredamenti esistenti e cambiando il setting. Hanno rimosso gli sportelli degli armadi così da trasformarli in scaffalature da posizionare come pareti divisorie e librerie accessibili autonomamente dagli alunni e in tutte le 5 aule presenti nella scuola hanno spostato la cattedra in un lato dell'aula e riunito i banchi a isola. Hanno inoltre allestito uno spazio, chiamato "Agorà"⁹, delimitato generalmente tra due pareti con degli scaffali, attrezzandolo con panche, sedili morbidi e moquette anallergica, che, secondo i docenti, sembra aver contribuito a rafforzare il senso di appartenenza alla comunità e la capacità di esercitare la responsabilità da parte degli studenti (fig. 3). In questo spazio possono essere svolte attività, regolate e programmate con gli allievi stessi, in grande o piccolo gruppo o anche individualmente, nel caso in cui un bambino senta per esempio la necessità di riflettere, di riposarsi dalle sovrastimolazioni sensoriali, ecc.



Fig. 3: "Agorà" - Foto fornita da Ornella Bartolotti

Scuola secondaria di primo grado "Piersanti Mattarella": l'"Isola che c'è"

La scuola è una struttura su due piani, all'interno della quale sono stati ridisegnati gli spazi secondo un progetto elaborato da un gruppo di insegnanti in accordo con il Comune e l'architetto. L'intenzionalità pedagogica è volta a porre al centro lo studente in quanto persona. Si promuovono le potenzialità di ognuno, "non uno di meno". Non ci sono classi tradizionali, ma aule specifiche "di materia" definite DADA-Didattica per Ambienti di Apprendimento, dove la conoscenza "si costruisce", non si "trasmette", ed è ancorata al contesto in cui le attività sono sviluppate (Jonassen, Peck, Wilson, 1999) con un arredamento modificabile secondo le necessità di insegnamento/apprendimento. Alcune di esse hanno all'in-

9 Più precisamente, nella scuola Rondelli l'Agorà è fissa in 4 aule su 5 e mobile in una classe dove, a causa delle dimensioni ridotte, tale spazio viene identificato solo da un materassino e da cuscini che vengono posizionati o rimossi a seconda delle esigenze didattiche.



terno uno spazio “relax” chiamato “l’isola che c’è”, individuato, in un angolo, da pareti a elle oppure da arredi, dotato di cuscini comodi, dove ogni studente che ne abbia necessità può stare in tranquillità o dedicarsi ad attività individuali o di gruppo specifiche (fig. 4). In particolare, su 13 aule, 7 hanno l’“isola che c’è” di cui: 4 in muratura (2 di lettere, 1 di matematica e 1 di francese) e 3 create con gli arredi (1 di lettere e 2 di matematica).

Nell’anno scolastico 2018/2019 gli studenti iscritti sono stati 253 di cui 11 (4,34%) con bisogni educativi speciali, tra questi uno studente con tetraplegia e ipovisione che non parla e non cammina, ma comunica attraverso la mimica gestuale-facciale e vocalizzi. Secondo i docenti non vi sono stati dei fattori ambientali ostacolanti l’apprendimento e l’inclusione. Lo studente ha sempre svolto le attività in classe, seguendo una programmazione individualizzata¹⁰, collocandosi in posti diversi a seconda della disposizione dei banchi nelle diverse aule (a isola o a ferro di cavallo), preferendo comunque i banchi più vicini alla porta per uscire più agevolmente in caso di necessità. Gli spostamenti richiesti dall’organizzazione per aule “di materia” hanno consentito, secondo le osservazioni dei docenti e in particolare dell’insegnante “di sostegno”, anche all’allievo con deficit sia di beneficiare di brevi pause funzionali al recupero dell’energia e dell’attenzione per seguire una nuova lezione, sia di ampliare gli scambi comunicativi con compagni della propria e di altre classi durante il percorso da un’aula all’altra.



Fig. 4: “L’isola che c’è” - Foto delle autrici

10 I canali usati dal ragazzo per dare una risposta affermativa sono: il sorriso, il sollevare la testa verso l’alto, lo stringere la mano dell’interlocutore, il produrre un vocalizzo. Nel caso voglia dare una risposta negativa gli è stato chiesto di non produrre nulla per 5 secondi. Attraverso queste modalità è stato possibile comunicare con lui sia riguardo alle sue necessità personali (se è felice o triste, se una cosa gli piace oppure no, se ha caldo o se ha sete, ecc.) sia in relazione ad argomenti di natura didattica, consentendogli di seguire la programmazione di classe e di raggiungere gli obiettivi di base del curriculum.

Istituto superiore “Enrico Fermi”

L’istituto ha avviato un processo di riorganizzazione degli spazi che ha portato come innovazione maggiore la realizzazione di aule “disciplinari leggibili”, dove si promuove l’acquisizione delle competenze attraverso l’apprendimento attivo. Anche in questa scuola, in alcune classi (7 su 81, ma in fase di implementazione) è stato realizzato uno spazio tranquillo e inclusivo, usufruibile non solo dagli allievi con disabilità, ma da tutti per confrontarsi in gruppo, per studiare da soli, con un compagno o per rilassarsi (fig. 5).

Nell’anno 2018/2019 gli studenti iscritti sono stati 1660 di cui 12 (0,72%) con bisogni educativi speciali. Tra essi un ragazzo con un deficit intellettivo grave con esito di paralisi cerebrale e diplegia motoria, la cui integrazione è stata garantita, secondo gli insegnanti, in un’ottica di coevoluzione con i compagni, oltre che dalla predisposizione di un progetto di accoglienza e di un’attenta programmazione personalizzata¹¹, dalla presenza nella scuola di spazi percorribili con la carrozzina, di un ascensore, di aule accessibili sia al piano terra sia al primo piano, dove, in caso di evacuazione, è possibile accedere direttamente alle porte di emergenza, e dal fatto che gli ambienti di apprendimento siano facilmente adattabili a qualsiasi setting (cooperative learning, flipped classroom, ecc.).



Fig. 5: Aula di Inglese - Foto fornita da Marilena Paolino

Høsterkøb Skole: “Everywhere”

La Høsterkøb è una scuola dei primi del ‘900 in cui si promuove e si sviluppa la democrazia e la cittadinanza; essa è stata riprogettata dal punto di vista degli spazi

11 Il ragazzo ha avuto modo: di conoscere gli spazi della scuola (aule disciplinari, laboratori, mensa, ecc.); di partecipare ad alcune lezioni sin dall’anno precedente la sua frequenza, supportato dalla vicedirigente, insegnante “di sostegno” che l’avrebbe seguito anche l’anno successivo, e da uno studente tutor del V anno di liceo, con sindrome di Asperger che l’ha guidato nell’orientamento;



dai docenti, guidati da Lene Jensby Lange¹². Nell'anno 2018/2019 gli studenti iscritti sono stati 212, tra cui 13 (il 6,13 %) con bisogni educativi speciali quali: Sindrome dello spettro autistico; ADHD (Disordine di iperattività e Deficit di attenzione); OCD (disturbo ossessivo-compulsivo).

Nel progetto pedagogico della scuola, si evidenzia come negli ultimi anni, il focus delle riflessioni di tutto lo staff (anche della segreteria) riguardi le modalità di attuazione dell'inclusione per rispondere soprattutto alle esigenze dei bambini con ADHD. Durante le interviste ai docenti è emerso, inoltre, che il loro lavoro si concentra soprattutto sullo sviluppo delle funzioni esecutive, cercando di connettere memoria, cognizione e neuropsicologia. A questo scopo affidano particolari responsabilità agli allievi, chiedendo loro per esempio di andare a prendere in un ufficio un numero preciso di oggetti solitamente usati in classe (dieci fogli di carta blu, tre matite, ecc.) in modo da sollecitarli a ricordare che cosa devono prendere, ad aspettare di ricevere gli oggetti richiesti, a controllare che siano esatti, a portarli con cura in classe, ecc.

In questa scuola sono presenti alcune aree particolarmente tranquille e confortevoli dove tutti gli studenti possono concedersi una pausa, ma non ci sono aule specifiche per bambini con bisogni educativi speciali (né sono presenti docenti "di sostegno"), in quanto, ogni spazio può essere funzionale all'apprendimento (fig. 6).



Fig. 6: Ambiente di apprendimento - Foto delle autrici

grazie a una sinergica collaborazione tra docenti disciplinari, "di sostegno", educatore e famiglia, di partecipare alle attività di classe, apportando un proprio contributo di rielaborazione dei contenuti principali e condividendo con i compagni l'uso di p.c., LIM, lezioni-video, WhatsApp, piattaforma Moodle, ecc.

12 Esperta nell'organizzazione e nella progettazione degli spazi scolastici; presidente della Global Schools' Alliance.

Hellerup Folkeskole: “The North Star”

La scuola è il frutto di un progetto condiviso tra architetti, insegnanti, genitori e studenti. È una scuola *open space*, senza aule e con dei gazebo esagonali chiamati “Home base” nei quali si svolgono le lezioni frontali della durata massima di 20 minuti; successivamente agli studenti vengono dati dei compiti da svolgere dove e come preferiscono: in piccolo gruppo, da soli, con l’insegnante, sul pavimento, sui tavoli, sui divani, su alcuni gradoni (non ci sono banchi tradizionali).

Nell’anno scolastico 2018/2019 ci sono stati 621 allievi dai 6 ai 15 anni, tra i quali 24 con bisogni educativi speciali (sindrome di Asperger, ADHD, OCD, dislessia, discalculia, ansia). Dal punto di vista pedagogico, molteplici sono i punti di riferimento teorici e operativi, indicati durante le interviste dagli insegnanti, quali: Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori, le scuole di Reggio Children e soprattutto Nikolai Grundtvig per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze di autonomia e di cittadinanza. Si mira a promuovere lo sviluppo massimo delle potenzialità di ogni allievo, prestando molta attenzione a individuarne l’area di sviluppo prossimale, gli stili di apprendimento (Dunn, 2000) e a riprodurre a scuola un clima ricco di affetti proprio dell’ambiente domestico, caratterizzato dalla collaborazione tra alunni “piccoli” e “grandi”. La stessa organizzazione degli arredi, secondo le osservazioni condotte, richiama gli ambienti della propria casa, con divani, cucina, lavello e frigorifero per ogni area della scuola.

Dalle interviste con i coordinatori, gli studenti con bisogni educativi speciali passano il 90% del loro tempo con i loro compagni e seguono le lezioni regolari, ma alcune volte hanno bisogno di interventi da parte di insegnanti di sostegno (presenti in 12). In questa scuola non ci sono degli spazi specializzati, ma c’è *The North Star*, che “non è un luogo o una stanza speciale, ma è un modo per aiutare i bambini” (secondo l’attuale Dirigente), è una funzione specifica sia per gli studenti con bisogni educativi speciali, soprattutto all’inizio del loro percorso scolastico (dai 6 ai 10 anni di età), sia per tutti coloro che a volte hanno bisogno di un aiuto supplementare o di trovare uno spazio tranquillo (fig.7).



Fig. 7: *The North Star* - Foto delle autrici



3. Riflessioni conclusive

Dall'analisi dei dati rilevati sembra di poter confermare che, per la realizzazione di una scuola innovativa inclusiva, sia necessaria una pianificazione condivisa e una progettazione degli ambienti di apprendimento che coinvolga tutti gli *stakeholders* (Woolner, 2015) in modo da garantire a ogni studente, anche a chi ha gravi deficit, la massima sicurezza, la partecipazione e il benessere. Secondo la percezione degli insegnanti italiani intervistati, sia la pratica della didattica attiva, sia, negli istituti Mattarella e Fermi, l'organizzazione in "aule per materia di studio" ha permesso a tutti e in particolare a coloro con deficit di diventare "più autonomi e responsabili". Anche la scuola *Open space* viene considerata dai docenti danesi come una società che promuove pratiche di vita responsabile, ma per alcuni studenti gli spazi aperti possono inizialmente essere fonte di difficoltà e di disagio per cui è necessario "implementare programmi educativi che siano appropriati alle loro caratteristiche emotive e motivazionali in modo che essi possano gradualmente aprirsi all'esplorazione degli spazi e all'incontro con gli altri" (coordinatore degli studenti con bisogni educativi speciali della Hellerup).

A parere dei docenti italiani, è fondamentale promuovere sempre, ma soprattutto quando gli studenti presentano una grave sindrome autistica, la cultura dell'inclusione e *strutturare* l'ambiente, prevedendo l'organizzazione di spazi "isola" o di una "area tranquilla" in cui tutti gli studenti possano andare quando necessitano di rilassarsi, di riflettere o di impegnarsi in attività alternative più motivanti per loro.

In alcune scuole descritte in questa ricerca, gli insegnanti hanno avuto la possibilità di intervenire sull'organizzazione degli spazi sin dalla fase progettuale della costruzione della scuola stessa, in altre sono stati vincolati dalle caratteristiche strutturali già esistenti, per cui si sono dovuti limitare a cercare di modificare gli interni, a volte solo predisponendo nuovi arredi. In ogni caso, in tutte, ciò che si vuole perseguire sembra essere la costituzione di uno "spazio potenziale" (Winnicott, 1989), dove, allievi e insegnanti insieme, possano sentirsi appartenenti e rapportarsi nei termini di un "noi". Nelle scuole italiane questo "noi" abbraccia anche alunni con deficit molto grave, in quelle danesi esso si limita a comprendere alcuni allievi con bisogni educativi speciali, ma le testimonianze rilasciateci e le rilevazioni effettuate sembrano comunque evidenziare la realizzazione di un *ambiente attendibile* (Berlini, Canevaro, 1999, p. 51), dove si cerca il più possibile di sostenere ogni allievo negli apprendimenti, in un clima di benessere.

Riferimenti bibliografici

- Appleton, I. (1975). *The experience of landscape*. New York: John Wiley & Sons.
- Berlini, M.G., & Canevaro, A. (Eds.) (1999). *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernstein, B. (1979). Classi e pedagogie: visibili e invisibili. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger Syndrome. Different sensory experiences, different perceptual worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol (trad. it.: *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci Faber, 2014).
- Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. Roma: Anicia.
- Caldin, R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: The contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences e Society*, 2, 65-77.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark, H. (2002). Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research. *Issues in Practice*. London: Institute of Education. (<http://eric.ed.gov/?id=ED472377> - ultimo accesso: 01.07.19).
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Natale, M.L. (1980). *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese*. Roma: Bulzoni.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *Integrazione scolastica e sociale*, 13/3, 202-2017.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13, (1), 3-22.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Denmark - Systems of support and specialist provision (www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision - ultimo accesso: 28/09/2019).
- European Council 2006/962 - Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> - ultimo accesso: 28/09/2019).
- Favretto, G., & Fiorentini, F. (1994). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carocci.
- Franceschini, G., & Piaggese, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e di ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- Gaines, K., Bourne, A., Pearson, M., & Kleibrink, M. (2016). *Design for Autism Spectrum Disorders*, New York-London: Routledge.
- Gibson, J.J. (1986). *Ecological Approach to Visual perception*. Hillsdale-London: Elbaum.
- Jonassen, D.H., Peck, K.L., & Wilson, G.B. (1999). *Learning with technology. A constructivist perspective*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Juelkjæ, M. (2012). School architecture and learning conditions, a Danish case. *Jianzhu Jiyi*, 6, 69-71.
- Kaplan, R., Kaplan, S., & Brown, T. (1989). Environmental preference: A comparison of four domains of predictors. *Environment and behaviour*, 21 (5), 509-530.
- Kaplan, S. (1987). Aesthetics, affect, and cognition: Environmental preference from an evolutionary perspective. *Environment and behavior*, 19 (1), 3-32.
- Khare, R., & Mullick, A. (2009). Incorporating the Behavioral Dimension in Designing Inclusive Learning Environment for Autism. *Archnet-IJAR*, 3 (3), 45-64.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York-London: McGraw-Hill Book Company Inc.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Boston: MIT Press.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura: linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Studium.



- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- McGrane, S. (2012). Open Spaces Transform Danish Education. *The New Street Journal*, 18.01.12.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Miato, L. (2014). Agio e disagio a scuola. Verso una nuova stagione dell'inclusività scolastica. In G. Maiolo, & G. Franchini (eds.), *Dalla parte degli adolescenti. Alleanze e relazioni di sostegno*. Trento: Erickson.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mostafa, M. (2008). An Architecture for Autism: Concepts of Design Intervention for the Autistic User. *Archnet-IJAR*, 2 (1), 189-211.
- Mura, A. (2011) (ed.). L'accessibilità. Considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40-60). Milano: FrancoAngeli.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centred Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sánchez, P.A., Vázquez, F.S., & Serrano, L.A. (2011). *Autism and built environment*. INTECH Open Access Publisher.
- Sandri, P. (2019). Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione. In P. Sandri (Ed.), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 17-41). Milano: Franco Angeli.
- Sandri, P., & Marcarini, M. (2019). Ambienti di apprendimento, inclusione e benessere: dati di ricerca. In V. Gherardi (ed.), *Spazi ed Educazione* (pp. 137-160). Roma: Aracne.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vindum, K. (2007). A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen. *Casabella*, 750-751, 44-53.
- Winnicott, D.W. (1989). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Woolner, P. (2010) (Ed.). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum.
- Yin, R.I. (2003). *Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

A general overview of the Swedish approach to inclusive education

Una panoramica generale dell'approccio svedese all'educazione inclusiva

Marcus Samuelsson

marcus.samuelsson@liu.se

Pether Sundstrom

pether.sundstrom@liu.se

This article is set to inform about the Swedish school system, parts of the Swedish teacher education, didactical considerations using co-teaching for inclusion and some ongoing Swedish research about simulation training within teacher education for special needs teachers and ways to improve pupils reading skills. The work has been done as literature studies of earlier research and regulatory documents as well as case studies of teacher education at Linköping University where they use simulation training and ongoing research in a municipality in Sweden where they use response to intervention (RTI) to support pupils to become faster and more confident at coming up with answers to addition and subtraction problems. The case study about simulation training showed how simulations could be used to train the ability for teacher for special needs training and teachers for special educational needs ability to observe, a skill that is of great importance in taking stock of a situation and carrying out an investigation in school practices. The influence of the instructor/teacher when using different ways of teaching such as simulation was also showed. The case study about RTI showed that fewer pupils than expected have automatic recall of number combinations, which has the consequence that a larger group than expected will carry on practice with help of adapted computer program.

Keywords: Collegial Collaboration, Didactical Considerations, Educational System, Inclusion, Simulation Training.

abstract

Riflessione teorica 110

- a. incontro con la storia
- b. questioni epistemologiche

Aims and Scope

This article contributes to a general overview of the Swedish approach to inclusive education by describing (a) the regulatory documents for the Swedish educational system (b) the Swedish teachers' education programme (c) the application of simulation (d) the experience of collaboration and (e) didactic considerations for mathematics as support for inclusion.

The Swedish Educational System

The scope of this article is limited to Swedish compulsory education, which begins at the age of six with kindergarten. The purpose of kindergarten is to prepare children for primary school, which they begin at the age of seven. In kindergarten the children learn by playing and are encouraged to be creative. The following nine years of primary school are also compulsory. Traditionally, primary school is divided up into three stages: (a) grades 1-3, (b) grades 4-6, and (c) grades 7-9.

According to the Swedish Education Act (2010: 800), Chapter 1 Section 8, all pupils shall have access to the same quality of education regardless of their socioeconomic background and regardless of where they live in Sweden. Hence, Swedish schools have an obligation to compensate for inequalities. In concrete terms, this means that in Sweden it is acknowledged that children come from different backgrounds and that schools should make it possible for all children to develop to their greatest potential. This is in line with Wubbels' (2011) goal of ensuring that all teachers choose the correct teaching style for each child on any specific occasion, the idea being that this is the best way to bring about development and learning.

The Swedish school system is tasked with ensuring that lessons are adapted so that all pupils' various backgrounds are taken into consideration and any disadvantages are counterbalanced (The Swedish Education Act, Chapter 1, Section 4). To give pupils the opportunity to develop to the best of their ability, instruction should be organised on different levels – individual, group, and school levels – so that development toward educational goals is promoted (The Swedish Education Act, Chapter 1, Section 4). Every school must also see to it that the pupils have access to a healthcare provider through the school. There must be medical, psychological, psychosocial, and special needs professionals who work with preventative care and follow-up care, making the pupils' schooldays coherent, manageable, and meaningful (Antonovsky, 1991).

One key aspect of the support for pupils' progress toward educational goals is that the school must provide access to special needs professionals. This requires personnel who have special needs competence (The Swedish Education Act, Chapter 2, Section 25). If a pupil has trouble acquiring the skills and capabilities for satisfying the criteria for passing, his or her teacher shall report this to the principal who in turn sees to it that an evaluation takes place. These evaluations are usually carried out by the class teacher or a teacher with special needs training / a teacher for special educational needs (The National Agency for Education, 2014). If the outcome of the evaluation is that the pupil is in need of support be-



yond the ordinary lessons, the proposed measures must be put in writing (The National Agency for Education, 2014).

There are two different kinds of support that are provided: (a) extra learning accommodations or (b) special support. *Extra learning accommodations* is a form of support that can be provided within the framework of ordinary lessons and does not require formal approval by the principal. For example, it can be a question of the pupil using digital aids as support or that the pupil receives extra training in skills through a teacher with special needs training (The National Agency for Education, 2014). *Extra help* is a form of aid that the teacher or other personnel cannot provide in an ordinary classroom. The principal decides whether this sort of extensive, long-term assistance is needed. Examples of this sort of aid might be regularly scheduled support provided by a teacher with special needs training, who over a long period of time carries out an intervention to help the pupil acquire skills and capabilities, or that the pupil receives support in the form of a teacher's assistant who accompanies the pupil throughout the school day (The National Agency for Education, 2014).

Ever since the 1960s teacher's assistants have been working in Swedish schools to support pupils with special needs both in ordinary classrooms and in special education schools such as schools for the blind (Gadler, 2011). Östlund (2012) described the teacher's assistant's work as a task that is varied and carried out in close coordination with the pupil. Östlund (2012) outlines the teacher's assistant's work as being made up of three different tasks: (a) the teacher's assistant as 'caregiver', meaning that he or she helps pupils with the shift between different activities or at mealtimes (b) the teacher's assistant as a 'one-on-one instructor', a task that is similar to the teacher's but without formal responsibility for planning and assessment or (c) the teacher's assistant as a 'positioner' of pupils. The teacher's assistant as a 'positioner' is a task in which the teacher's assistant functions as a link between the teacher and the pupil – for example, communicating information and even explaining tasks that the pupil is supposed to carry out (Östlund, 2012).

Extra help is first and foremost provided so that the pupil can be part of what goes on in the ordinary classroom (The Swedish Education Act, Chapter 3, Section 7). If there is a particular reason for it, the principal can decide that the pupil should receive private instruction or get help in a special group (The Swedish Education Act Chapter 3, Section 7). In some cases, this sort of group is arranged by the school, but there are municipalities that have decided to organise these groups to consist of pupils from the same municipality, keeping the groups small and with a low pupil-teacher ratio (Schools Inspectorate, 2014).

The Swedish government's school inspection authority, the Schools Inspectorate (2014) examined how well schools work with pupils with special needs and found that it was either: (a) exclusionist and (b) inclusive. They exemplified exclusionist support as looking like the city-wide groups. To be included in this programme, the pupil was judged to be lacking the ability to reach the goals set for pupils in the ordinary classroom. This is followed by an evaluation, after which action is taken and a special programme is set up (Schools Inspectorate, 2014). If the measures to be taken at the pupil's school do not have the desired effect, it is unusual for the programme to be changed. It is more common that the principal contacts the central authority for educational support (Schools Inspectorate

2014). This can mean that the pupil is placed in another school and gets a new teacher, new classmates and principal. They ensure that the pupil receives a so-called *accommodated course of studies*, which often means that one or more subjects are eliminated. Continual evaluation of these special education measures takes place and is offered to the pupil, but there is seldom an evaluation of the placement. Thus, there is seldom any discussion of whether the pupil should return to his or her regular school, the consequences of which are that the placement becomes permanent (Schools Inspectorate, 2014).

Inclusive education means that at certain times the pupils with special needs are taken out of class and taught in a separate group, but that the pupils are in the regular classroom for as many subjects as possible. The pupils who are taught separately are nonetheless under the supervision of their class teacher, who is responsible for their learning and development. In this way, the pupils continue to have contact with their class teacher and the regular lesson plan. In these cases, there is follow-up, and if the special education measures that were undertaken have not had the intended effect, changes are made to the intervention. When necessary, the class teacher is provided with skills development to facilitate the pupil's knowledge acquisition. The pupil's development is documented and placement in a special needs group is flexible. The goal is that the pupil will return to the regular classroom as soon as that is feasible (Schools Inspectorate, 2014).

Swedish teacher training

113

In Sweden there are two programmes that aim to provide special education competence. These two programmes are: (a) Special Educational Needs and (b) Special Needs Training. Both of these programmes are one-and-a-half-year postgraduate degree programmes. The teachers for special educational needs and those with special needs training have different tasks and are different specialisations, but examining the way these two professionals work, one sees that they have a good deal in common (Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). The difference is that the teacher for special educational needs works more strategically on overarching tasks like consulting the teaching team and working with administration, while the teacher with special needs training is more involved in operational work, developing the individual pupil's skills and capabilities.

The teacher for special educational needs has, among other functions, responsibility for developing lesson plans that will eliminate obstacles and difficulties. Normally, this is done through pedagogical evaluations and analyses of the difficulties at both the organizational and the individual level. This task involves implementing measures and developing classroom strategies that provide the pupils with the support they need. These teachers support colleagues, parents, and other concerned parties. The principals see the teachers for special educational needs as key coordinators (Ahlefeldt Nisser, 2014).

Teachers with special needs training who work in schools for challenged pupils consider it their task to work directly with pupils, while teachers for special educational needs who work in preschools and schools view their task as more overarching and advisory. This involves working together with administration to



discuss the organisation of the school from a special needs perspective. The teacher for special educational needs should serve as a qualified advisor to the rest of the staff as well (Ahlefeldt Nissers, 2014).

From 2012 (SFS, 2011: 186) the task of the teacher with special needs training includes six specialisations: (a) language, writing, and reading development, (b) maths development (c) deafness or impaired hearing, (d) sight impairment, (e) serious language difficulties or (f) intellectually disability (SFS, 2011, p. 186). This job is more closely tied to teaching and working with individual pupils. It involves advising the teachers of a particular subject. By observing lessons and instructing pupils in small groups or individually, the teacher trained in special needs supports the pupils that need extra help (Ahlefeldt Nisser, 2014). Teachers with special needs training teach smaller groups of pupils. The particular situation in each school or municipality can necessitate that both the teachers with special needs training and special educational needs teachers work with pupils individually, carrying out evaluations, and working with parents (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). The following diagram illustrates these differences and the overlaps between the work done by and the teacher for special educational needs and the teacher with special needs training:

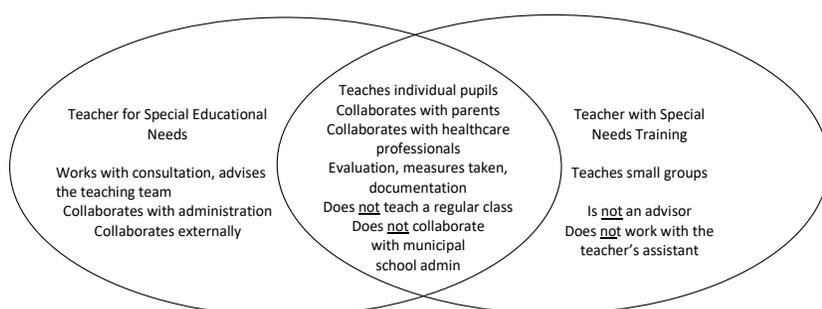


Figure 1. Teacher for special educational needs and Teacher with special needs training (Göransson et al., 2015)

The use of simulation in teacher training

Simulation can be described as a simplified, but nonetheless valid, dynamic model of reality that is meant to make it possible to practice decision making (Sauvé, et al., 2007). Using simulation is a complement to other forms of teacher education, such as lectures, seminars, or micro-teaching that provide training in other skills. Simulation training can in some cases also be the only possible form of training since other practical training would be logistically challenging, ethically dubious, dangerous, or too costly. Badiie and Kaufman (2014) came to the conclusion that there were very few studies of the way simulation is used to develop teaching skills. Svingby (2011) came to the same conclusion when she observed that 75% of teacher education programmes at six Swedish universities did not make use

of simulation for teachers' education. Furthermore, the studies found that 82% of teacher educators and 74% of those studying to be teachers were interested in making challenging situations and dilemmas part of the teachers' education programme. It is, however, not the case that training using simulation per se leads to the development of skills and capabilities. Research has shown that development through simulation results from the simulation having: (a) *adequate content* (Edman Stålbrandt, 2013; Presnilla-Espada, 2014; Samuelsson, 2016), a clear link to educational goals in the form of (b) *didactic framing* (Edman Stålbrandt, 2013; Ragnemalm & Samuelsson, 2016; Arvola, Samuelsson, Nordvall & Ragnemalm, 2018; Samuelsson, 2018) in a context under the supervision of a (c) *skilled instructor* (Dieker et. al., 2014; Sellberg, 2018).

Edman Stålbrandt (2013) studied 14 Finnish and 15 Swedish teacher education students who reflected upon and discussed animated audio-visual simulations about didactic dilemmas. The students worked independently with various case studies, dilemmas that had been generated after conversations with active teachers. Edman Stålbrandt found that sound in the form of teachers' and pupils' recorded voices, was the most important modality for the results of the study and the teacher education students' sense of authenticity. Furthermore, she found that simulating school dilemmas is a valuable resource that constitutes a kind of practice teaching, creating a situation in-between professional life and the academy. Relatively free from distractions and risks, teacher education students are offered the chance to reflect upon and develop perspectives on a teacher's work.

Presnilla-Espada (2014) studied 342 teacher education students who underwent simulation training together with mentors over a period of several years while studying on a teacher education programme. The purpose of this training was to get the students to think and act like actual teachers in the simulated environment, which was similar to the practice teaching that they would later be doing. The teacher education students claimed that it was possible to apply the experiences they had in the simulated environment to actual situations. Presnilla-Espada came to the conclusion that the simulations that were used prior to placement developed the students' pedagogical skills if the educator used well defined learning targets and offered a didactic framing. In addition, it was also important that the students felt that they had control over the lesson and the learning process.

Samuelsson (2016) studied what and how 12 teachers with special needs training and teachers for special educational needs, working in pairs or triads, identified and problematized classroom management in a text-based simulation. He found that the teachers with special needs training and special educational needs teachers had the ability to identify, outline and evaluate in terms of importance, how the simulated teacher performed, what information the teacher shared, what sort of classroom environment the teacher made possible and how much attention the teacher devoted to development of both the individual pupils and the groups. Samuelsson (2016) showed how the teacher education students reasoned out the importance of making it possible for pupils to understand what is expected of them at the beginning of the lesson, among other things



- x) I usually write
- y) Yes!
- x) I usually write on the board
- y) Yes!
- x) Because I have this sort of pupil too
- y) Like that, I sort of sit down
- x) Yes, but I have the kind of pupils, I have to write it on the board

Based on their own teaching, these teacher education students raise the notion of how important it is to use other modalities than the spoken word and how important it is to adjust their management of the classroom to the pupils in a particular situation.

Samuelsson also found that students studying to be teachers with special needs training and teachers for special educational needs also had the ability to problematise, which, in his interpretation, requires not only knowledge but also empathy as well as analytic and linguistic competence – in this case relating to simulated content. Problematising required that teachers with special needs training and those for special educational needs challenged one another's understanding and interpretation of situations, which forced them to justify and argue for their own interpretation and understanding.

Samuelsson came to the conclusion that simulation like that which was tested can be used to train students in the ability to observe, a skill that is of great importance in taking stock of a situation and carrying out an investigation. This is something expected of teachers trained in special needs and special educational needs, while at the same time it also highlights the importance of having multiple observations of the same practice.

Dieker et. al. (2014) found that ARC (action-review-cycle) repeatedly helped education students have short virtual interaction with the simulation *TeachLivE*. Education students who had the opportunity to demonstrate and then discuss their own choices and measures obtained a sense of having reflected upon their practice. Interviews with education students who had used *TeachLivE* on their programme showed that virtual interaction contributed significantly to their sense of professional development as future teachers (Floyd et. al., 2013).

Ragnemalm and Samuelsson (2016) studied what is possible to learn with uncomplicated forms of simulation and examined, among other things, whether a hypertext simulation could generate sufficient variation of key aspects to teach education students something essential about classroom management. Twenty-five education students who tested a text-based simulation had the ability to differentiate between: (a) various leadership styles (b) the aspects (c) care, power and influence, as well as (d) the aspect of respect. These are essential parts of a teacher's classroom management (Samuelsson, 2017) around which the content is constructed. From this they came to the conclusion that text-based simulations made it possible for education students to develop their ability to assess and practice rapid responses in relation to their ability to take charge of a classroom. With this type of simulation, Samuelsson (2018) examined which leadership style the education students chose and how this choice could be understood. The results showed that education students related to the content like explorers or pathfinders. Explorers tested various types of leadership styles and were not hesitant to go back and change their mind once or twice based on the reactions or conse-

quences of their first choice. Pathfinders did not change their mind; instead, they moved along in a linear fashion throughout the text simulation. This meant that the amount of time and effort the groups spent on simulation content differed. Regardless of whether they were explorers or pathfinders the education students chose an authoritative leadership style, in which the teacher is in control, but in cooperation with the pupils (Wubbels et al., 2006).

Arvola, Samuelsson, Nordvall & Ragnemalm (2018) found that radio theatre simulation, which was tested by 43 first-year students, 48 third-year students and 38 mentors for education students had a substantial effect on their reflections and understanding but had a weak connection to critical thinking and habitual behaviours. The latter was not at all surprising since the participants only tried out the simulation on one occasion. Regardless of this fact, they observed that interaction before and after the exercise had significance for the development of knowledge, understanding, and reflections concerning classroom management.

Other than one small pedagogical teaching project, in which it was clearly shown that the teacher's/instructor's mind-set and attitude tend to affect education students' estimation of how meaningful simulation is, the influence of instructors on those who make use of simulation training has not yet been studied in a pedagogical context (Arvola, Samuelsson, Stenliden & Nordvall, 2017).

Sellberg (2018) had more robust results when studying how theory and practice are tied together in different phases of programmes taught by the instructors of naval officers. In her studies she identified: (a) a briefing-phase when exercises were introduced and related to learning targets for the group as a whole (b) a scenario-phase when the students practiced in authentic simulators with the support of instructors, and lastly (c) a debriefing-phase in which instructors made general assessments and gave feedback to the group as a whole. It turned out that it was of great importance that the instructor systematically demonstrated what was relevant and irrelevant for a naval officer's knowledge development. It is highly probable this is also the case when training education students.

Collaboration between professionals in schools

For many years every teacher in Sweden was responsible for his or her own lessons. Any collaboration that existed was more of an organisational nature, aimed at themes that applied to all subjects or activities outside the regularly scheduled ones, such as days for playing sports or field trips. With the new primary school curriculum, adopted in 1962, this changed for Swedish teachers. Collaboration became a heading in its own right, under which focus was placed on everyone working together: pupil-pupil collaboration, teacher-pupil collaboration, teacher-teacher collaboration and teacher-parent collaboration.

In 2010 there were once again changes made to the way people work together in schools. An education bill was passed (2010, p. 800) that regulated healthcare for pupils and called for professional collaboration relating to preventative care and health promotion in the form of medical, psychological, and psychosocial support for pupils' basic development as well as the establishment of a good learning environment.

Johansson-Gaimier and Kreitz-Sandberg (2018) found that teachers in general



felt that collaboration with the health team functioned well but they also experienced a lack of follow-up and feedback in cases involving pupils. Among other things, the teachers felt that it took too long to get feedback from the health team and when they finally received it, it was too theoretical and not the practical advice they needed. Most importantly, the teachers desired support in the form of extra resources in the classroom or help with adapting lesson plans for pupils with difficulties (Johansson-Gaimer & Kreitz-Sandberg, 2018).

Current research among effective primary school teachers who have succeeded well in teaching and stimulating the development of their pupils shows that their intention to collaborate are one thing, but reality is another. These teachers report a general lack of time for planning, carrying out, and following up as the reason that collaboration does not work. Instead of collaborating as co-teachers (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Friend & Cook, 2016), they often work parallel to one another, side-by-side, and ideally toward the same goal. But not even that is always the case, which becomes clear when pupils who have difficulties (Göransson & Nilholm, 2015) start acting out, demanding attention:

A boy way back in the corner of the classroom is looking around, discovers the teacher for special educational needs behind him, but doesn't seem to care. He shoves his books to the side so they fall on the floor. The special needs teacher waits a second before she asks him to pick up the books. The sound of books falling on the floor is noticed by the class teacher by the whiteboard at the other end of the classroom. She glances at the boy, who doesn't seem to see her. The teacher remains focused on the class. The boy gets up from his chair and glides in underneath his desk. He sits still for a while and then begins crawling toward a round table used for group work. The special needs teacher seems surprised and looks perplexed. She says the boy's name and asks him to come sit at his desk. The boy gets up and has started for the door when the class teacher reaches his desk. She goes toward him, gets his attention and speaks to him directly, in a way that shows she has control. Her words remind him of the agreement they have. The boy seems to listen but continues to go toward the door. The class teacher spreads her arms wide to stop him and guide him back to his desk. Without speaking, the boy picks up his books and with the teacher's help, he gets back to work. The class teacher leaves the boy and the special needs teacher returns to her position behind him.

This excerpt about a child's resistance could have been an example of teachers working together in the *one teach – one assist* model, which earlier research (Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) has described as the most common, but this was not the case. The excerpt brings to the fore a common obstacle for co-teaching: time for lesson planning together (Murawski & Lochner, 2011). It illustrates a common situation where the special education teacher functions as the *classroom supporter*, an extra resource for individual pupils (Holmström Wirf, 2013). Beyond this category, Holmström Wirf (2013) also found that there were various expressions used to speak about collaboration between the class teacher and the teacher with special needs training / teacher for special educational needs that took place in- and outside the classroom: (a) backboard, (b) classroom colleague, (c) collaborator, (d) time-planner, (e) dispatcher, and (f) surveyor.

These days teachers with special needs training or teachers for special educational needs don't always work together with the class teacher to ensure inclusive lessons. One second-grade teacher was working with a recreation instructor who served as a classroom colleague during some of the weekly lessons.

While all of the 23 pupils were working with various parts of the maths lesson, which was adapted according to their ability, the class teacher and the recreation instructor went around to pupils who had raised their hands and asked for help. When they went to a pupil they asked what he or she needed help with or what the pupil was having difficulty with. Depending upon which pupil it was, they used different approaches. If it was a pupil who was off-task but actually able to manage the task, the pupil got rather direct and precise advice as to how to find his or her way back to the task. If it was a pupil who was having difficulty understanding the task, then they asked questions and, in this way, invited the pupil to explain what it was that he or she didn't understand or couldn't manage to do. Then they looked at the pupil's calculations together. At the same time, they posed new questions to the pupils that had the purpose of supporting them and helping them put into words how they were thinking about the next step. Both the recreation instructor and the class teacher stayed by the pupils while they worked on some more problems to ensure that they had understood the instructions.

This excerpt shows that the class teacher and the recreation instructor had agreed upon similar approaches that would give the pupils confidence by creating a routine. Their accommodating style and the extra attention provided all the pupils with the sense that the maths lesson was a shared concern for both the pupils and adults in the classroom. Right from the start of term, the class teacher devoted a great deal of time and energy to establishing and then maintaining a secure atmosphere for all the pupils. Differences among the pupils during the lesson were accepted and no one was stigmatized or marginalized because they had difficulties. This attentiveness on the part of the teacher and the recreation instructor meant that there was just as much interaction with these pupils as there was with the other ones, which has not always been the case, according to previous research (Colnerud, 1998; Göransson & Nilholm, 2015). This also meant that within an accommodating framework, the teacher and the recreation instructor tried to treat everyone equally, based upon a democratic perspective on participation, making it possible for pupils with difficulties to accept others, for the pupils themselves to be accepted, and in this way for them to have a sense of belonging in the class that is grounded in collaboration and discussion (Haug, 1998).

Didactic strategies to promote inclusive education

One way of providing support for pupils with difficulties in maths is called 'response to intervention' (RTI). This is a method that was developed in the United States in the first decade of the new millennium. It is aimed at early detection of pupils who need extra help (Johnson, Mellard & Byrd, 2005). It is a pupil-centred



model that makes use of problem-solving and research-based methods to identify and help pupils who are at risk of not fulfilling knowledge requirements (Johnson, Mellard, & Byrd, 2005). What is characteristic for RTI is that: (a) intervention is research-based and it intensifies and adapts to each pupil's specific needs (b) the pupil is tested during the intervention so that his or her development is well documented (c) the pupil is offered adequate opportunities to develop with the help of intervention and (d) there is follow-up after the intervention to respond to the pupil's needs in the best way possible (Bender & Shores, 2007). This method is designed both for pupils with difficulties in reading and writing as well as for those with difficulties in maths (Bradley, Danielson & Doolittle, 2005). We will limit our discussion to maths and exemplify the method through descriptions of ways one can help pupils with difficulties in that subject.

There is a three-stage process through which RTI is implemented. In the first stage, all the pupils participate in lessons that research has shown to be successful in helping them develop skills and capabilities that are the aim of the lesson content. All the pupils are repeatedly tested during this period that lasts at the most eight weeks. The tests are designed to identify pupils who have not gained knowledge at the expected rate. The tests can either be: (a) standardised tests such as national tests or (b) tests that are designed with criteria that can measure knowledge development in pupils during this period. At the end of the eight-week period, pupils that do not measure up to the expected knowledge development are selected to go on to the next stage.

In the second stage the pupils receive adapted instructions as a group. The lessons intensify and are based upon their achievement in the first stage. In one study the first-grade pupils received extra exercises in simple addition and subtraction problems over a period of 23 weeks. The results showed that the pupils who were selected to go on to the second stage succeeded in catching up with their classmates and had reached a satisfactory level after the 23 weeks (Bryant, Bryant, Gersten, Scammacca & Chavez, 2008).

The pupils who did not respond well enough to the second stage of the intervention are plucked out to go on to the third stage. In stage 3 the intensity of the exercises increases and what is being practiced is adapted for each pupil's needs. The lessons can take place in smaller groups or in a one-on-one tutorial with a teacher trained in special needs. (Berkeley, Lindsay, Peaster & Saunders, 2009).

In Sweden, at Linköping University, a study is being carried out in which fifth- and eighth-grade pupils are participating. The purpose of the study is to investigate two different models of maths exercises meant to help pupils become faster and more confident at coming up with answers to addition and subtraction problems using the numbers between 0-20 and to multiplication problems using the numbers between 0-100. The two models involve either simply memorizing the answers or practicing with the goal of increasing the conceptual comprehension of numbers.

There are studies that point to the fact that if conceptual comprehension improves, the pupils become more confident and faster at coming up with the answers, what is called *fluency* (see, for example, Fuson, 2003; Star & Madhani, 2004). The studies begin by testing the pupils to see how well they have achieved automatic recall of number combinations in addition, subtraction and multiplication. Those who cannot do this as well as expected go on the second stage, in

which they practice this in two ways: (a) by memorizing number combinations and (b) by practicing with visual aids. What can be seen up until now after the tests have been carried out is that fewer pupils than expected have automatic recall of number combinations, which has the consequence that a larger group than expected will go on to the second stage. The pupils remain in the same class and participate in the regular lessons, but during part of the lesson they practice with help of adapted computer programmes.

References

- Ahlefeld Nisser, D. von. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Ahlefeld Nisser D., von (2011). Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet. In Å. Bartholdsson, & E. Hultin (Eds.), *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan. Dalarna* (pp. 69-88). Falun: Högskolan Dalarna.
- Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdragsskilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34, 246-264.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arvola, M., Samuelsson, M., Nordvall, M., & Ragnemalm, E. (2018). Simulated Provocations: A Hypermedia Radio Theatre for Reflection on Classroom Management. *Simulation & Gaming*, 49, 98-114.
- Badiee, F., & Kaufman, D. (2014). The Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22, 167-186.
- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 85-95.
- Bender, W. N., & Shores, C. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention: 1997. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 8-13.
- Bryant, D., Bryant, B. R., Gersten, R., Scammacca, N., & Chavez, M. M. (2008). Mathematics intervention for first- and second-grade students with mathematics difficulties: The effects of Tier 2 intervention delivered as booster lessons. *Remedial & Special Education*, 29, 20-32.
- Colnerud, G. (1988). *Resurser till små klasser – ett skolexempel*. Linköping: Linköpings universitet.
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris-Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The Potential of Simulated Environments in Teacher Education. Current and Future Possibilities. *Teacher Education and Special Education*, 37, 21-33.
- Edman Ståhlbrandt, E. (2013). *Simulerade skoldilemman – redskap för utveckling av reflektionsförmåga?* Åbo: Åbo Akademi.
- Floyd, K., Aronin, S., Hartley, M., Ludlow, R. L., DeVito, H., & Smith, C. (2013). *Acquisition, refinement, and maintenance of skills by preservice teachers in TLE TeachLivE at WVU*. 1st. National TLE TeachLivE Conference. Orlando, FL: University of Central Florida.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20, 9-27.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. London: Pearson.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: a blueprint for practitioners, policymakers and parents. *Teach. Except. Child.*, 38, 57-61.



- Fuson, K. C. (2003). Toward computational fluency in multidigit multiplication and division. *Teaching Children Mathematics*, 9, 300-305.
- Gadler, U. (1997). Elevassistent i skolan - är det elevens behov eller någon annans behov som avgör? Förstudie kring elevassistentens funktion för elever med rörelsehinder. Göteborg: SIH Läromedel.
- Gadler, U. (2011). En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2015). Den sociala situationen för barn och elever i svårigheter som undervisas i reguljära klasser och förskolegrupper. En systematisk forskningsöversikt. I: *Tre forskningsöversikter inom specialpedagogik/inkludering*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning En enkätstudie*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Holmström Wirf, L. (2013). Inclusive collaboration inside and outside the classroom. *Venue*, 1-5.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15, 321-338.
- Johansson-Gaimar, M., & Kreitz-Sandberg, S. (2018). Lärares uppfattning av samarbete med elevhälsan. *Venue*, 1-4.
- Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2005). Alternative models of learning disabilities identification: Considerations and initial conclusions. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 569-572.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 143-157.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look for, and Listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46, 174-183.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Presnilla-Espada, J. (2014). An Exploratory Study on Simulated Teaching as Experienced by Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 51-63.
- Ragnemalm, E. L., & Samuelsson, M. (2016). Simulating variation in order to learn classroom management. *Educational Media International*, 4, 1-11.
- Samuelsson, M. (2016). *Specialpedagogisk identifikation och problematisering av ett simulerat klassrumsledarskap*. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Forslund Frykedal & M. Samuelsson (Eds.), *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Samuelsson, M., Arvola, M., Stenliden, L., & Nordval, M. (2017). *Simuleringsbaserad undervisning som ett kompletterande inslag i lärarutbildningen vid Linköpings universitet*. Linköping: Linköpings universitet, Didacticum.
- Samuelsson, M. (2018). Pathfinders or Explorers: Student teachers' approaches to challenges of classroom management in a simulation. *Education in the North*, 25, 45-63.
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., & Marquis, J.-S. (2007). Distinguishing between games and simulations: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 10, 247-256.
- Sellberg, C. (2018). *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 4, 392-416.
- Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisnings och särskild undervisningsgrupp* (Skolinspektionens kvalitetsgranskning Rapport 2014:06.). Stockholm.

- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Star, J. R., & Madnani, J. K. (2004). *Which way is the "best"? Students' conceptions of optimal strategies for solving equations*. Paper presented at the Annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Toronto, Canada.
- Svingby, G. (2011). *Simulerad lärarpraktik*. Slutrapportering för projekt 2010/2005 "Spel och simulering – ett utvecklingsprojekt inom ramen för KK-stiftelsens satsning på IT i lärarutbildning". (Simulated teaching-internship). Stockholm: KK-stiftelsen.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- Östlund, D. (2017). Elevassistenter: En möjlighet eller ett hinder för elevers inkludering och delaktighet. *Specialpedagogik*, 3, 106-117.

The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights

L'inclusione degli studenti con disabilità nella formazione universitaria a 25 anni dalla Dichiarazione di Salamanca: overview e highlights

Marisa Pavone

Università degli Studi di Torino, marisa.pavone@unito.it

Rosa Bellacicco

Libera Università di Bolzano, rosa.bellacicco@unibz.it

Alessia Cinotti

Università degli Studi di Torino, alessia.cinotti@unito.it

The Salamanca Statement inaugurated a period of rights which aimed to promote inclusion at all levels of education, including higher education, considered strategic in the preparation of people with disabilities for adult life.

This article aims to provide an overview of the principal steps which, from 1994 up to the present day, have marked the gradual process of the opening up of the post-secondary institutions to disability, in order to critically highlight the progress and the challenges of a process in act. The paper, based on a review of the international and national literature, is organized into two periods (with the UN Convention as a watershed). From the universities' initial concern to guarantee equality of access to students with disabilities by removing architectural barriers and offering services, we move to a subsequent phase in which new complex trends emerge which have innovative and inclusive potential. Among these we find the quality of the teaching; the monitoring of academic careers and the transition to the labour market; the evolution of the Disability Services from campus support centres to campus resource centres; staff training; and the more active participation of students. There is an open challenge to continue to gather evidence and reframe these issues, because improving the quality of academic experiences can guarantee better future lives for students.

Keywords: higher education; inclusion; students with disabilities; reasonable accommodations; Disability Services

abstract

Riflessione teorica 124

a. incontro con la storia
b. questioni epistemologiche

1. International background¹

The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) reminds us of how inclusion is a question of human rights, the privileged route for fighting all forms of discrimination (UN, 2006; Hughes, Corcoran, and Slee, 2016). In the last 25 years, its guiding principles have affected not only school but also university life: the inclusive approach proposed opens up the way to lifelong learning.

As the Statement affirms, necessary provision should be made to ensure the inclusion of young people, guaranteeing equality of opportunity, access, and retention in an integrated setting, through particular attention to tertiary education (Article 19). It also invites the universities to actively involve people with disabilities in their research and training in order to ensure that their perspectives are taken fully into account (Article 47). Moreover, the document is far-sighted in identifying preparation for adult life as a priority area of intervention in so far as it is a crucial phase in the life of people with disabilities (Article 56). It therefore stresses the three areas of 'secondary education', 'tertiary education', and 'the world of work' as strong containing factors in the worsening of situations of disability.

As from 1994, the importance of access to higher education (henceforth HE) has been continually taken up in a series of statements, both international and European, which, on one hand, stress what has already been stated, but, on the other, also introduce innovative elements into the issue of tertiary education.

On a European level, the *Charter of Luxemburg* (European Commission, 1996a) and the document entitled *Access to Social Rights for People with Disabilities in Europe* (Council of Europe, 2003) are examples of this: both highlight the need to offer people with disabilities quality education for the entire span of their lives at whatever level of education, encouraging transition between levels of study. We can clearly see how access to HE is a crucial factor in promoting the active citizenship of people with disabilities. On an international level, the document which best takes up the legacy of the Salamanca Statement is the *Convention on the rights of people with disabilities* (UN, 2006). Compared with previous statements, the UN Convention sanctions the right to education, including tertiary education (Article 24). The provision of effective education must be facilitated by reasonable accommodations and individualized support in environments which optimize learning and participation. Quality education – which encourages the integration of the principle of accessibility with the principles of Universal Design (henceforth UD) in educational curricula (including HE) – is also the line followed by the *European Strategy on Disability 2010/2020*, re-confirmed in 2017 (Euro-

1 This contribution, developed and shared jointly by the three authors, was drawn up as follows: paragraph *International background* by Alessia Cinotti; paragraph *The first important steps: 1994-2006 (Legislation and services and Emerging topics in literature)*, and subparagraphs *The more active participation of the students* and *The transition entering and leaving higher education* by Rosa Bellacicco; paragraph *An ongoing challenge: 2006-2019 (Data and careers, From the medical model to Universal Design for Learning, The accessibility of teaching and The staff of the Disability Services)* by Marisa Pavone; paragraph *Conclusion* by Marisa Pavone, Rosa Bellacicco and Alessia Cinotti.



pean Commission, 2010, 2017). This allows for the improvement of the efficiency of education systems for all and the facilitation of the entry of young people with disabilities into the job market (Youth on the move – European Strategy 2010). More recently, the principal political, cultural, and economic organisms (OECD, 2011, 2017; UN, 2015; UNESCO, 2015) have stressed on a worldwide scale the importance of HE and the promotion of the equal opportunity of learning for all in a changing global context.

Despite these pronouncements and government policies, which aim to facilitate the inclusion of people with disabilities in HE in an increasingly large number of countries, the principal international reports continue, on one hand, to describe a situation concerning the condition of people with disabilities which, even though it is in the process of change, is not entirely encouraging, and, on the other, to re-affirm the strategic importance of education in the context of lifelong learning. In fact, education represents one of the principal tools for emancipation (WHO and World Bank, 2011, 2017; UN, 2016). Governments have the duty to remove the barriers that hinder inclusion: an environment is facilitating if it is without restrictions or limitations which are not only physical and architectural but also prejudicial, socio-cultural, and political (Armstrong and Barton, 1999; WHO, 2001).

This paper aims to provide an overview of the principal steps taken since 1994, which have marked the gradual process of the opening up of universities to diversity, in order to critically highlight aspects of light and shade in a process that is in act. In this sense the paper aims to go back over a quarter of a century of university inclusion, describing ‘two seasons’ and identifying the UN Convention as a watershed. The first season covers around a decade (1994-2006) and corresponds to the ‘phase of access’, starting from legal recognitions that sanction the right for people with disabilities to ‘have a place and receive supports’ at university. The second season covers the period of time from the UN Convention up to the present day, and poses new questions to the universities who receive students with disabilities (henceforth SWDs). The second period views inclusion in a broader scenario, which places in centre stage themes that are relevant for the promotion of both learning and participation (Booth and Ainscow, 2016). Inclusive education is implemented in different ways in different contexts, and it is described in a scientific literature which is increasingly substantial and diversified according to the methodologies used, the stakeholders questioned, the samples surveyed, and the countries involved. In other words, the paper will seek to shed light, in a diachronic view, on emerging issues and open questions that are common to countries engaged in the protection of the rights of SWDs in HE.

2. The first important steps: 1994-2006

2.1. Legislation and services

Before the 1990s many SWDs could be denied admission to university; Barnes (1991) describes how, in that period, most British universities were inaccessible and only some were able to provide support services. At the same time, there

was little interest in the issue in scientific literature (Peña, 2014). In a text which is often quoted, Hurst (1996) urged researchers to study the experiences of SWDs in HE. A subsequent report by the OECD (2003) confirmed the paucity of research on the subject, which consisted of contributions by few authors or international organisms, like the OECD itself (1997) or the European Commission (1996b; see the Helios II programme).

During the period concerned, a strong impulse towards the participation of the disabled population in HE came from the spread of anti-discriminatory legislation in many countries (Hurst, 2015), which was coherent with the declarations already mentioned. The United States and Australia, for example, were moving in this direction when they adopted the *Americans with Disabilities Act* (1990) and the *Disability Discrimination Act* (1992) respectively². Canada also reached a similar milestone with the *Ontarians with Disabilities Act* in 2001. In the United Kingdom the most relevant laws were the *Disability Discrimination Acts* (1995 and 2005) and the *Special Educational Needs and Disabilities Act* (2001). In Italy, inclusion at university level was established with the 1992 *Law on Disability*³, specified by Law 17 of 1999⁴.

Anti-discrimination legislation had a significant impact on the rise in the number of SWDs in academic institutions. In the United States, for example, the percentage of attending students tripled between 1978 and 1998 (National Council on Disability, 2000). In France in 1993/94 there were 3,601 young people in universities; the number rose to 7,029 in 2000/01 (data from the Ministry of Education, see OECD, 2003). Data from the Higher Education Statistics Agency (HESA) shows an increase of SWDs in the United Kingdom between 1995/96 and 2004/05 from 3.1% to 7.1% of all undergraduate students. In Italy there had also been a rise in enrolment; it is interesting to note that the first ministerial statistics refer to the academic year of 1999/2000 (4,709 SWDs; source: MIUR).

This rapid increase hides some critical areas which are beginning to emerge in many countries. The first is that, as the EADSNE (2006) points out, the percentage of SWDs who participate in tertiary education is still much smaller than the percentage expected and is in any case lower than that of their non-disabled peers. In the second place, the lack of comparative data regarding student access to HE and the need for information about these students' profiles and their careers is starting to become evident. In fact, according to the OECD (2003), the lack of statistics makes it difficult to monitor the extent of the progress and the provision of different types of accommodations.

Regarding these, in the 1990s there was a rapid expansion of Disability Services (Konur, 2002; Madaus, 2011). As Brinckerhoff, McGuire, and Shaw describe,

- 2 However, in Australia, for instance, attention to SWDs in HE only developed after 1998, following the *Australian Higher Education Policy*, which aimed to promote diversity, equality, and growth in the academic environment (Collins, Azmat, and Rentschler, 2018).
- 3 Law no. 104/92 ("Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate").
- 4 Law no. 17/99 ("Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate").



in 2002 the field of Disability Services in academic institutions ‘moved through its adolescence and was embarking on adulthood’ (xiii). Among the services most implemented to retain youth with disabilities in HE were human resources (tutoring, note-taker), technologies, and financial interventions, as well as support in exams (extra time, for example; OECD, 2003). According to the coordinators of the Disability Services involved in the survey by Stodden *et alii* (2001), in the United States, testing accommodations were the most frequently offered service, while disability specific scholarships and support for study abroad were those most rarely provided.

2.2. Emerging topics in literature

In response to Hurst’s challenge (1996), researchers increasingly began to concentrate on the study of facilitators and above all on the obstacles that students encounter in academic contexts.

Access to buildings represented one of the most important obstacles identified by the initial research, as many universities are housed in old structures (Tinklin & Hall, 1999; Holloway, 2001).

In the beginning, most research looked at ‘technical’ issues linked to the use of services and the response of academic and administrative staff. Elacqua, Ross, and Bradford (1996), for example, revealed that almost all students questioned at a midwestern university felt satisfied with the reasonable accommodations they received; however, they pointed out that the faculty members were not familiar with disability and the services available. Moreover, asking for classroom accommodations was considered to be stressful. Another survey, carried out in the academic year 1996/97 in Scotland, discovered obstacles in four different areas: the physical environment, entrance to HE, access to information, and the levels of awareness among the academic community (Tinklin and Hall, 1999). For the students, their positive experiences depended on the personal attitudes and knowledge of members of staff; in addition to this, the accommodations varied notably between academic departments. In line with these initial forms of exploration, other surveys concluded that, despite the fact that the base-level provision had improved, support for SWDS had not yet been incorporated into institutional policies and procedures (Borland and James, 1999; Holloway, 2001; Riddell, Tinklin, and Wilson, 2005). More generally, the main barriers faced by SWDs seemed to be a consequence of viewing disability in the light of a medical model and a provision of services which was excessively linked to the supply of individual supports which did not modify the mainstream system (Tinklin, Riddell, and Wilson, 2004).

Moreover, despite the fact that the model of UD was already beginning to be conceptualized in its application to learning environments, the perspectives of developing the practice of universal access were considered to be remote (Shevlin, Kenny, and McNeela, 2004). In the studies that began to focus on teaching, the context of teaching, learning, and assessment was recognized to be an area in which cultural change could take a long time and the training of academic staff could be crucial. Barriers during both lessons and exams emerged from one of the first systematic surveys (Fuller *et alii*, 2004). Difficulties in taking notes, reaching lecturers’ handouts, and taking part in class discussions, as well as neg-

ative attitudes towards people with disabilities, were aspects highlighted in other studies (Fuller, Bradley, and Healey, 2004; Ryan and Struhs, 2004; Shevlin, Kenny, and Mcneela, 2004). In Italy, the challenges encountered by SWDs in HE were simply absent from the research. One exception is the primary study by Muttini and Marchisio (2005). As previous authors had found, they pointed to a conspicuous outlay of support, but the limited knowledge of lecturers regarding disability and a teaching which was still far from ensuring an accessible curriculum for SWDs.

In this time period, dialogue between post-secondary institutions and secondary schools also appeared as a 'new' area on which further research was needed (Eckes and Ochoa, 2005).

Considering that these initial studies generally involved small samples of SWDs, experts continued to express the desire for a broader consultation of them in order to monitor academic practices and policies (OECD, 2003; Tinklin, Riddell, and Wilson, 2004).

3. An ongoing challenge: 2006-2019

3.1. Data and careers

The UN Convention has undoubtedly improved the conditions of access to HE for SWDs. The emphasis laid on its implementation, in a decade, by a wide range of international organisations has contributed to the spreading of a new cultural approach, which in its turn has enhanced the quality of university life for SWDs (Soorenian, 2014; Moriña, 2017). Governements have adopted increasingly effective anti-discriminatory policies, while universities have been directly involved in their actual implementation (ANED, 2018), trying to develop a welcoming environment. Adequate action has been carried out, relying on a wide choice of support measures – services, human resources, assistive technologies (EADHE, 2014; Schreuer and Sachs, 2014).

Surveys carried out in OECD countries document a further increase in the presence of SWDs in HE in the last ten years: SWDs represent 11.3% of the university population in the United Kingdom (HESA 2013/14); 7% in France; 13% in Holland; 2% in Germany (DZHW, 2015, with reference to students with severe disabilities); 10.8 in the USA (OECD, 2011) and 5.8% in Australia (Kilpatrick *et alii*, 2017). In Italy, where legislation distinguishes between the protection of SWDs and that of students with learning disabilities, the former have increased from 14,985 in 2006/2007 to 19,580 in 2016/17 (representing around 1% of the total student population; source: MIUR). In a shorter period of time, the number of students with learning difficulties has quadrupled (from 1,457 in 2010 – the year in which their rights were recognized – to 6,515 in 2016/17; source: MIUR). The quantitative differences between countries reflect permanent difficulties in comparing data, which are due to many factors, including different criteria for selecting information, a different conceptualization of disability, and reference to learning, behavioural or health difficulties, or to severe disabilities.

In an international scenario where the number of SWDs in HE is dramatically increasing, leading to an increase in the importance and the diversification of



needs (Fossey *et alii*, 2017), research describes a persistent ‘fragility’ in the progress of careers and greater barriers to overcome for SWDs compared to their non-disabled peers. The approach of the academic world to disability is characterised by ‘light and shadow’ (Fleming, Oertle, and Plotner, 2017; Martins, Borges, and Gonçalves, 2018). Easier access to HE for SWDs does not seem to imply equal career opportunities: SWDs need more time to finish their courses and their chances of success are lower. The figures clearly show this phenomenon: 29.4% of SWDs complete tertiary education or its equivalent compared with 43.0% of the non-disabled; and they are still far from the aim of 40% set by the *European Strategy* for the 30-34 year old age range (ANED, 2018). SWDs are also more liable to drop out (Quinn, 2013; despite the Canadian data which show the opposite trend: Stewart and Schwartz, 2018), to interrupt their studies for a period, to study part-time, or to change degree course or university, and they have fewer chances of attaining a degree (Huber *et alii*, 2016; Childs, Finnie, and Martinello, 2017). They tend to study humanities rather than technological and scientific subjects, despite the fact that degrees in this area make access to work more difficult (Le Roux and Marcellini, 2011; CENSIS, 2017). The number of SWDs who study for a PhD, MA, or a specialization is low; and few are involved in international exchange programmes (Holben and Ozel, 2015), although the number is on the increase in some countries (the United States, for example).

Therefore, the increase in the number of SWDs in HEs does not necessarily seem to be a synonym for inclusion and equal opportunities. The radical innovative proposal of the human rights approach to disability requires an extremely long period of time for things to settle, and as a result profound change is required in the academic community: a change in culture and values as well as a change in the organizational, technical, and teaching structures. The process of implementing inclusive policies is continuous but slow and not devoid of obstacles in the face of cultural traditions, local policies and legislation, and different academic planning and organisation.

In general, disability is still an uphill challenge, as the academic community continues to privilege a medical model which considers SWDs as a marginal population whose performance is expected to be lower than that of the ‘norm’, due to their impairment (Ebersold and Cabral, 2016). According to this vision, in order to guarantee equal opportunities, universities must provide dedicated and special support which serves to make up for the gap in performance (Pavone, 2019). Ample evidence confirms the persistence of this mentality. In particular, social networks and families still play a key role in academic attendance (Strnadová, Hájková, and Květoňová, 2015). Once a student is enrolled at university, in order to obtain support he/she has to declare the typology and the nature of his/her disability, with the risk of exposing him/herself to prejudice. Personalized accommodations remain the principal protective factor in the career advancement of SWDs (Schreuer & Sachs, 2014; Benoit, 2018).

The academic world does not seem to have reached the point yet of structurally addressing the theme of diversity in its curriculum and organization, and it has not yet thoroughly elaborated the conviction that the inclusion of SWDs can become a vector of innovation and a stimulus to re-think teaching models and the allocation of resources, with a view to the principle of respect for human differences (Moriña, 2017).

3.2. *From the medical model to Universal Design for Learning*

Among the factors which influence the academic success of SWDs – besides legislation, investment, and structural accessibility, that is, the ‘hard dimension’ – the literature has broadened its focus to consider ‘soft aspects’ which permeate the life of the university; in particular: the quality of the teaching, the dynamics of internal relations in the academic community, professional attitudes, the functioning of the Disability Services, and the longitudinal monitoring of careers (European Commission, 2017; Pavone, 2018).

Consistent with the concurrent advancement of the Universal Design for Learning (UDL; Meyer and Rose, 2000; Meyer, Rose, and Gordon, 2014) applied to the academic world (Burgstahler, 2013; Kats and Sugden, 2013), the approach that views SWDs as a disadvantaged and marginal category should be overcome in order to adhere to a paradigm that considers disability as one of the many manifestations of the multiple diversity of the student population.

The implementation of study courses, behaviours, and practices which aim to combine personalization and inclusion is therefore a top priority, as it is necessary to create flexible learning environments which can be used by everybody. In a university context which aims to promote participation and educational success, the degree of accessibility should be inversely proportional to the incidence of choices based on ‘special’, albeit necessary, compensations. Indeed, the more the educational environment is lacking in accessibility management, the more students manifest the need for compensatory measures; vice versa, the more proactive attitudes and devices adaptable for a differentiated public are consolidated in the system, the less need there is for special interventions (Ebersold, 2018; Benoit, 2018). This is relatively easy in the current digitally and technologically mediated systems, where Open Education Resources are used, which guarantee a dynamic, multi-modal, and multimedia connective tissue (Treviranus, 2018). In HE, UDL is – indirectly or directly – becoming the expected scenario and the unit of comparison for research on a wide variety of aspects of the academic experience.

3.3. *The accessibility of teaching*

An increasing amount of research is analysing the relationship between lecturers and students: lessons, laboratory work, internships, exams, and interviews. What emerges from this research is that more than a few lecturers continue to be barriers to study for SWDs due to a lack of knowledge about disability, low expectations of student performance, a reluctance to modify traditional teaching methods, and to authorize the use of technological and ICT tools, and an excessive concern about the aims of the curriculum or the experiences of other students in the course (Strnadová, Hájková, and Květoňová, 2015; Martins, Borges, & Gonçalves, 2018).

Other studies confirm that lecturers show little interest in the needs and difficulties of SWDs in study – unless they are directly called on to do so – and are reluctant to modify the way they teach and evaluate. Many prefer support which does not require much professional involvement (a tutor, for example, or the use of a computer), rather than adopting alternative modes of teaching. More willing



to deal with traditional disabilities – physical and sensory – they do not feel prepared to approach new psychic and ‘invisible’ disabilities (Phillion *et alii*, 2016). Comparative studies carried out in Spain, the United States, and Canada reveal that, even if lecturers manifest positive attitudes towards deficits and appreciate inclusive strategies, they are still reluctant to put them into practice (Lombardi, Vukovic, and Sala-Bars, 2015).

Research also has shed light on the complexity and the difficulty of apparently simple processes, such as establishing a positive relationship between peer tutor and student, negotiating reasonable accommodations between students, lecturers, and Disability Services (Fossey *et al.*, 2017), or establishing if and how much the working load for an exam can be reduced (Lipka, Forkosh Baruch, and Meer, 2019).

However, literature recognizes the positive role that lecturers can play, by manifesting attitudes of appreciation and care towards SWDs, or helping them to disclose their condition, agreeing on the adaptations to the teaching method and technological or tutorial support, and encouraging them to develop self-determination (Zeng, Ju, and Hord, 2018). In general, literature agrees in pointing to the need to train more lecturers, managers, and staff of the Disability Services in the management of disability in universities (Fleming, Oertle, and Plotner, 2017; Kendall, 2018).

3.4. The staff of the Disability Services

Disability Services are confirmed as the most ‘obvious’ and the most used point of contact (Fossey *et al.*, 2017), as they focus highly on the role of providing services and compensatory tools, aimed at the increasingly diversified needs of students. They almost always also carry out the function of mediator between the student, the lecturers, and other university offices.

Some studies emphasise persistent inadequacies, due to lack of financial resources, procedural difficulties in access to support, or negative attitudes of the personnel (Yssel, Pak, and Beilke, 2016; Martins, Borges, and Gonçalves, 2018). Others investigate the role of the Service: if it is to provide the all-out support of student requests, or rather to try to incentivize the growth of his/her ability at self-determination and self-efficiency, a perspective which has not been greatly promoted so far (Collins, Azma, and Rentschler, 2018). Disability Studies point out that Disability Services are functional to the ‘containment’ of disability and the preservation of the system, instead of developing – as should happen – into a data collection centre, or consultation and guidance services (Medeghini *et alii*, 2013). Many researchers believe that the staff in Disability Services are still the major factor contributing to the development of a culture of disability on campus (Fleming, Oertle, and Plotner, 2017).

3.5. The more active participation of the students

Listening to SWDs has gradually been placed at the centre of research into the field (Lane, 2017): there is by now a tradition of research that gives SWDs a voice (among the most recent, Squires and Counterline, 2018). The desire of re-

searchers to understand the complexities of SWDs' experiences is reflected in larger-sized samples included in studies (e.g. Madriaga *et alii*, 2010), even though rigorous designs were not always used (Faggella-Luby *et alii*, 2014).

In theory, the direct participation of SWDs in surveys is held to be fundamental in order to gain a better understanding of the barriers that still exist in academic contexts and to identify the most appropriate strategies for reducing them (Seale, 2017). The results of these consultations should also be used to train academic and administrative staff, as this could have a significant impact on qualifying practices (Hopkins, 2011; Fleming, Oertle, and Plotner, 2017).

In this direction, initiatives and tools for evaluating the 'campus climate' are also increasingly widespread (Leake and Stodden, 2014). Successful experiences of involving SWDs have been carried out, for example, in Ontario, Canada (Ebersold, 2008), where certain institutions monitor their degree of accessibility with students. In Ontario again, students, lecturers, and administrative staff are also given the opportunity to participate in identifying needs and in planning the necessary adaptations.

However, this is still a challenge for institutions to consider. Numerous surveys indicate the fact that the contribution of SWDs to the definition of university policy guidelines is relatively unimportant (Moswela and Mukhopadhyay, 2011): their opinions are heard but not listened to (Beauchamp-Pryor, 2012).

3.6. *The transition entering and leaving higher education*

133

Despite the fact that the transition from secondary school to university is a crucial phase, it is surprising that this process has only been explored seriously in the research in the last ten years (Garrison-Wade, 2012; Wessel *et alii*, 2015).

While there has been an increasing development of pre-university preparation programmes, allowing SWDs to experience campus life ahead of time (e.g. the Italian project 'From High School to University: Supporting Choice and Ensuring Continuity')⁵, this remains a stressful experience for them, a 'transition cliff' (Kochhar-Bryant, Bassett, and Webb, 2009). Their experiences at school do not seem to adequately prepare them for attaining academic success (Bangser, 2008), and transition services are still inadequate or lacking, above all as far as inter-professional and inter-agency collaboration is concerned (McCall, 2015; Lindsay *et alii*, 2018). Research highlights, instead, that the implementation of co-ordinated actions and responsibility well distributed among all the partners involved in this phase – the students, the service providers, the universities/schools, but also social networks and families – are essential (Weedon & Riddell, 2007; Lang, 2013).

Other studies demonstrate the positive impact of the transition planning education received in secondary school on students requesting services at the beginning of their academic career (Newman, Madaus, and Javitz, 2016) and on the disclosure of their disabilities (Lightner *et alii*, 2012). There has also been more

5 <https://www.unito.it/servizi/lo-studio/studenti-con-disabilita/iniziativa-e-progetti-studenti-con-disabilita> (last consulted on 28/06/2019).



emphasis on the importance of supporting SWDs in learning self-advocacy skills during this stage. A further development of these skills can help them indeed to disclose their disability in HE and increase the disclosure rates, which are still low, and to advocate for their learning needs (Lindsay, Cagliostro, and Carafa, 2018; Kutscher and Tuckwiller, 2019).

Finally, another emerging issue is the transition to the world of work. As pointed out for the transition to university, the transition to work requires an ecological approach, which considers the student's skills, the Disability Service and the Career Centre, the companies, and, when necessary, also the families (Cabral *et alii*, 2015).

Yet, currently, the transition to the labour market remains fraught with challenges and employability does not seem to be the main focus in institutional policies (Collins, Azmat, and Rentschler, 2018). According to ANED data (2018), a higher level of education improves rates of employment and reduces the gap with non-disabled graduates; yet it persists in all countries. A few studies on the labour-force status of graduates with disabilities, especially in some countries like Japan and Italy, are available (Boeltzig-Brown, 2017; Bellacicco, 2018).

More generally, there is broad agreement in the literature on the need to promote greater synergies with the job market/companies and to further develop the professional skills of SWDs by means of educational events and access to work experience during their academic careers (Nolan & Gleeson, 2017; Collins, Azmat, & Rentschler, 2018). Additionally, research suggests SWDs' limited use of career services, which in some places are considered to be relatively lacking in training in the area of disability (Mask & DePountis, 2018). The students themselves believe they have to continue to study more than their non-disabled peers in order to become employable, and they are afraid they are still not adequately trained to achieve equivalent success in the world of work (Kim & Williams, 2012; Vlachou & Papananou, 2018).

4. Conclusion

This paper has attempted to register and reconstruct the evolution of the process of inclusion and accompaniment of SWDs to academic success in HE from the mid 1990s to the present day. Over time, the themes investigated have become increasingly more specific, refined, and complex.

In the first period, the universities concentrated their attention on guaranteeing equality of access to SWDs, making sure primarily that their buildings were adequate and that they provided services of compensatory support. In the second phase, the focus of their interest broadened and concentrated on the many aspects that make up academic life, always bearing in mind a model of UD in relation to the academic strategic plan.

This article is as a starting point for a critical reflection on theoretical issues and on some salient trends found in the literature, with regard to a wide temporal and contextual dimension. Faced with the quantity of the literature available, this literature review has necessarily examined part of the existing research, asking more questions than it answers. At the same time, it has defined some relevant tracks. In fact, several potentially innovative and inclusive themes were highlight-

ed: the quality of the teaching, mediated by technology; the monitoring of the academic careers; the way the Disability Services are set up as resource centers for the campus and support for self-advocacy skills for SWDs, as well as offering 'special' support; the training of academic and administrative staff; and the even more active participation of students, already mentioned in the Salamanca Statement.

In relation to the cultures of the various countries, in a continuum of a slow, progressive tendency towards the inclusion of SWDs, some universities still concentrate more on providing SWDs with individual support; others are gradually adopting policies and practices which are increasingly oriented to orchestrating the forms of accessibility with the UD towards a salient institutional change.

The open challenge is to increase scientific research into these questions, continuing to gather qualitative and quantitative evidence on the academic careers of SWDs and to monitor the changes in progress. What is at stake is the improvement of the academic strategic plan on offer, which reflects on the preparation for adult life and the probability of access and success in the world of work. The growth in the literature on the subject makes it possible and appropriate to have greater recourse to systematic reviews for gathering evidence.

References

- ANED. (2018). *European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities*. In <http://www.disability-europe.net/theme/statistical-indicators> (last consulted on 28/06/2019).
- Armstrong, F., & Barton, L. (Eds.) (1999). *Disability, Human Rights and Education: Cross-Cultural Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Bangser, M. (2008). *Preparing high school students for successful transitions to postsecondary Education and employment*. U.S. Department of Education: The National High School Center. In https://www.mdrc.org/sites/default/files/PreparingHSSStudentsforTransition_073108.pdf (last consulted on 28/06/2019).
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*. London: C. Hurst & Co. Publishers.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From Absent to Active Voices: Securing Disability Equality Within Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 3, 283-295. doi: 10.1080/13603116.2010.489120.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una Università Inclusiva: La Voce degli Studenti con Disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Benoit, H. (2018). Accessibility to Higher Education in the Face to Institutional Barriers. In S. Pace, M. Pavone, & M. Petrini (eds.), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 83-93). Milano: FrancoAngeli.
- Boeltzig-Brown, H. (2017). Disability and Career Services Provision for Students with Disabilities at Institutions of Higher Education in Japan: An Overview of Key Legislation, Policies, and Practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 1, 61-81.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion. A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network. In <http://www.indexforinclusion.org/index.php> (last consulted on 28/06/2019).
- Borland, J., & James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education: A Case Study of a UK University. *Disability & Society*, 14, 1, 85-101.



- Brinckerhoff, L.C., McGuire, J.M., Shaw, S.F. (2002). *Postsecondary Education and Transition for Students with Learning Disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Burgstahler, S.E. (2013). *Universal Design in Higher Education. Promising Practices*. Seattle: DO-IT: University of Washington. In https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices_0.pdf (last consulted on 28/06/2019).
- Cabral, L.S.A. *et alii* (2015). Academic and Professional Guidance for Tertiary Students with Disabilities: Gathering Best Practices throughout European Universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 09, 48-59.
- CENSIS. (2017). *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Roma: CENSIS.
- Childs, S. E., Finnie, R., & Martinello, F. (2017). Postsecondary Student Persistence and Pathways: Evidence from the YITS-A in Canada. *Research in Higher Education*, 58, 3, 270-294.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). 'Bringing Everyone on the Same Journey': Revisiting Inclusion in Higher Education. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2018.1450852.
- Council of Europe. (2003). *Access to Social Rights for People with Disabilities in Europe*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- EADHE. (2014). Local report analysis: University of Bologna. In <https://www.google.it/#q=Local+analysis+report:+University+of+Bologna> (last consulted on 28/06/2019).
- EADSNE. (2006). *Handicap ed Istruzione in Europa. Il sostegno nell'istruzione post-primaria*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ebersold, S. (2008). Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. *Higher Education to 2030* (Vol. I, pp. 221-240). Paris: OECD.
- Ebersold, S. (2018). Inclusiveness and Accessibility in Higher Education: Issues to Be Orchestrated. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (a cura di). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 29-33). Milano: Franco Angeli.
- Ebersold, S., & Cabral, L.S.A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et Francophonie*, 44, 1, 134-153.
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with Disabilities: Transitioning from High School to Higher Education. *American Secondary Education*, 33, 3, 6-20.
- Elacqua, T. C., Ross, J. R., & Bradford, G. K. (1996). *Perceptions Of Classroom Accomodations Among College Students With Disabilities*. Central Michigan Univesity: ERIC document.
- European Commission. (1996a). *Charter of Luxembourg*. Bruxelles: EU.
- European Commission. (1996b). *Higher educaton and disabled students*. Bruxelles: EU.
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020. A Strategy for Smart, sustainable and Inclusive Growth*. Bruxelles: EU.
- European Commission. (2017). *Commission Staff Working Document. Progress Report on the Implementation of the European Disability Strategy (2010-2020)*. Bruxelles: EU.
- Faggella-Luby, M. *et alii* (2014). Methodological Trends in Disability and Higher Education Research: Historical Analysis of the Journal of Postsecondary Education and Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 4, 357-368.
- Fleming, A. R., Oertle, K. M., & Plotner, A. J. (2017). Student Voices: Recommendations for Improving Postsecondary Experiences of Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 4, 309-326.
- Fossey, E. *et alii* (2017). Navigating the Complexity of Disability Support in Tertiary Education: Perspectives of Students and Disability Service Staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 8, 822-832.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating Disabled Students Within an Inclusive Higher Education Environment. *Disability & Society*, 19, 5, 455-468.

- Fuller, M. *et alii* (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in one University. *Studies in Higher Education*, 29, 3, 303-318.
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Post-secondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27, 2, 113-125.
- Holben, A., Özel, C. (2015). International Exchange with a Disability: Enhancing Experiences Abroad Through Advising and Mentoring (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 4, 405-412.
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability and Society*, 16, 4, 597-615.
- Hopkins, L. (2011). The Path of Least Resistance: A Voice-Relational Analysis of Disabled Students' Experiences of Discrimination in English Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 7, 711-727.
- Huber, M. *et alii* (2016). Degree Completion and Employment Outcomes Among Graduates with Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 3, 241-247.
- Hughes, K., Corcoran, T., & Slee, R. (2016). Health-Inclusive Higher Education: Listening to Students with Disabilities or Chronic Illnesses. *Higher Education Research & Development*, 35, 3, 488-501.
- Hurst, A. (1996). Reflecting on Researching Disability and Higher Education. In L. Barton (Ed.). *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 123-143). London: Longman.
- Hurst, A. (2015). Developing and Implementing an Accreditation Scheme for Disability Services Staff in Post-Compulsory Education in the United Kingdom. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 1, 9-24.
- Kats, J., & Sugden, R. (2013). The Three-Block Model of Universal Design for Learning Implementation in a High School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141, 18, 1-28.
- Kendall, L. (2018). Supporting Students with Disabilities Within a UK University: Lecturer Perspectives. *Innovation in Education and Teaching International*, 55, 6, 694-703.
- Kilpatrick, S. *et alii* (2017). Exploring the Retention and Success of Students with Disability in Australian Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 7, 747-762.
- Kim, M. M., Williams, B.C. (2012). Lived Employment Experiences of College Students and Graduates with Physical Disabilities in the United States. *Disability & Society*, 27, 6, 837-852.
- Kochhar-Bryant, C., Bassett, D., Webb, K. (2009). *Transition to Postsecondary Education for Students with Disabilities*. California: Corwin Press.
- Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current Public Policy Issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 2, 131-152.
- Kutscher, E.L., Tuckwiller, E.D. (2019). Persistence in Higher Education for Students with Disabilities: A Mixed Systematic Review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12, 2, 136-155.
- Lane L. (2017). *Am I being heard?' The 'voice of' students with disability in higher education: A literature review*. In https://www.researchgate.net/publication/299536558_'-Am_I_being_heard'_The_'voice_of'_students_with_disability_in_higher_education_A_literature_review (last consulted on 28/06/2019).
- Lang, L. (2013). Responsibility And Participation in Transition to University – Voices of Young People with Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17, 2, pp. 130-143.
- Le Roux, N., & Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France: Revue de questions et axes de recherche. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5, 4, 281-296.
- Leake, D. W., & Stodden, R. A. (2014). Higher Education and Disability: Past and Future of



- Underrepresented Populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 4, 399-408.
- Lightner, K.L. *et alii*. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 2, 145-159.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018). A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65, 5, 526-556.
- Lindsay, S. *et alii* (2018). Applying an Ecological Framework to Understand Transition Pathways to Post-Secondary Education for Youth with Physical Disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 40, 3, 277-286.
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic Support Model for Post-Secondary School Students with Learning Disabilities: Students and Instructor Perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 2, 142-157.
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 4, 447-460.
- Madaus, J. W. (2011). The History of Disability Services in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, 154, 5-15.
- Madriaga, M. *et alii* (2010). Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*, 35, 6, 647-658.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes Towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 5, 527-542.
- Mask, P. R., & DePountis, V. (2018). The Impact of Transition Services in Facilitating College Degree Completion for Students with Visual Impairments: Post-Bachelor's Degree Perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31, 5-15.
- McCall, Z. A. (2015). The Transition Experiences, Activities, and Supports of Four College Students with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38, 3, 162-172.
- Medeghini, R. *et alii* (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erikson.
- Meyer, A., Rose, D. H. (2000). Universal Design for Individual Differences. *Educational Leadership*, 58, 3, 39-43.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST, Professional Publishing.
- Moriña, A. (2017). We aren't Heroes, We're Survivors': Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41, 2, 215-226.
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking For Too Much? The Voices Of Students With Disabilities In Botswana. *Disability & Society*, 26, 3, 307-319.
- Muttini, C., & Marchisio, C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (ed.), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 231-248). Lecce: Pensa Multimedia.
- National Council on Disability. (2000). *Summary of International Watch Recommendations for NCD Consideration and Action*.
- Newman, L. A., Madaus, J. W., & Javitz, H. S. (2016). Effect of Transition Planning on Post-secondary Support Receipt by Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 82, 4, 497-514.
- Nolan, C., & Gleeson, C. I. (2017). The Transition to Employment: The Perspectives of Students and Graduates with Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 3, 230-244.

- OECD. (1997). *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2003). *Disability in Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pavone, M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In S. Pace, M. Pavone, & D. Petrini (eds.), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2019). Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione. In C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto Iridi per la formazione dei docenti* (pp. 267-291). Milano: FrancoAngeli.
- Peña, E. V. (2014). Marginalization of Published Scholarship on Students with Disabilities in Higher Education Journal. *Journal of College Students Development*, 55, 30-40.
- Philion, R. et alii (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap: Quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?. *Éducation et Francophonie*, XLIV, 215-237.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe Among Students from Under-Represented Groups*. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training. NESET: European Union. In https://www.researchgate.net/publication/304025193_Drop_out_and_Retention_of_Under-represented_Students_in_Higher_Education_in_Europe (last consulted on 28/06/2019).
- Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*. London: Routledge.
- Ryan, J., & Struhs, J. (2004). University Education For All? Barriers to Full Inclusion of Students with Disabilities in Australian Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 73-90.
- Schreuer, N., Sachs, D. (2014). Efficacy of Accommodations for Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 27-40.
- Seale, J. (2017). From the Voice of a 'Socratic Gadfly': A Call for More Academic Activism in the Researching of Disability in Postsecondary Education. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 1, 153-169.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2004). Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish Perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30.
- Soorenian, A. (2014). How Inclusive are the Pedagogical Practices in British Universities?. *Italian Journal of Disability Studies*, 2, 2, 13-47.
- Squires, M. E., & Countermeine, B. (2018). College Students with Disabilities Explain Challenges Encountered in Professional Preparation Programs. *Exceptionality Education International*, 28, 1, 22-44.
- Stewart, J., & Schwartz, S. (2018). Equal Education, Unequal Jobs: College and University Students with Disabilities. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 73, 2, 369-394.
- Stodden, R. A. et alii (2001). Current Status of Educational Support Provision to Students with Disabilities in Postsecondary Education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 189-198.
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 10, 1080-1095.
- Tinklin, T., & Hall, J. (1999). Getting Round Obstacles: Disabled Students' Experiences in Higher Education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24, 2, 183-194.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play. *Studies in Higher Education*, 29, 5, 637-657.
- Treviranus, J. (2018). Realizing the Potential of Inclusive Education. In S. Pace, M. Pavone,



- & D. Petrini (eds.). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 231-244). Milano: FrancoAngeli.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- UN. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UN. (2016). *Global Sustainable Development Report 2016*. New York: Department of Economic and Social Affairs.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Vlachou A., Papananou I. (2018). Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 2, pp. 206-221.
- Weedon, E., & Riddell, S. (2007). *Transitions Into and Out Of Higher Education: The Experiences Of 'Disabled' Students*. Paper presented at the 4th CRLI International Conference: The Times They Are A-Changing: Researching Transitions in Lifelong Learning, University of Stirling (UK), 22-24. In www.leeds.ac.uk/educol/documents/175910.doc (last consulted on 28/06/2019).
- Wessel, R. D. *et alii* (2015). Pre-Enrollment Considerations of Undergraduate Wheelchair Users and Their Post-Enrollment Transitions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 1, 57-72.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO.
- WHO, World Bank. (2001). *World Report on Disability*. Geneva: WHO.
- WHO, World Bank. (2017). *Tracking Universal Health Coverage: 2017 Global Monitoring Report*. Geneva: WHO.
- Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 63, 3, 384-394.
- Zeng, W., Ju, S., & Hord, C. (2018). A Literature Review of Academic Interventions for College Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41, 3, 159-169.

The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective*

La qualità dell'inclusione nel sistema scolastico italiano alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF

Lucia Chiappetta Cajola

Department of Education, Roma Tre University, Rome, Italy, lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Amalia Lavinia Rizzo

Department of Education, Roma Tre University, Rome, Italy, amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti

Department of Education, Roma Tre University, Rome, Italy, marianna.traversetti@uniroma3.it

The Declaration of Salamanca (UNESCO, 1994) has represented an opportunity for the development of the principles that the international organizations have utilized, in the last years, to develop the basis of inclusive education (UNESCO, 2005, 2009; UN, 2006, CoE, 2018).

Therefore, on the one hand, the importance of the full participation of students with SEN in the ordinary classes, has been emphasized; in the other hand, the urgency to facilitate this participation by the adaptation of the environmental factors present at school has been more and more clear. These principles are consistent with the bio-psycho-social model of "human functioning" that the WHO has elaborated in the ICF (WHO, 2001, 2007, 2017). At this moment, in the Italian school law, the ICF represents the conceptual reference of all actions aimed to develop school inclusion. The present paper analyses how the ICF culture enhances the concepts of curriculum and school management identified by the Salamanca Declaration as "scholastic-factors" decisive for inclusion. The authors present a reflection about how, in the last decade, these concepts have been developed in Italian schools, and about how these are encouraging the methods of didactic planning, the evaluation, the teacher-training and the governance of special educational needs in an inclusive direction.

Keywords: Salamanca Statement, inclusive education, human functioning, ICF, environmental factors, Italian school.

abstract

Riflessione teorica 141

- a. incontro con la storia
- b. questioni epistemologiche

This article summarizes and reworks some arguments of a previous paper written by authors (Chiappetta Cajola, Rizzo, Traversetti, 2019). Lucia Chiappetta Cajola is the author of section 1- 4; Amalia Lavinia Rizzo is the author of section 5 -7, Marianna Traversetti is the author of section 8-10.

1. Inclusive education from Salamanca until today

The *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) was a fundamental moment for the development of the principles upon which international organisations have fine-tuned the basis of inclusive education (UNESCO, 2005, 2009, 2017; UN, 2006, 2015; CoE, 2018). As a matter of fact, an essential part of the modification of the educational systems regarded the theme of access to the education for students with Special Educational Needs/SEN (OECD, 2005-2007).

In relation to this theme, in the school and educational policies of the various countries, in particular Western countries, different positions emerged. As it is known, in the light of the principles of the affirmation of the right to education (UN, 1948), several special schools were founded (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997) and a significant debate started on the need to reconsider the exclusion model as a priority issue for protecting human rights and equal opportunities.

Within this framework, many international documents set forth the fundamental and universal rights of all children, giving emphasis on a pedagogy focused on respecting diversities – therefore, on a wider vision of education that promotes full social participation and genuine learning.

Among these, the *Convention on the Rights of the Child* (UN, 1989) highlighted the need to fully develop the potential and the personality of the child, by preparing him or her “for a responsible life in a free society, encouraging the development of respect for the child’s parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own” (UN, 1989, articles 29-30).

With such premises, and after the *Jomtien Statement* (UNESCO, 1990) and the adoption in 1993 of the *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, the *Salamanca Statement* determined a great step forward toward the definition of the concept of school inclusion, and towards the identification of strategic factors for the modification of educational systems¹.

As a matter of fact, the *Salamanca Statement* doesn’t just state that people with SEN have a right to education, but it specifies that it is preferable that this education happens in regular classes, for reasons that are not just to the mere development of the individual, but also the improvement of the social environment and the reinforcement of the educational system’s effectiveness, within the costs-benefits ratio.

“Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide [...] the cost-effectiveness of the entire education system” (UNESCO, 1994, IX).

1 For an analysis of the complexity of the concept of inclusion, see: Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow, 1999; Ballard, 1999; Booth & Ainscow, 2002; Corbett & Slee, 2000; Slee, 2000, 2011.

2 <https://www.who.int/classifications/icf/en/>.



2. Pedagogy focused on the individual and inclusive teaching: a systemic vision

So the inclusion process is interpreted not as a mere inclusion into the *mainstream*, but as a real educational opportunity. Therefore, it is included into a systemic and interactive vision of the processes to be activated and of the actions to be taken at different levels.

In fact, in addition to recognising the “normality” of each student’s differences, the *Salamanca Statement* underlines the school’s responsibility to activate a “pedagogy focused on the child” that allows to put the individual – with his or her characteristics, potential and needs – at the centre of the educational process (UNESCO, 1994, articles 3, 6).

This expresses the belief that changing the policies and the educational systems towards inclusion can only be achieved if it translates into an attention to the learning environment, which is declared as the privileged context of educational action, as it guarantees students with disabilities the possibility to live and study alongside the others, thus protecting them from the risk of exclusion.

In this framework, learning environment “must accordingly be adapted to the needs of the child” (UNESCO, 1994, articles 4, 7).

In this sense, inclusive values are closely linked to practices and policies, anticipating, for example, the orientation that later was the basis for the development of school tools such as the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002).

As a matter of fact, taking diversities as a starting point demands to get organised in order to create the best conditions to allow everyone to achieve his or her own right to learn and to participate. If it is indeed the school context that allows students with SEN to achieve their best progress and social integration, then the *Salamanca Statement* reminds us that the school cannot be efficient on its own, as it needs to coordinate its interventions with the families and the other human and professional resources present in the community.

“The integration of children and youth with special educational needs is best achieved within inclusive schools that serve all children within a community” (UNESCO, 1994, articles 6, 11).

3. Removing barriers is the first prerequisite for inclusive education

In addition to underlining the right to and the importance of the full participation of students with disabilities or other SEN in common classes, the *Salamanca Statement* underlines the urgency of facilitating the development of inclusive schools, by removing the barriers that prevent them from attending common schools.

“Barriers that impede movement from special to regular schools should be removed and a common administrative structure organized” (UNESCO, 1994, articles 23, 19).

Moreover, as it will be further explored in the following parts of this contribution, in order to remove such barriers, and to allow for the students’ successful

education, it is a priority to make a series of changes in the factors present within the school environment.

“Changes in all the following aspects of schooling, as well as many others, are necessary to contribute to the success of inclusive schools: curriculum, buildings, school organization, pedagogy, assessment, staffing, school ethos and extracurricular activities” (UNESCO, 1994, articles 26, 21).

The modernity of this declaration can be further seen also in the fact that it states the types of students that can particularly benefit from such actions to remove these barriers. However, as the main international organisations devoted to education state today, all students benefit from an inclusive school, which is a better school for everyone, not just for those who have special education needs.

“Most of the required changes [...] are part of a wider reform of education needed to improve its quality and relevance and to promote higher levels of learning achievement by all pupils” (UNESCO, 1994, articles 27, 21).

Therefore, at this point, it is interesting to note that the *Salamanca Statement* has identified the *curriculum* and the school management as “school factors” that are crucial for inclusion.

These factors, as it will be seen later on, have been enhanced by the anthropological model of the *International Classification of Functioning Disability and Health/ICF* (WHO, 2001, 2007, 2017) and developed as strategic factors in the processes that are at the basis of the full inclusion model that is typical of the Italian school system.

“Curricula should be adapted to children’s needs, not vice versa. Schools should therefore provide curricular opportunities to suit children with different abilities and interests” (UNESCO, 1994, articles 28, 22).

“Local administrators and school heads can play a major role in making schools more responsive to children with special educational needs. [...] School heads have a special responsibility in promoting positive attitudes throughout the school community and in arranging for effective co-operation between class teachers and support staff” (UNESCO, 1994, articles 35-36, 23-24).

4. The ICF and the Salamanca Statement: some significant convergences

The concept of inclusion proposed in the *Salamanca Statement* is connected to the biological-psychological-social model of human functioning that the World Health Organization elaborated in the ICF.

The Salamanca Statement was also included among the “philosophical reasons” of the ICF in the version for children and adolescents (WHO, 2007, 17-19) and also in the ICF unified version of 2017².

It is possible to find some convergences between the two epistemological models, pertaining in particular to the focus that they both place upon respecting differ-

3 In the ICF’s language, *performance* is intended as what the student does in his or her habitual



ences, upon the importance of promoting participation and learning for all people, and the fundamental role played by the environment. In particular, the ICF is a systematic classification tool of international importance, suitable for describing with a standardised language the health conditions of a person, while considering it within an innovative vision characterised by multidimensionality and by the interaction between more variables and factors (Maxwell et al., 2016; Raggi et al., 2014).

Trying to create a coherent synthesis of the biological, individual and social dimensions of each individual, the ICF has surpassed the medical model of disability, preferring instead a biological-psychological-social model that centres around the “human functioning” of each person. In the ICF, the “human functioning” is not intended in a mechanistic sense, but as a positive interaction between the individual and the environment and it translates into the activities that allow the subject to execute tasks and to act, and into the “participation”, that is to say, the subject’s involvement in his or her different social life situations (Chiappetta Cajola, 2019; De Polo et al., 2009).

In this sense, the ICF’s approach can be connected to the concept of *human functioning* that dates back to Aristotle and that has been renewed by the *capability approach* (Nussbaum & Sen, 1993; Nussbaum, 2000; Sen, 2009).

In the inclusive perspective started by the *Salamanca Statement*, the biological-psychological-social approach is therefore particularly relevant, as it offers the educational field (WHO, 2013) a structure for the interpretation of the environment that isn’t limited to verifying the students’ opportunities to access common schools, but it supports the identification and analysis of the environmental factors that can facilitate or hinder educational success at school.

As a matter of fact, the ICF environmental factors refer not only to the services, the systems and the policies that are available at school and in the community, but also to the products – be them technological or not – to be used in various life contexts (communication, school, play, work, etc.), to the aspects of the natural and artificial environment in which the student is included (light, sound, temperature, etc.), to the relations and the social support available for the student and to the behaviours of the people with whom the student interacts.

Each of these environmental factors can be considered a *facilitator* or a *barrier*, whether it facilitates the development of useful knowledge and abilities or it hinders it.

In this sense, the convergence between the ICF model and the perspective started in Salamanca can be found especially in the awareness of the role played by the environment on learning and on participating, and in the desire to identify the environmental factors that intervene in the inclusion process. This identification isn’t just a description of the effectiveness of the interaction between the student with disabilities and the school context, but it is highly proactive. Indeed, painting a clear picture of the environmental factors that intervene in the life of the student with disabilities allows us to take action, in order to eliminate or reduce the barriers and insert the facilitators that improve the *performance*³.

environments, for example, school, family, etc. The concept of performance is very useful in the educational field since it allows to take into account the influence of environmental factors (barriers and facilitators).

5. The ICF in the Italian context: how to strengthen full inclusion

Starting with the *Guidelines for the Integration of Students With Disabilities into School Life* (MIUR – Italy’s Ministry of Education, Universities and Research, 2009), adopted after the Italian Parliament ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Act No 18/2009), in Italy the ICF model has become the conceptual framework for the development of school inclusion.

As it is known, full inclusion is a strong and irreversible aspect of Italian tradition (Lauchan, Fadda, 2012) that creates an educational community with the task to welcome all students with disabilities, by creating the best conditions to allow for their highest development with regards to *learning, relation, socialisation, communication, interaction, orientation and personal and social autonomy* (Act No 104/1992; Legislative Decree No 66/2017).

Within the framework of functional autonomy and of organizational flexibility, protecting the right to study translates into creating the conditions and executing the activities that are useful to achieve the successful education of all students.

6. The heterogeneity of Italian classrooms: characteristics, issues and prospects

146

After a long path of full inclusion, Italian classrooms are extremely heterogeneous and the diversity of the students’ educational needs is constantly growing.

In the school year 2016-2017, students with disabilities were almost 160 thousand (3.5% of the total of students), 90 thousand in primary school and almost 69 thousand in middle school (ISTAT, 2018) (Diagram 1).

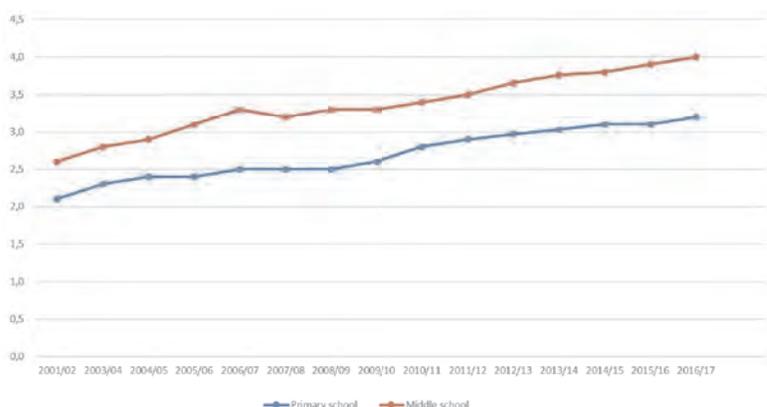


Diagram 1. Students with disabilities by school level and school year (Values for 100 students).
Source: MIUR- Italy’s Ministry of Education, Universities and Research.

Males make up more than 64% of disabled students (Diagram 2).

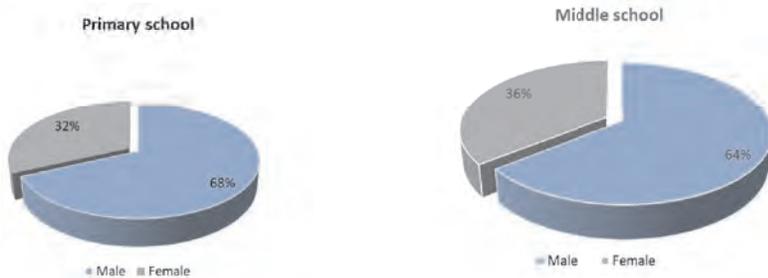


Diagram 2. Students with disabilities by sex and school level. School year 2016/2017 (Percentage values). Source: ISTAT

The most frequent problem is intellectual disability (primary school: 42.6%; middle school: 49.2%).

The years 2016/17 registered an increase in the number of students with Specific Learning Disorders (dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia) (Act No 170/2010; APA, 2013) that are 254600 (MIUR – Studies and Statistics Office 2018a) (Table 1).

School level	Students with SLD	Total of students	% students with SLD
Pre-school	774*	1.518.843,00	0.05%
Primary school	53.832*	2.764.952	1.95%
Middle school	92.483	1.711.954	5.4%
Highschool	107.525	2.664.967	4.03%
Total	254.614	8.660.574	2.94%

Table 1. Students with SLD and total of students at the different school levels in the school year 2016/17 (* for pre-school and for the 1st and 2nd year of primary school the students mentioned are at risk of SLD and have been diagnosed after specific tests at the relevant health care facilities). Note: the total of students with SLD could not coincide with the sum of students by type of disorder since some students can present more types of disorder

Overall, 139620 students are dyslexic, 57259 dysgraphic, 68421 dysorthographic and 62877 dyscalculic. The disorder that is on average more common is dyslexia (Table 2).

School level	Dyslexia	Dysgraphia	Dysorthography	Dyscalculia	Total of students with SLD
Pre-school					774*
Primary school	30.157	13.686	17.084	9.446	53.832*
Middle school	49.543	22-623	28.404	24.215	92.483
Highschool	59.920	20.950	22.933	29.216	107.525
Total	139.620	34.636	68.421	62.877	254.614

Table 2. Students with SLD by type of disorder for the school year 2016/2017. (for pre-school and for the 1st and 2nd year of primary school the students mentioned are at risk of SLD and have been diagnosed after specific tests at the relevant health care facilities). Note: the total of students with SLD could not coincide with the sum of students by type of disorder since some students can present more types of disorder*

In the school year 2016/2017, foreign students were almost 826000, with an increase of more than 11000 compared to the school year 2015/2016 (MIUR – Studies and Statistics Office 2018b) (Tables 3 and 4).

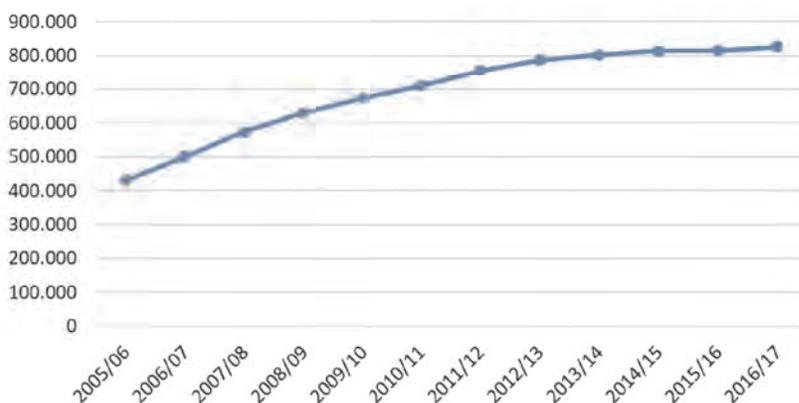


Table 3. Students with foreign citizenship (absolute values).

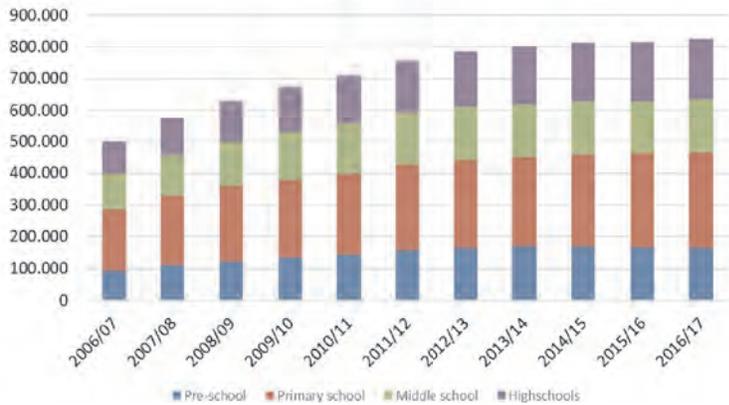


Table 4. – Students with foreign citizenship by school level (absolute values) – from school year 2007/2008 to school year 2016/2017.

7. The ICF as the foundation of the Functioning Profile and Individualised Education Plan

After more than forty years since the first legislation on school integration (Act No 118 of 1971; Act No 517 of 1977), the constantly growing complexity of the students’ educational needs pushes the Italian school system to continually strengthen the culture of inclusion and the teaching practices and organisational policies.

In this regard, an approach is reaffirmed that is definitely educational and for which the ICF’s contribution is considered relevant.

As a matter of fact, after the *Guidelines* of 2009 the ICF has been constantly taken as a model of classification that is useful for strengthening school inclusion as a model that can act as a bridge between the medical field and the educational one, thanks to its attention both on the individual characteristics of all students and the context in which they live⁴. This choice tends to improve the educational quality of the Italian school system and is accompanied by rethinking the ways to certify, document and plan inclusion, by facilitating a constructive dialogue between all the subjects involved in the process of integration.

4 After 2009, in 2010 the Ministry of Education, Universities and Research launched the *ICF Project. From the WHO’s ICF Model to Planning for Inclusion* in order to enhance the role of the “environmental factors” in promoting the students’ learning and participation. For the project, a National Technical Group was established, of which Lucia Chiappetta Cajola was a member. In most recent years, the application of the ICF as a theoretical-application model capable of offering a valid contribution to the inclusive perspective was reiterated by the MIUR – Ministry of Education, Universities and Research (Miur, 2012, 2013, Legislative Decree No 66/2017) and also by the *Memorandum of Understanding for the Protection of the Right to Health, Education and Inclusion* (Ministry of Health & MIUR, 2015) and by the *2018 Guidelines for Disability and Social Inclusion in Cooperation Interventions* (drafted up by the Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation).

As the *Salamanca Statement* already said, such a dialogue is fundamental for an efficient inclusive action that is based on knowing and understanding a person's real situation in relation to his or her living environment.

In Italy, the active and constructive collaboration between all the people that interact with the person with disabilities has proved to be one of the most critical aspects on which it is most urgent to intervene⁵.

For these reasons, the ICF's principles and their operational consequences seem effective in producing interesting and important changes (Chiappetta Cajola et al., 2014, 2016).

At this historical moment, there are great expectations with regards to modifying the ways to implement social inclusion, in particular in order to facilitate an integrated and synergic action between school, family and territory. The recently issued Legislative Decree No 66 of 2017 *Rules for Promoting the School Inclusion of Students with Disabilities* seems to proceed in this direction – proposing an improvement of the certification and documentation procedures. In the decree, the ICF is put at the basis of the elaboration of a *Functioning Profile*, by part of the multidisciplinary assessment unit⁶, of which the school is a part of, with the collaboration of the family, by communicating the information according to the biological-psychological-social model of “human functioning”.

«The Legislative Decree 66/2017, with the subsequent integration of the Legislative Decree 96/2019 (*Additional and corrective provisions to the legislative decree n. 66/2017*), has recently addressed, along with other aspects, the reconsideration of the Functional Diagnosis (FD) and Functional Dynamic Profile (FDP). Both must be *included* in the Functioning Profile. More precisely, Legislative Decree 96/2019 states that the Profile has ‘to be drafted subsequently to the ascertainment of the disability status, during the developmental age, for the purposes of school inclusion and according to the criteria of the biopsychosocial model of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) adopted by the World Health Organization (WHO)’. [...] The good sense helps us to understand that the Profile cannot be a simple addition, or juxtaposition, of DF and FDP. Differently, in the ICF perspective, the Profile's elaboration needs a substantial understanding. The ICF perspective, in fact, encourages us to understand the word *encompass* beyond the bureaucratic sense of *incorporating*, but in its deeper meaning because it is connected to the new interpretative system of human functioning (Chiappetta Cajola, 2019, pp. 80-81).

So, the information basis produced by the school and integrated within the *Profile* will regard both the student's performances in the different dimensions of development, as well as the barriers and the facilitators present in the context.

As the result of a cooperation assessment (Hollenweger, 2009), that offers a multidimensional description of the student, the *Profile* seems to be a tool that

5 Among the studies that have highlighted this aspect, see in particular: Associazione Treelle et al., 2011.

6 According to Legislative Decree No 66/2017, the multidisciplinary assessment unit is formed by a specialist physician or by an expert on the person's health conditions, by a specialist in child neuropsychiatry, by a rehabilitation therapist and by a social worker or by a representative of the relevant local Institution that is in charge of the subject.



could support the school system in planning an Individualised Education Plan (IEP) capable of achieving an adequate organization of the learning environment – eliminating barriers and facilitating the development of the student’s potential, even the residual potential.

With respect to the full implementation of this process, the Italian school system is getting ready – with a specific training process – to know the ICF and any possible tool to be used for drafting up the Profile and the IEP. In particular, training is directed to reference-contact teachers/inclusion coordinators, a professional figure present in all schools that will likely be able to mediate between the school and the multidisciplinary assessment unit and that should act as a reference point for the schoolteachers’ training on ICF⁷.

8. Curriculum and school management: environmental factors strategic for inclusion

As it was said, the *Salamanca Statement* offered an important contribution, defining and describing the school factors that are considered strategic to promote school inclusion. In general, these are: curriculum, buildings, school organization, pedagogy, assessment, staffing, school ethos and extracurricular activities (Unesco, 1994, 21).

In the abovementioned ICF framework, these school factors are real environmental factors that can act as facilitators, but they can also present some issues, and so create some barriers.

In the Statement’s *Guidelines for Action at the National Level*, the focus is placed, in particular, on curriculum flexibility, school management and information and research. Specifically, we intend to analyse how *curriculum* and *school management* developed in the Italian school system by intersecting with the modalities of instructional design, of evaluation, of self-evaluation, of training the teachers⁸ and with the governance of special learning needs.

9. The virtuous circle of teaching and evaluation. A new reflection that comes from the ICF

Form the part in which the *Salamanca Statement* indicates the elements that make up a quality curriculum, at least two strategic factors emerge that in the Italian perspective have become greatly relevant: individualising teaching within

7 Important research-training in this sense was carried out by the Regional School Office of Abruzzo and Roma Tre University (May-October 2018). 150 referent teachers/coordinators took part in the training, for the inclusion of every school level. The scientific project-head is Lucia Chiappetta Cajola. Amalia Lavinia Rizzo and Marianna Traversetti are part of the research group.

8 Training is crucial in order to have teachers move past a series of beliefs and behaviours that make their approach still rooted in special education (Slee, 1995).

the mainstream framework and taking into account the educational function of evaluation.

“In order to follow the progress of each child, assessment procedures should be reviewed. Formative evaluation should be incorporated into the regular educational process in order to keep pupils and teachers informed of the learning mastery attained as well as to identify difficulties and assist pupils to overcome them” (Unesco 1994, article 31, 22).

Within the Italian debate on an inclusive school, the two concepts of individualised teaching and evaluation are singularly considered crucial for the inclusivity of the curriculum, but their correlation has been analysed in depth, also in reference specifically to students with disabilities.

As a matter of fact, some scholars in particular have already highlighted how the quality of the organisation of teaching is a key element for removing the barriers that prevent students with disabilities from learning and participating to school life⁹.

In the curriculum, the organisation of teaching is considered fundamental so that each student with disabilities is able to develop “an open and aware identity” (Miur, 2012, p. 7), despite the vast heterogeneity of the individual differences, intended as many ways to express the human reality (Deleuze, 1994).

This framework prevents the risk of adopting uniform teaching methods and demands specific competences that must be learned by the teachers for them to create learning environments that could be adapted according to the principles of individualisation and personalisation. The term *individualisation* refers to the differentiation of the teaching strategies to be followed in order to ensure that all students reach the fundamental competences of the curriculum. Meanwhile, *personalisation* refers to the teaching strategies aimed at guaranteeing to each student his or her own form of cognitive excellence, by suggesting different learning objectives and the possibility to cultivate their own potential and express it fully. Individualisation guarantees that everyone can reach the same goals of the learning course at different times, rhythms and in different operational ways. Personalisation makes it so that everyone develops his or her own talent – intended indeed as personal potential and, in this case, the goal is different for each student.

In this perspective, the school tends to promote the educational success of all students by implementing the concept of equity (Rawls, 1971) and giving priority to the strategic importance of an organisational vision-planned action capable of guaranteeing everyone’s constitutional rights so that all “can carry out, according to their own possibilities and choices, an activity or a function that contributes to society’s material and spiritual progress” (Constitution 1948, article 4).

Coherently with such a framework, the inclusive organisation of teaching proceeds in synergy with evaluation – creating such a virtuous circle that it allows to remove the environmental factors that each time hinder the process of inclusion.

As a matter of fact, evaluation is the source of all information necessary to improve the choices aimed at promoting each student’s learning and educational success.

9 We are referring in particular to the studies carried out by Chiappetta Cajola (2008, 2015).



Therefore, the main task of “inclusive” evaluation is to monitor the adequacy of the educational proposal, without ever becoming discriminatory or punitive. Consequently, evaluation is carried out by firstly investigating the development of the students’ individual potential and then by verifying that the context is devoid of obstacles and rich in facilitators.

So within the evaluating process, one should consider if the best conditions to promote students’ learning and participation have been created. This gives the sense of the connection between teaching and evaluation. As a matter of fact, evaluation will have to also take into account the barriers that have negatively influenced – or even hindered – the achievement of the goals set for each student, and that therefore determined the learning outcomes.

The new reflexion that comes from the ICF looks to the learning environment’s overall ability to correspond to the students’ characteristics: removing the barriers and strengthening the facilitators becomes a determining action to improve everyone’s “human functioning”.

10. School management and governance of special education needs. The data that can be measured with the ICF and their use for inclusion policies.

The aspects that, in the *Salamanca Statement*, characterise *school management*, in the Italian school system converge in what is defined as *governance* of special education needs (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2018).

This construct is perfectly linked with the concepts of flexibility, responsibility and community on which school management is based, because – in order to promptly and efficiently respond to the student’s differences – it is necessary to plan inclusive intervention on a cultural and organisational basis that allows all players involved (from local administrations to schools and families) to interact in a constructive way, by sharing values, languages, methods and tools.

In this perspective, in the Italian school system there is an active collaboration between the headmaster, the teachers, the social and health workers and educational operators, the third sector and the families – so that taking care of students with SEN is the focus of a joint effort in which the school’s actions combine with those taken in the territory. Therefore, the main foundation is the commitment of the whole educational community, within a common vision oriented toward cooperation.

However, it was also found that the cooperation among schoolteachers and the one between them and the other players involved presents particular issues.

For these reasons, in order to implement an inclusive curriculum, it is best to act consciously so as to allow for “reciprocal recognition” through “the ethics of dialogue” necessary to overcome “daily, planetary and omnipresent incomprehension, and the subsequent misunderstandings” (Morin, 2015, pp. 51-66).

In this perspective, *governance* (Mayntz, 1999; Thompson, 2004) is a form of regulation that is intrinsically characterised by inclusivity, intended as a disposi-

tion to look for the greatest participation of the different players involved in solving the problems. It allows to activate the complexity of co-decisions and inter-institutional cooperation, which characterises an integrated system of interventions.

Governance represents the reference paradigm for the relations between the Italian school system and the territory, since it goes beyond a management model based on hierarchical control, and it allows to coordinate multiple actions within decision networks, where the school actively cooperates with the other territorial institutions. Moving from a centralised system of bureaucratic control (*government*) to the relation system of *governance* is considered as the fundamental turning point for the inclusive rearrangement of the educational system (Lindblad et al., 2002). The use of the ICF can also be interpreted within the perspective of governance.

As a matter of fact, the ICF – which is adopted as a shared tool in the teacher teams and in the Working Group for Inclusion present in every school – allows to extend, share and systematise the functions of monitoring and controlling the environmental factors, thus evaluating the level of inclusivity of the school.

This way, at the end of each school year, a proposal can be drafted for a *Plan for Inclusion* (Legislative Decree No 66/2017) that can be effective for all students.

Also within this plan, the ICF is a point of reference to build a basis of information on the barriers and the facilitators and to formulate a global hypothesis on how to effectively use the specific resources, both institutional and non-institutional ones, in connection with the territory, in order to qualitatively and quantitatively elevate the school's process of inclusion.

Its use also allows to plan interventions in order to improve the quality of inclusion, which will be an integral part of the long-term school plan within the Three-Year Plan of the School's Educational Offer (Act No 107/2015).

In conclusion, we want to underline the importance of exploiting the ICF's inclination to collect statistically valid data to orient educational choices at the school level and national school policies.

References

Act No 104/1992. *Framework law for assistance, social integration and the rights of handicapped people*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.

Act No 107/2015. *Reform of the national education and training system*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

Act No 118 of 1971. *Conversion in law of Legislative Decree January 30, 1971, n. 5 and new regulations in favor of disabled people*. http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=D5JzJqKNFQNPdFRWAuETXg__.ntcas2-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1971-04-02&atto.codiceRedazionale=071U0118&elenco30giorni=false.

Act No 145/2018. *Budget law*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>.

Act No 170/2010. *New rules on specific learning disabilities in the school environment*. <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>.



- Act No 18/2009. *Ratification and implementation of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-03-14&task=dettaglio&numgu=61&redaz=009G0027&tmstp=1237200828355>
- Act No 517 of 1977. *Rules on the assessment for pupils and on the abolition of the repair exams, and other rules for changing the educational system*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, Dyson, T. & A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- APA/American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Associazione Treille, Caritas Italiana and Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Pupils with disabilities in Italian schools: Analysis and proposals]. Trento: Erickson.
- Ballard, K. (ed.) (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer.
- Booth, T. & M. Ainscow (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione* [Inclusive education]. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. [Inclusive education, evaluation and orientation]. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusive* [The IEP with ICF: role and influence of environmental factors. Processes, tools and strategies for inclusive education]. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., Chiaro, M. & Rizzo, A.L. (2016). The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2), 73-96. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1923>.
- Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A.L. (2014). Play and disability: The ICF-CY in inclusive education at nursery school and pre-school. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(3): 25-42. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15271>.
- Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A.L. (2018). Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusive [Professional profiles in the Italian education system and governance skills in the inclusive perspective]. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, & M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione* [School Democracy Education] (pp. 349-354). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chiappetta, L., Rizzo, A., & Traversetti, M. (2019). La qualità dell'inclusione della scuola italiana alla luce della Dichiarazione di Salamanca e nella prospettiva dell'ICF [The quality of the inclusion of the Italian school in the light of the Salamanca Declaration and from the ICF perspective]. In L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci (Eds.), *La formazione degli insegnanti Ricerca, didattica, competenze* [Teacher training Research, teaching, skills] (pp. 107-132). Roma: Aracne.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe [Inclusive governance to support the wealth of class heterogeneity]. In *Una cultura per la società dell'informazione* [A culture for the information society] edited by M. Morcellini, (pp. 143-145). Roma: Sapienza Università.
- CoE/Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teach-*

- ing (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&rid=2](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&rid=2).
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). An International Conversation of Inclusive Education. In F. Armstrong, L. Barton, & D. Armstrong (eds.), *Policy, Contexts and Comparatives Perspective* (pp. 133-146). London: David Fulton.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Columbia: University Press.
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S., Buffoni, M. & Martinuzzi, A. (2009). Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31(sup1), S67-S73.
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health BioMed Central*, 11(4): S7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>.
- ISTAT - National Institute of Statistics (2018). *The integration of pupils with disabilities in primary and secondary schools of first degree. School year 2016-2017*.
- Constitution (1948). *Italian Constitution*. <http://www.gazzettaufficiale.it/anteprema/codici/costituzione>.
- Lauchalan, F. & Fadda, R. (2012). The 'Italian model' of full inclusion: Origin and current directions. In C. Boyle, & K. Topping (eds.), *What Works in Inclusion?* (pp. 31-40). Maidenhead: Open University Press.
- Legislative Decree No 66/2017, *Rules for Promoting the School Inclusion of Students with Disabilities*.
- Legislative Decree No 96/2019, *Additional and corrective provisions to the legislative decree n. 66/2017*.
- Lindblad, S., Johannesson, I. A. & H. Simola (2002). Education governance in transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237-246. <https://doi.org/10.1080/003138302200005652>.
- Mayntz, R. (1999). La teoria della governance: sfide e prospettive [The theory of governance: challenges and perspectives]. *Italian Political Science Review*, 29(1), 3-21. doi: 10.1017/S0048840200026472.
- Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation (2018). *Guidelines for Disability and Social Inclusion in Cooperation Interventions*. https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/b_01_piano_azione_ita.pdf.
- Ministry of Health and MIUR- Ministry of Education, Universities and Research (2015). *Memorandum of Understanding for the Protection of the Right to Health, Education and Inclusion*. http://www.salute.gov.it/portale/news/documenti/newsletter/Protocollo_intesa_MIUR_MS_rev_27032015.pdf
- MIUR – Studies and Statistics Office (2018a). *Students with Specific Learning Disorders, school year 2016/2017*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0.
- MIUR – Studies and Statistics Office (2018b). *Foreign students, school year 2016/2017*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/-be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- MIUR (2012). *Intervention tools for pupils with special educational needs and territorial organization for school inclusion*. https://www.miur.gov.it/ricerca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=/asset_publisher/view_content&_101_assetEntryId=412219&_101_type=document&_101_showComments=true.
- MIUR (2009). *Guidelines for the Integration of Students With Disabilities into School Life*. http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html.



- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* [Teaching to live. Manifesto to change education]. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M.C. & Sen A.K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005-2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. & Hegarty, S. (Eds.) (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Psychology Press.
- Raggi, A., Meucci, P., Leonardi, M., Barbera, T., Villano, A., Caputo, M. R. & Grassi, A. (2014). The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 86-96.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Slee, R. (1995). Inclusive Education: From policy to school implementation. In C. Clark, M. Dyson, A. Millward, *Towards inclusive schools?* (pp. 30-41). London: David Fulton.
- Slee, R. (2000). *The Inclusive School*. London: Routledge.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, (53) 2: 113-123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Thompson, G. F. (2004). Getting to know the knowledge economy: ICTs, networks and governance. *Economy and Society*, 33(4), 562-581. <https://doi.org/10.1080/03085-14042000285297>.
- UN/United Nation (1948). *Universal declaration of human rights*. UN General Assembly. http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, Treaty Series, 1577(3). <https://treaties.un.org/doc/publication/unts/volume%201577/v1577.pdf>.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Unesco (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- WHO- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*. Geneva: WHO.
- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneva: WHO. <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>.

Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale

Promoting Social Justice in Education for Disabled Students: Rethinking Teaching Practices in Intersectional Terms

Valentina Migliarini

Lecturer in Education and Sociology, School of Education and Sociology, University of Portsmouth, UK, valentina.migliarini@port.ac.uk

This article explores the affordances of social justice theories to education, particularly emphasizing its impact on disabled children. It does so by focusing on the implementation of intersectional educational practices in the Italian context, whereby issues of social justice and intersectionality have recently been debated. The phenomenon of social justice in education gives rise to many questions, including: where did it originate? How did it grow? What and who does it encompass? And, what does it actually mean for disabled children and the educators who works with them? This article endeavors to answer these questions, while shifting the paradigm from giving voices to centering the voices of multiply-marginalized children- those that live at the intersections of multiple differences, to promote solidarity and expansive notions of justice within the classroom.

Key words: Social Justice in Education, Special Educational Needs, Intersectionality, Teacher Education, Inclusion.

abstract

Riflessione teorica 158

a. incontro con la storia
b. questioni epistemologiche

1. Introduzione

Negli Stati Uniti e in Europa Occidentale si è riscontrata, a partire dalla metà degli anni '80, una crescita significativa dell'interesse nell'applicare in campo educativo le teorie di giustizia sociale (*social justice*) (Connor, 2013). Il valore e l'impatto del concetto di giustizia sociale, si riscontra sia nei manuali (Ayres, Hunt, & Quinn, 1998; Ayre, Quinn, & Stovall, 2009), sia nelle riviste accademiche (es. *Education, Citizenship and Social Justice*) che nelle conferenze (es. *Conference on Equity and Social Justice*, 2012). Il fenomeno dell'educazione alla giustizia sociale fa sorgere, tuttavia, alcune domande come: dov'è nato? come si è sviluppato? e chi e cosa comprende? Ma la domanda forse più importante per i lettori di questo articolo è: quali sono le sue ricadute sul piano della didattica, soprattutto quando essa è calata in contesti dove si trovano soggetti disabili e la cui identità si colloca all'intersezione di molteplici differenze? Questo contributo intende rispondere a queste domande, affrontando tre aree interconnesse.

In primo luogo, esplorando le origini della giustizia sociale troviamo un collegamento sia in riferimento al concetto di intersezionalità sia alle questioni relative all'educazione speciale. Patricia Hill Collins (1998) offre la seguente definizione "invece di esaminare il genere, la razza, la classe sociale e la nazione come sistemi separati di oppressione, l'intersezionalità esplora come questi sistemi si costruiscono reciprocamente" (p. 63). Sono state infatti le femministe Nere Afro-Americane che, in seguito alla decostruzione dell'essentialismo (Erevelles & Minear, 2010), hanno coniato il concetto di intersezionalità per ripensare la teorizzazione dell'identità e delle sue molteplici differenze.

In secondo luogo, l'articolo riflette sulla necessità di riformulare il concetto di disabilità, andando oltre le definizioni restrittive della pedagogia speciale (Kauffman & Hallahan, 2010), e collegandolo intrinsecamente alla giustizia sociale.

Infine in terzo luogo, il contributo riflette sulla rilevanza dell'educazione alla giustizia sociale praticata attraverso una didattica caratterizzata da strategie che invitano gli educatori a pensare alla loro posizionalità. Con il termine posizionalità si intende una riflessione critica e radicale sui sistemi interconnessi di oppressione che influenzano la vita di alcuni soggetti, e sui pregiudizi impliciti e espliciti verso un individuo o un gruppo di individui. Tali strategie si dimostrano imprescindibili per la creazione di una personale e autentica filosofia pedagogica.

Il termine giustizia sociale fu usato per la prima volta nella metà dell'Ottocento da Luigi Tapparelli D'Azeglio, un prete siciliano, in risposta ai cambiamenti sociali avvenuti in seguito alla rivoluzione industriale, e alla posizione della Chiesa rispetto a tali cambiamenti (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). Vivendo in un'epoca tumultuosa di libero capitalismo, dove i movimenti socialisti si opponevano a condizioni di vita disumanizzanti, soprattutto nel sud Italia, Tapparelli parlava di giustizia sociale e denunciava la separazione fra moralità e "legge positiva", ovvero un sistema legale creato dall'uomo per concedere o rimuovere i privilegi di un particolare gruppo di persone nella società. Da tali origini, si possono intravedere chiaramente le intenzioni della giustizia sociale di promuovere e sostenere l'uguaglianza tra soggetti, per il bene comune.

Nella prima metà del Novecento si assiste ad una ulteriore e più sofisticata elaborazione del concetto di giustizia sociale sempre più connessa all'educazione, soprattutto con lo sviluppo del pensiero pedagogico di Dewey (Tarozzi, 2015). De-



wey (1916) sosteneva la necessità dell'educazione come strumento del cambiamento sociale e della democrazia come scopo e presupposto dell'istruzione. Più recentemente la Teoria Critica (*Critical Theory*) ha rilanciato l'approccio dell'educazione alla giustizia sociale in Nord America e in America Latina, partendo dalla riflessione e dall'azione educativa legata inizialmente alle lotte per i diritti civili dei Neri contro la segregazione razziale alle quali si sono aggiunte quelle femministe (Bell, 1992; Crenshaw, 1989; Freire, 1971; Steinem, 1969). A partire da questi ultimi sviluppi dalla fine degli anni Sessanta e per tutti gli anni Settanta e soprattutto nel contesto nordamericano, la giustizia sociale è stata connessa al tema delle minoranze culturali e alla questione della segregazione e della lotta alle discriminazioni (Connor, 2013; Tarozzi, 2015).

La tradizione europea è da sempre stata caratterizzata dall'universalismo dei diritti e meno orientata verso la difesa delle minoranze e della diversità. In tutta Europa, infatti, ha prevalso più un'idea di giustizia sociale e di rispetto delle differenze principalmente attraverso un dialogo interculturale, considerato un approccio eminentemente didattico (Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015). Tale prospettiva ha affrontato il tema della differenza culturale prescindendo dalle relazioni sociali, economiche e politiche. Ciò l'ha portata ad ignorare le questioni dell'equità o a dare una visione limitata di alcuni temi chiave, come quello del razzismo, che, in questa visione, è considerato unicamente come una degenerazione dovuta a ignoranza o mancanza di comprensione delle relazioni fra gruppi. Michel Wievorka (2001) ha però sostenuto la giustizia sociale come presupposto ineludibile di ogni confronto con le diversità. Wievorka (2001) afferma che non esiste differenza senza inferiorizzazione o dominio e, quello di dominazione è un concetto che può essere applicato solo alle categorie collettive. Secondo questa concettualizzazione, il razzismo deve essere considerato come una forma di discriminazione radicata nella società.

È importante ricordare, come ha argomentato Tarozzi (2015), che l'Europa e l'Italia, in particolare, dovrebbero dare maggiore attenzione al tema dell'equità e della giustizia sociale nella scuola, proprio in ragione di una storica sottovalutazione della questione della gestione delle differenze tutte, non solo quella culturale. Perciò occorre (ri)pensare alla didattica come uno strumento per promuovere il successo formativo per tutti gli studenti, in linea con i principi costituzionali che garantiscono pari opportunità formative per i capaci e i meritevoli. Le istituzioni, inoltre, dovrebbero non soltanto enunciare principi egualitaristici, ma anche compiere azioni concrete per abbattere le barriere socioeconomiche che ostacolano il raggiungimento di questo obiettivo (ibid.).

1.1 Definire l'educazione alla giustizia sociale

Mentre molto è stato scritto e detto sulla necessità di una prospettiva di giustizia sociale nella comprensione del mondo, permangono dei dubbi su quale sia la più esaustiva definizione di giustizia sociale, nonché dell'educazione alla giustizia sociale. Ad esempio, Novak (2000) nota che «interi libri e trattati sono stati scritti sulla giustizia sociale, senza mai offrire una definizione precisa [...]». È come se si galleggiasse nell'aria e tutti riconoscessero un esempio di giustizia sociale quando appare» (p. 11). La studiosa Nieto (2010) afferma che ci sono state, in America,

delle significative controversie in ambito di educazione alla giustizia sociale poiché non è ben chiaro se il focus di quest'ultima sia la segregazione scolastica, l'educazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, l'educazione bilingue, o l'educazione alla parità di genere. Appare chiaro che gli obiettivi generali dell'educazione alla giustizia sociale comprendono queste e altre questioni, e dunque molti studiosi trovano estremamente problematico avere obiettivi così ampi. Chapman e Hobbel (2010) temono che l'uso eccessivo dei termini giustizia sociale o educazione alla giustizia sociale abbia portato ad una diffusione dei termini che li potrebbe rendere inefficaci e difficili da documentare attraverso la ricerca empirica.

Questo paradosso di onnipresenza, senza chiara definizione, ha portato molti studiosi di educazione alla giustizia sociale a definire cosa essa rappresenti per loro. Per esempio, Nieto e Bode (2007) descrivono l'educazione alla giustizia sociale come una filosofia, un approccio ed un insieme di azioni che impongono il trattamento di tutti gli esseri umani con rispetto, dignità, generosità e giustizia. L'elemento cruciale in questa definizione sono le azioni basate su una filosofia che guida uno specifico approccio didattico e di apprendimento. L'importanza di intraprendere tali azioni viene condivisa anche da altri studiosi come Steinberg (2009) che afferma come «gli insegnanti sono agenti di un cambiamento culturale e sociale (p. xiii). Ayers, Quinn e Stovall (2009) notano che l'educazione alla giustizia sociale è caratterizzata dalle tre 'R': Rilevanza, Rigore, Rivoluzione. E continuano affermando che «attraverso il cambiamento personale, passa il cambiamento del mondo» (p. xiv). Allo stesso tempo però, questi studiosi concludono che l'educazione alla giustizia sociale è ancora un *work in progress*, e forse per la sua natura sarà sempre così, perché nei «tentativi dinamici, imperfetti e umani, c'è sempre qualcosa da scoprire e espandere» (p. 275). Il paragrafo successivo definisce l'intersezionalità come quadro epistemologico per (ri)delimitare le caratteristiche contemporanee dell'educazione alla giustizia sociale.

2. Intersezionalità e Educazione alla Giustizia Sociale

Il concetto di intersezionalità è stato coniato dalla giurista Nera femminista Kimberlé Crenshaw nel saggio del 1989 *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, e le radici storiche di questa teoria risalgono alle problematiche evidenziate dall'abolizionista Sojourner Truth (1863/1997) e dalla studiosa di liberazione Nera Anna J. Cooper nel XIX secolo (Collective, C.R., 1986). Crenshaw (1989) teorizza che le identità di gruppi distinti (razza, genere, classe, ecc.) convergano a formare nuove e uniche categorie di oppressione. Ad esempio, l'oppressione sistemica vissuta da una donna Nera non è in alcun modo uguale a quella vissuta da un uomo Nero sommata a quella di una donna bianca. Oggi l'intersezionalità ha saturato il discorso femminista bianco, ma l'uso del termine è diventato vago, al limite dell'insignificante, soprattutto nel contesto Nordamericano.

Di fronte a questa evidenza, prima di esplorare la teoria dell'intersezionalità di Crenshaw, è fondamentale identificare chiaramente cosa non è e non può essere l'intersezionalità. Intersezionale non equivale a universale, e non tutte le intersezioni di identità sono identiche, specialmente quando un'intersezione



include la bianchezza. Indipendentemente dagli altri assi di discriminazione in gioco, la bianchezza conferisce un tale sostegno agli individui, che essi non possono sperimentare il pieno impatto dell'oppressione e della invisibilizzazione messi in luce dalla teoria intersezionale. L'intersezionalità non è semplicemente un modo colto di dire «prima di giudicare qualcuno, mettiti nei suoi panni», ma una teoria del potere sistemico e dell'oppressione. Inoltre, le/gli esponenti liberali della teoria intersezionale l'hanno separata dalla sua storia nel pensiero femminista Nero e nell'attivismo di base. Questa appropriazione del linguaggio intersezionale da parte della retorica femminista bianca è stata definita come violenza anti-Nera e colonizzazione.

Crenshaw nel saggio summenzionato del 1989 e nel successivo del 1991, *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Colour* introduce l'intersezionalità domandandosi se un individuo sia visibile all'interno di un particolare sistema legale. Attraverso il concetto di intersezionalità, la Crenshaw si chiede se tutti gli individui possano trarre potere dalle garanzie legali e dal servizio pubblico che dovrebbe proteggerli e sostenerli. Ad esempio, in *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, Crenshaw richiama l'attenzione sul modo in cui le donne Nere siano inesistenti nelle politiche contro la discriminazione nel diritto del lavoro. Nello specifico, esamina un caso giudiziario in cui cinque donne nere tentarono una causa contro General Motors (GM) per discriminazione sessista e razzista sul lavoro: GM «semplicemente non ha assunto donne nere prima del 1964 e tutte [...] le donne nere assunte dopo il 1970 hanno perso il lavoro in un sistema di licenziamento basato sull'anzianità» (Crenshaw, 1989, p. 141). Infine, il tribunale respinse il caso delle donne: da un lato, la compagnia aveva assunto donne bianche prima del 1964, quindi la corte decise che non esisteva alcuna discriminazione basata sul sesso; d'altra parte, la corte ha raccomandato che il caso delle donne nere venisse presentato nuovamente assieme a un'altra causa di discriminazione razziale contro GM, guidata da uomini Neri.

Partendo da questo caso come esempio, Crenshaw (1989) sostiene che l'esperienza delle donne nere non era contemplata dalla legge, e che la loro particolare intersezione di identità era visibile agli occhi della corte solamente in maniera distorta e letta attraverso le esperienze di donne bianche o uomini neri. Crenshaw conclude che mentre l'intersezione dell'identità delle donne nere combina il sessismo e il razzismo, le donne nere sono protette dalla legge solo quando la discriminazione nei loro confronti coincide con la discriminazione nei confronti delle donne bianche o dei neri.

Crenshaw (1989) si preoccupa, quindi, del fatto che la pratica femminista e la pratica antirazzista spesso procedono come se il gruppo di identità che rappresentano fosse monolitico: ad esempio, i casi in cui le persone che subiscono sessismo ma mantengono privilegi bianchi o le vittime di razzismo che però mantengono il privilegio maschile, vengono considerati come la norma. Nella sua analisi del 1991 sull'intersezionalità, Crenshaw (1991) afferma che la teoria emancipatoria femminista o antirazzista non riesce a riconoscere i modi in cui il razzismo e il sessismo spesso si intersecano e si mescolano nella vita quotidiana di quelle persone che la loro teoria pretende di rappresentare, le persone doppiamente (o più) marginalizzate finiscono escluse sia dalla società tradizionale sia dai tentativi di riformarla.

Il concetto di intersezionalità ha delle implicazioni importantissime in ambito educativo, e nella promozione dell'educazione alla giustizia sociale che sono state documentate da ricerche qualitative condotte principalmente negli Stati Uniti (Annamma, 2018; Collins, 2003; Erevelles, 2006), e nel Regno Unito (Youdell, 2012), e recentemente anche in Italia (Migliarini, 2018). Tale nozione infatti permette di far luce su come le varie identità degli studenti, in termini di genere, razza, disabilità, status migratorio ed orientamento sessuale, interagiscano fra loro e impattino la loro esperienza educativa e il loro successo accademico. Ma anche come queste identità influiscano nelle relazioni sociali con i pari e con gli insegnanti, già a livello della scuola d'infanzia (Bradbury, 2010). L'intersezionalità permette di meglio cogliere i processi di costruzione di certi studenti come 'devianti' e come non aventi alcun valore né per la società né per la scuola (Erevelles, 2006). Per affrontare adeguatamente il concetto di intersezionalità, l'educazione alla giustizia sociale dovrebbe opporsi alla violenza sistemica che ha l'obiettivo di emarginare, criminalizzare e soggiogare corpi non bianchi, disabili, trans, poveri, omosessuali e soprattutto ogni corpo che si trova all'incrocio di queste identità. Concretamente, una didattica volta alla giustizia sociale e all'intersezionalità si asterrà dal prendere decisioni strutturali nella speranza di aiutare le persone emarginate, e cercherà invece, prima di tutto, di includere pienamente e porre al centro le voci emarginate nello sviluppo di tale pratica, convertendo in tal modo la teoria e l'identità intersezionale in una pratica quotidiana di messa in discussione dei privilegi. La sezione successiva affronta il corpus di questo articolo, ovvero: che significato ha la giustizia sociale per gli alunni con disabilità?

3. Giustizia Sociale, Pedagogia Speciale e Alunni Disabili

Alcuni lettori potrebbero obiettare che, nel contesto Nord-Americano, le origini e lo sviluppo sia della pedagogia speciale sia dell'educazione speciale, sono in realtà forme di giustizia sociale. Dopo tutto, dagli anni '70, l'emanazione, a livello nazionale, della legge sull'Integrazione Scolastica e, a livello internazionale, della Dichiarazione di Salamanca sui Bisogni Educativi Speciali del 1994, garantiscono un'istruzione pubblica gratuita e appropriata per tutti e soprattutto per gli alunni disabili. Infatti, ci sono studiosi più tradizionalisti che lavorano nel campo dell'educazione speciale, i quali sostengono che tali politiche a livello internazionale costituiscono un esempio di giustizia sociale (Anastasiou & Kauffman, 2011).

Tuttavia, l'educazione speciale nel contesto nord-americano e anche europeo è stata aspramente criticata per la materializzazione di strutture speciali per educare gli alunni disabili (Skrtric, 1991). Nonostante le buone intenzioni di queste leggi e delle dichiarazioni internazionali, le relative esperienze e risultati per gli alunni disabili mettono in luce la necessità di un cambiamento (Migliarini et al, 2019). Ad esempio, rispetto ai loro coetanei non disabili, fra gli alunni nel sistema dell'educazione speciale si registrano alti tassi di abbandono scolastico (Thurlow, Sinclair & Johnson, 2002), basse percentuali di lauree e conclusione del percorso di studi (Advocates for Children, 2005), tempi più lunghi per il completamento scolastico (US Department of Education, 2005), minor probabilità di entrare all'università (Gregg, 2007), disoccupazione (Moxley & Finch, 2003), e più alto tasso di detenzione (Children's Defense Fund, 2007). Molti alunni nel sistema dell'edu-



cazione speciale continuano a sperimentare la segregazione sulla base della loro disabilità, mentre studenti Neri e appartenenti a diversi gruppi linguistici e culturali vengono ancora inseriti in contesti educativi più restrittivi o sono soggetti a micro-esclusioni (Losen & Orfield, 2002; Migliarini, 2018). Ferri e Connor (2005) sostengono, quanto è diventato illegale segregare gli alunni in base alla razza e all'appartenenza etnica, sottolineando quanto le esclusioni per le disabilità si siano materializzate come una scappatoia legale per continuare le discriminazioni su base razziale.

Per molti studiosi interessati all'educazione e alla disabilità il concetto stesso di educazione speciale risulta problematico perché implica il monopolio di pensieri e idee riguardanti questi temi, ed ha una varietà di significati diversi per persone diverse: da un benevolo sistema che abilita, protegge e offre servizi (Kauffman & Hallahan, 1995), ad una struttura oppressiva, invalidante che funge da precursore alla disoccupazione, ed in molti casi alla prigione (Karagiannis, 2000). Ciò è preoccupante e si ripete drammaticamente in diversi paesi del mondo, come si è visto recentemente nelle ricerche condotte in Austria, Regno Unito, Germania, Svezia, Sudafrica, India, Kenya, Argentina e Italia (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011; Migliarini et al, 2018; D'Alessio, 2011; Medeghini et al, 2013). Tali risultati ci ricordano la denuncia di Slee (2001), il quale ha sostenuto che la ricerca educativa deve essere più esplicita nelle sue connessioni con la giustizia sociale.

Sebbene le divisioni nell'ambito dell'educazione speciale siano esistite sin dal suo inizio (es. Danforth, 2009), il settore si è rivelato ostile alle critiche, mettendo spesso a tacere le discussioni potenzialmente produttive, limitando così una pluralità di prospettive e imponendo una sorta di 'ortodossia' ideologica (Gallagher, Heshusius, Iano & Skrtic, 2004). Alla svolta del ventunesimo secolo, eminenti studiosi in educazione speciale si sono incontrati per discutere della divisione fra sottogruppi di tradizionalisti e riconcettualisti. Tali sottogruppi hanno evidenziato la profondità di questo scisma: il primo desideroso di rimanere nel sistema stabilito, mentre il secondo invocava i principi della giustizia sociale nel desiderio di re-immaginare e riqualificare l'educazione speciale (Andrews et al, 2000).

Parallelamente, un gruppo importante di educatori speciali, che abbracciano una visione più critica, e quindi motivati dal desiderio di sviluppare metodi alternativi di teorizzazione e ricerca sulla disabilità, che possano influire sulla pratica della didattica e sulla politica, si è unito nel rifiutare i limiti autoimposti nell'ambito dell'educazione speciale. Influenzati dalla prospettiva teorica multidisciplinare dei Disability Studies (DS), questi studiosi hanno iniziato i Disability Studies in Education (DSE) nel contesto Statunitense (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011). Inizialmente, i DSE hanno criticato l'educazione speciale come fondamento per rivendicare le pratiche didattiche. Successivamente sono cresciuti fino a far valere la propria identità, affermando la disabilità come una forma di diversità umana e in linea con le problematiche affrontate dall'educazione alla giustizia sociale e dall'educazione inclusiva (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008).

Le persone con disabilità hanno a lungo criticato le concettualizzazioni, la disposizione, e le motivazioni di chi fa ricerca sulla disabilità, richiamando l'attenzione sul minimo impatto che la ricerca stessa ha materialmente sulla vita dei disabili. Oliver (1996) ha definito la maggior parte delle ricerche relative alla disabilità come "nel migliore dei casi irrilevante, e nel peggiore, opprimente" (p.

129). Questa affermazione ha provocato la creazione del mantra degli attivisti in relazione alla ricerca sulla disabilità: «*Nothing about us without us*» (Charlton, 2000, p. 3). Molti studiosi della disabilità, essendo loro stessi disabili, fanno collegamenti espliciti fra le loro vite personali e professionali e i temi della giustizia sociale, fra i quali l'attivismo, l'inclusione e l'accesso.

L'articolo continua presentando delle strategie didattiche inclusive e intersezionali ripensate alla luce del quadro teorico dei Disability Critical Race Theory (DisCrit) in Education, che combina i Disability Studies in Education con la Critical Race Theory e il concetto di intersezionalità. DisCrit fa luce su come l'abilità sia distribuita sulla base della razza e dell'appartenenza a un determinato gruppo etnico di un alunno. DisCrit riconosce le oppressioni interconnesse che sono affrontate dagli studenti che vivono agli interstizi di differenze multiple (Annamma, Connor & Ferri, 2013). Più un alunno è vicino alla norma prestabilita (ad esempio bianco, uomo, eterosessuale), più l'alunno è immaginato come abile e capace e meno sottoposto a norme disciplinari e ad esclusioni. Così gli alunni vicino alla norma sono supportati in una miriade di modi. DisCrit evidenzia quindi come supportare tutti gli studenti, e come aiutare gli insegnanti ad interpretare le azioni degli alunni, soprattutto degli alunni disabili, come strategie di resistenza (Connor, Ferri & Annamma, 2016).

4. Strategie per una Didattica Inclusiva e Intersezionale

165

In questa sezione, l'articolo presenta una serie di stimoli per la formazione degli insegnanti per una didattica intersezionale. Si prende spunto dalle attività svolte con insegnanti in formazione iscritti ad un corso di *Classroom Management* presso l'Università del Kansas, dal titolo *Managing and Motivating Learners in Middle and Secondary Classroom* nell'anno accademico 2017-2018. Queste attività sono state riadattate per una serie di contributi al corso Modelli di Mediazione Didattica, rivolto a studenti iscritti al corso di laurea in Educatore Sociale e Culturale presso l'Università di Bologna, nell'anno accademico 2018-2019. Le strategie per una didattica inclusiva e intersezionale e volta alla promozione dell'educazione alla giustizia sociale intendono aiutare gli insegnanti in formazione a comprendere come i diversi marcatori d'identità degli studenti possano influenzare il loro percorso educativo. Le strategie proposte agli insegnanti in formazione riguardano: (1) riflettere sulla posizionalità degli insegnanti/educatori, (2) riconoscere e affrontare i pregiudizi impliciti e espliciti. Queste due strategie sono state presentate come funzionali per l'elaborazione di una filosofia pedagogica che sia autentica per ciascun insegnante, al fine di riconoscere la complessa matrice di oppressione che caratterizza alcuni studenti. A partire dalla riflessione critica su questi punti, gli insegnanti in formazione possono praticare una didattica che risponda ai bisogni di tutti gli studenti e non solo di quelli marginalizzati.

4.1 Acquisire consapevolezza della propria posizionalità come insegnanti

Al fine di sviluppare una didattica che promuova in modo autentico l'educazione alla giustizia sociale in ottica intersezionale, gli insegnanti in formazione sono stati

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



invitati inizialmente a riflettere su ciò che potesse rendere visibile i costrutti della pedagogia della patologizzazione (Annamma, 2018). La patologizzazione degli studenti marginalizzati segna «le origini, le cause, gli sviluppi, le conseguenze, e le manifestazioni di deviazione da alcune norme immaginarie» (Erevelles, 2000, p. 84). È definita come una pedagogia della patologizzazione perché riconosce i problemi di certi studenti come interni agli studenti stessi, ignorando le disuguaglianze strutturali. Inoltre, identifica certi corpi come indesiderati e che necessitano di redistribuzione in spazi meno visibili (Annamma, 2018). Attuare la pedagogia della patologizzazione, significa identificare e escludere corpi percepiti come non docili dal contesto e dalla relazione educativa.

Partendo da questi presupposti, gli insegnanti in formazione hanno riflettuto sul significato di rispetto, e come questo possa variare a seconda delle norme sociali condivise da diversi gruppi sociali. Attraverso attività in piccoli gruppi e con l'intera classe, gli insegnanti in formazione hanno condiviso le loro prospettive e argomentato su come le strategie didattiche debbano adattarsi a questo modello socialmente costruito di rispetto. Ciò ha guidato la comprensione di come le disuguaglianze educative e sociali sono riprodotte nella classe e nei contesti educativi e sociali. Quando gli insegnanti in formazione hanno acquisito una buona conoscenza della riproduzione sistemica delle disuguaglianze, sono stati supportati nel comprendere come le opinioni e i pregiudizi personali riguardo i comportamenti di soggetti marginalizzati influenzino le loro strategie didattiche, e portino spesso all'attuazione di pratiche disciplinari e escludenti. Attraverso degli esercizi di scrittura iniziali di tipo individuale e vari dibattiti collettivi, gli insegnanti in formazione hanno riflettuto sulla loro posizionalità e il loro potere (in quanto bianchi e italiani e non disabili) rispetto ai soggetti marginalizzati con i quali si confronteranno. In particolare, è stato chiesto agli insegnanti in formazione di elaborare un breve testo scritto su come la loro posizionalità potesse influenzare la definizione della loro iniziale filosofia pedagogica. Gli artefatti prodotti in classe sono stati condivisi con l'intera classe e con i docenti. Di seguito si riportano le filosofie pedagogiche iniziali di 3 studenti selezionati fra i frequentanti il corso di "Modelli di Mediazione Didattica" presso il Dipartimento di Educazione dell'Università di Bologna. Gli studenti saranno definiti, *Studente #1*, *Studente #2*, *Studente #3*.

Elaborando la sua iniziale filosofia pedagogica, lo *Studente #1* afferma:

Non possiedo un'attuale filosofia pedagogica, in quanto la considero come la filosofia di vita formata da esperienze, conoscenze e saperi che si sta co-costruendo in itinere. Un insieme di valori professionali (e anche applicati quando possibile nella vita personale) che danno regime ad una didattica, intesa come quel 'come' che identifichi il mio 'cosa', ovvero quell'insieme di valori.

(*Studente #1*)

Come è comune in questi esercizi iniziali di scrittura (si veda Migliarini & Annamma, 2019), lo *Studente #1* non ha una filosofia pedagogica ancora definita, anche perché spesso non viene chiesto agli insegnanti in formazione di elaborarne una che sia 'propria' e autentica per loro stessi. La posizionalità dello *Studente #1* si può evincere dall'espressione «filosofia di vita co-costruita». Lo *Studente #1* intende canalizzare le sue esperienze di vita e i suoi valori all'interno della sua filosofia pedagogica. Vuole creare dei valori professionali anche condivisi nella vita

privata, su cui basare le sue strategie didattiche. Ciò è molto importante, tuttavia lo Studente #1 non sembra aver colto i propri privilegi, ma anche i propri sistemi di oppressione, in quanto donna bianca, italiana, e come ciò possa influenzare la relazione educativa con i soggetti (marginalizzati o no) con i quali andrà a confrontarsi.

Lo Studente #2, invece, sembra avere già delle idee più chiare, rispetto alla propria filosofia pedagogica:

La mia filosofia pedagogica si basa sulla comprensione dell'altro attraverso un atteggiamento empatico e una visione aperta, senza pregiudizi e distinzioni. Per la risoluzione di un ipotetico problema credo sia importante una didattica dell'inclusione e che nel caso di bambini, permetta loro di superare autonomamente le difficoltà attraverso percorsi che prevedono l'aiuto reciproco tra bambini/compagni ma anche una fiducia nell'insegnante educatore.

(Studente #2)

Questa filosofia pedagogica contiene elementi importanti come la comprensione, l'empatia, una didattica dell'inclusione che favorisca relazioni significative fra bambini e educatori/insegnanti. Tutti requisiti fondamentali per l'elaborazione di strategie didattiche intersezionali. Tuttavia, ciò che emerge è una dichiarazione di intenti, piuttosto che una analisi delle tensioni fra gli obiettivi da raggiungere attraverso la didattica (inclusione, empatia), e l'esistenza di pregiudizi impliciti di cui lo Studente #2, così come ogni insegnante, è portatore. In questa filosofia pedagogica manca, dunque, una riflessione chiara e diretta della posizionalità dello Studente #2. Tuttavia, anche questo è ricorrente nei primi esercizi di riflessione e scrittura chiesti agli insegnanti in formazione. Perciò è fondamentale riproporre tale scrittura riflessiva in momenti strategici della formazione degli insegnanti e educatori: all'inizio del percorso di formazione, a metà e alla fine. Questo permette di cogliere efficacemente l'evoluzione della loro riflessione su sé stessi e sulla filosofia pedagogica che intendono mettere in atto attraverso specifiche pratiche didattiche.

167

In ultimo, lo Studente #3 scrive:

Il mio intento/finalità è quella di cercare di coinvolgere tutti/e i soggetti con cui mi trovo a lavorare, consapevole che ciascuno/a è un soggetto attivo e presente. La didattica come strumento di apprendimento, deve essere sviluppata in modo attivo, ricordandosi che gli alunni/e non sono tanto oggetti quanto soggetti di tale processo. Per questo la didattica deve saper far riflettere (su di sé, sul contesto, sulle relazioni, sull'agire) e valorizzare le differenze esistenti nelle relazioni su cui la didattica si basa.

(Studente #3)

Anche in questo caso lo Studente #3 descrive obiettivi inclusivi importanti da raggiungere, descrive come dovrebbe essere applicata la didattica, ma non descrive molto sé stesso in relazione a tali obiettivi. È interessante notare come nell'artefatto consegnato, sopra al paragrafo scritto, lo Studente #3 ha scritto "chi sono io?". Forse intendeva scrivere più rispetto a se stesso/a e non ha avuto tempo sufficiente, oppure ha avuto modo di cominciare -almeno a livello mentale -



una riflessione sulla sua posizionalità senza metterla per iscritto.

La sezione successiva di questo capitolo affronta gli esercizi proposti agli studenti per affrontare i temi del pregiudizio implicito e esplicito, ai fini di praticare una didattica intersezionale.

4.2 *Affrontare il pregiudizio implicito e esplicito*

Gli insegnanti in formazione hanno cominciato una riflessione su come affrontare il pregiudizio implicito e esplicito con una attività di gruppo, che è facilmente riutilizzabile nel contesto classe o in contesti extra-scolastici, il cosiddetto “esercizio della scarpa sinistra”. L’esercizio comporta che un numero di persone formino un cerchio e che i componenti di questo cerchio si tolgano la scarpa sinistra e la metano all’interno del cerchio. Il docente poi seleziona casualmente ciascuna scarpa, ridistribuendole non al proprietario ma agli altri componenti del cerchio. Tutti hanno così due scarpe, che però non sono della taglia giusta. Questo esercizio stimola dunque la riflessione sul nostro pregiudizio rispetto a ciò che noi pensiamo sia l’uguaglianza (tutti hanno due scarpe), e ciò che comporta invece l’equità (tutti hanno due scarpe della taglia giusta), quindi un’attenzione ai bisogni e alle caratteristiche individuali di ciascuno, in un sistema inclusivo. Agli insegnanti in formazione è poi stato dato il tempo di riflettere criticamente su questa essenziale differenza fra uguaglianza e equità, principio cardine dell’educazione alla giustizia sociale.

Successivamente gli insegnanti in formazione hanno avuto degli stimoli dalla letteratura, principalmente nord-Americana, per riflettere sul significato di razzismo inconscio (King, 1991), sul pregiudizio implicito nella gestione dei contesti educativi (Gilliam, Maupin, Reyes, Accavitti & Shic, 2016), e sull’importanza di rinforzare una conoscenza critica per combattere i pregiudizi impliciti che conducono a forme di discriminazione e disuguaglianza (King, 2004). Sono stati forniti strumenti chiave per contrastare l’abitudine al pregiudizio implicito, riferiti ad azioni raggiungibili individualmente:

1. Intenzionalità: riconoscere che ciascuno di noi ha pregiudizi impliciti. L’intenzionalità solidifica la motivazione al cambiamento;
2. Attenzione: riconoscere manifestazione di risposte o assunti basati su stereotipi;
3. Tempo: per praticare le strategie designate a scardinare le associazioni automatiche.

Gli insegnanti in formazione hanno quindi familiarizzato con le strategie multilivello per la “rottura” delle abitudini al pregiudizio implicito. Tali strategie includono:

1. *Sostituzione dello stereotipo*: un individuo riconosce che lei o lui sta rispondendo a una situazione o a una persona in modo stereotipato, considera le ragioni e sostituisce attivamente questa risposta con una non stereotipata;
2. *Immaginazione contro-stereotipata*: una volta che una persona individua una

risposta stereotipata pensa a degli esempi famosi o conosciuti personalmente dalla persona che dimostrano che lo stereotipo è inaccurato;

3. *Individuazione*: questa strategia comporta la raccolta di informazioni molto specifiche sul background, i gusti e gli hobby di una persona e la sua famiglia, in modo che i giudizi su di essa si basino sui dettagli di quella persona particolare, piuttosto che sulle caratteristiche del gruppo di appartenenza;
4. *Assunzione di prospettiva*: implica l'addentrarsi nei panni di una persona che subisce gli stereotipi. Utile per valutare l'impatto emotivo su individui che sono costantemente stereotipati in modo negativo;
5. *Aumentare le opportunità per un contatto positivo*: una strategia finale per ridurre i pregiudizi impliciti e cercare attivamente situazioni in cui è probabile che siano esposti a esempi positivi di soggetti che normalmente vengono stereotipati.

Gli insegnanti in formazione hanno successivamente riflettuto sull'impatto potenziale di queste strategie in ambito educativo e soprattutto didattico, in piccoli gruppi e nel collettivo classe. Hanno poi cercato di integrare queste strategie in una rielaborazione della loro filosofia pedagogica. Come è evidente, gli artefatti prodotti dagli insegnanti in formazione nell'ultimo intervento nel corso sono molto più concentrati su una maggiore attenzione alla loro posizionalità, e i privilegi che essa comporta, nella relazione educativa:

Il pregiudizio implicito è radicato in ognuno di noi, tutti abbiamo pregiudizi, perché ci sono stati trasmessi o semplicemente perché derivano dalla cultura del nostro paese. Ritengo che sia importante come educatrice compiere un lavoro di decostruzione dei miei pregiudizi e cercare di avere sempre un approccio di 'apertura' verso l'altro. E' importante porsi in relazione con l'altro con la volontà di ascoltarlo e comprenderlo così da poter evitare il pregiudizio o addirittura interromperlo nel caso in cui fosse già radicato. Dal punto di vista educativo ritengo che sia importante utilizzare una didattica che offra un superamento dei pregiudizi, grazie a strategie multilivello. Educare al rispetto delle differenze e al riconoscere che le differenze ci valorizzano come esseri umani inimitabili e unici, può essere un buon punto di partenza per evitare che si generino pregiudizi impliciti.
(Studiante #3)

Il passaggio da un focus esterno dell'artefatto precedente a uno più interno e personale è particolarmente evidente in questo ultimo scritto dello Studente #3: sembra aver finalmente colto l'importanza di essere cosciente di sé e del proprio potere e pregiudizio per la scelta di strategie didattiche autentiche e che rispondano a principi di intersezionalità e equità. In tal modo, la didattica può rispondere a una filosofia dell'educazione che è concentrata, come dice James Baldwin (1963), a "creare una persona la cui abilità è di guardare il modo per sé stesso, di prendere le proprie decisioni autonomamente, di dire autonomamente questo è nero e questo è bianco" (p. X).



5. Conclusioni

Il presente articolo ha esplorato le origini della giustizia sociale, connettendole alle questioni più salienti della contemporaneità, quali intersezionalità e educazione speciale. Successivamente, l'articolo ha riflettuto sulla necessità di ripensare la definizione di disabilità, e di diversità più in generale, attraverso l'educazione alla giustizia sociale in chiave intersezionale. Sulla base di questa nuova e intersezionale definizione di disabilità e diversità, il contributo ha presentato alcune strategie didattiche per la realizzazione di una didattica inclusiva ispirata ai principi dell'educazione alla giustizia sociale. Ciò è stato seguito dalle reazioni di alcuni insegnanti in formazione rispetto all'applicazione di tali strategie nell'ambito del corso in Modelli di Mediazione Didattica, tenutosi presso l'Università di Bologna nell'anno accademico 2019/2020.

Nel gergo dei Disability Studies, *'cripping the curriculum'* significa problematizzare il curriculum e le pratiche educative esistenti, con l'intenzione di avere maggiori e più accurate informazioni sulle rappresentazioni della disabilità e della diversità. Basandosi su una prospettiva culturale, *'cripping'* implica (1) creare una lente analitica sulla disabilità, composta principalmente dal modello sociale, (2) decostruire rappresentazioni e significati negativi della diversità e della disabilità e (3) creare nuove connessioni e significati che vedono la disabilità come una parte integrante della varietà umana (Ware, 2001). In conclusione significa sfidare il concetto di norma attraverso una rivalutazione della disabilità e della differenza in chiave intersezionale e i DS creano delle opportunità per ripensare a come interpretiamo e costruiamo significati riguardo alle differenze, e le implicazioni profonde che questo ha sugli studenti.

Ritornando ad una delle domande centrali di questo articolo - che significato ha la giustizia sociale sia per gli studenti disabili che per gli insegnanti ed educatori che lavorano con loro? - si auspica che i suggerimenti avanzati in questo articolo possano servire come un punto di partenza per riflettere sulla questione cruciale relativa alla concettualizzazione della differenza. Sembra ironico che per molti alunni l'educazione speciale abbia esacerbato i loro 'problem', piuttosto che contribuire alla soluzione, cioè quella di comprendere la diversità (Keefe, Moore & Duff, 2006). Il lavoro degli studiosi critici dell'educazione speciale richiama l'attenzione su come l'educazione speciale sia concettualizzata, messa in pratica e generalizzata. Come Sapon-Shevin (2000) argomenta, "gli insegnanti devono trascendere le discussioni sulla diversità come un problema della classe, e interpretarla come naturale e inevitabile, come un'esperienza di arricchimento degli alunni e degli insegnanti" (p. 34). Fino a quando questo non avverrà, gli alunni disabili resteranno parte integrante del movimento per la giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Advocates for Children (2005). *Leaving School Empty Handed: A report of graduation rates for students who receive special education services in New York City*.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.K. (2011). A Social constructionist approach to disability: implications for special education. *Exceptional Children*, 77 (5), 367-384.

- Andrews, J.E., Carnine, D. W., Coutinho, M.J., Edgar, E.B., Forness, S.R., Fuchs, L. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21, 5, 258-267.
- Annamma, S., Connor, D., Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Journal of Race, Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31.
- Annamma, S.A. (2018). *The Pedagogy of Pathologisation. Dis/abled Girls of Color in the School-to-Prison Nexus*. New York: Routledge.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., & Waitoller, F.R. (Eds) (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ayres, W., Hunt, J.A., & Quinn, T (Eds) (1998). *Teaching for Social Justice: A democracy and education reader*. New York, NY: New Press.
- Ayres, W., Quinn, T., Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, NY: Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J., Connor, D.J., & Gallagher, D. (2011). Disability Studies and special education: the need for plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32, 4, 267-278.
- Baldwin, J. (1963). 'A Talk to Teachers'. *The Saturday Review*.
- Bell, D. (1992). *Faces at the Bottom of the Well: The permanence of racism*. New York: Basic Books. Roma: Carocci.
- Chapman, T. & Hobbel, N. (Eds.) (2010) *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Charlton, J.I. (2000). *Nothing About Us Without Us*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Children's Defense Fund (2007). *American's Cradle to Prison Pipeline*. Washington, DC: Author.
- Collective, C. R. (1986). *The Combahee River collective statement: Black feminist organizing in the seventies and eighties*. Kitchen Table.
- Collins, K.M. (2003). *Ability Profiling and School Failure: One Child's Struggle to Be Seen as Competent*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Connor, D.J, Ferri, B., Annamma, S.A. (2016). *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*, New York: Teachers College Press.
- Connor, D. J. (2013). Social Justice in Education for Students with Disabilities. In Florian, L. (Ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. Sage.
- Connor, D.J., Gabel, S., Gallagher, D., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education- implications for theory, research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 15-6, 441-457.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*. University of Chicago: Legal Forum.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and the violence against the women of colour. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Danforth, S. (2009). *The Incomplete Child: An Intellectual History of Learning Disabilities*, New York: Peter Lang.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Erevelles, N. (2006). How does it feel to be a problem? Race, disability and exclusion in policy. In E.A. Brantlinger (Ed.), *Who Benefits from Special Education? Remediating (fixing) other people's children*. (pp. 77-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erevelles, N., & Minear, A. Unspeakable Offenses. Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. *Journal of Literacy & Cultural Disability Studies*, 4.2, 127-146.
- Ferri, B.A., & Connor, D.J. (2010). Tools of Exclusion: Race, Disability and (Re) segregated Education. *Teachers College Record*, 107, 3, 453-474.



- Fiorucci, M. (2015). The Italian way for intercultural education. In Catarci, M., Fiorucci, M. (Eds.) *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Freire, P. (1971). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gallagher, D.J., Heshusius, L, Iano, P., Skrtic, T.M. (2004). *Challenging Orthodoxy in Special Education*. Denver, CO: Love Publishing.
- Gilliam, W.S., Maupin, A.N., Reyes, C.R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do Early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions? *Yale Child Study Center*, 991-1013.
- Gregg, N. (2007). Undeserved and unprepared: postsecondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 4, 219-228.
- Hill Collins, P. (1998). "It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation". *Hypatia*, 13, 3, 62-82.
- Kauffman, J.M, Hallahan, D.P. (Eds) (1995). *The Illusion of Full Inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro Ed.
- Karagiannis, A. (2010). Soft disability in schools: assisting or confining at risk children and youth? *Journal of Educational Thought*, 34, 12, 113-134.
- King, J.E. (1991). Dysconscious racism: ideology, identity and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- King, J. E. (2004). Dysconscious Racism. In G. Ladson-Billings & D. Gillborn (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education* (pp. 71-83). London: Routledge.
- Lorde, A. (1984). Age, race, class, and sex, 116. *Sister outsider: Essays and speeches by Audre Lorde*. Freedom, CA: Crossing.
- Losen, D. J. & Orfield, G. (Eds) (2002). *Racial Inequality in Special Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadala, G., Valtellina, E. (A cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Migliarini, V. (2018). Colour-evasiveness and Racism without Race: the disablement of asylum-seeking children at the edge of Fortress Europe. *Race, Ethnicity and Education*, 21, 4. Routledge, Taylor & Francis, 438-457. <https://doi.org/10.1080/1361332-4.2017.1417252>.
- Migliarini, V., D'Alessio, S. & Bocci, F. (2018). SEN Policies and Migrant Children in Italian Schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>.
- Migliarini, V., Stinson, C., D'Alessio, S. (2019) 'SENitizing' Migrant Children in Inclusive settings: Exploring the Impact of the Salamanca Statement Thinking in Italy and the United States, *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 23, Issue 7-8, Special Issue: *Salamanca Statement: 25 Years on*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.16-22804>.
- Moxley, D., Finch, J. (Eds) (2003). *Sourcebook of Rehabilitation and Mental Health Practice*. New York, NY: Plenum.
- Nieto, S. (2010) Foreword. In Chaoman, T. & Hobbel, N. (Eds). *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum* (pp. xi-x). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, pp. 11-13.
- Oliver, M. (1996). Understanding the hegemony of disability. In M. Oliver (Ed). *Understanding Disability: From Theory to Practice*, (pp. 126-144). New York, NY: St. Martin's Press.
- Slee, R. (2001) Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The case of inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 5, (2-3), 167-177.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO: Love Publishing Company.

- Steinem, G. (1969). After Black Power, women's liberation. *New York Magazine*. Retrieved from <http://nymag.com/news/politics/46802/index2.html>.
- Steinberg, S. (Ed.) (2009). *Diversity and Multiculturalism: A reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'Intercultura alla Giustizia Sociale. Per un Progetto Pedagogico e Politico di Cittadinanza Globale*. Milano: Franco Angeli.
- Thurlow, M.L., Sinclair, M.F., Johnson, D.R. (2002). Students with disabilities who drop out of school. Implications for policy and practice. *Issue Brief*, 1, 2, Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.
- Truth, S. (1863/1997). Ain't I a Woman?.
- US Department of Education (2005). *25th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*.
- Wieviorka, M. (2001). *La Difference*. Paris: Les Editions Balland.
- Youdell, D. (2012). Intelligibility, Agency and the Raced-Rationed-Religioned Subjects of Education. In K. Bhopal & J. Preston (Eds.), *Intersectionality and "Race" in Education*. New York: Routledge, (pp. 192- 212).
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Education and Social Justice: issues of liberty and global culture. In Zajda, J. (Ed.), *Social Justice and Education* (pp. 1-12). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna: un processo ancora in sospeso

The development of school inclusion in Catalonia: a process still pending

Marianna Piccioli

Ph.D. Assegnista di ricerca Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI) Università degli Studi di Firenze, marianna.piccioli@unifi.it; Ph.D Università di Vic . Università Centrale della Catalogna, marianna.piccioli@uvic.cat

The contribution intends to retrace the process of development of school inclusion in Catalonia, a Community that since 1979 has achieved its statutory autonomy from the Spanish State with full legal responsibility for education. While the European Union operates on inclusive education, reflections and in-depth studies that however treat the Member States in their unity, without descending into the specificity of each autonomy, with the present historical-normative study we wanted to take in consideration of the choices of this Autonomous Community with regard to school inclusion which, in fact, deviate from, and sometimes anticipate, those of Spain. The choices made have led Catalonia towards a school development process that seems to still remain suspended between inclusive cultures, separation policies and multiple practices that have little to do with each other, where the inclusiveness of the system school remains a background practiced only in those contexts in which the single wills determine it.

Keywords: Development of inclusive education; historical-normative study; Autonomous Community of Catalonia; separation system; special schools/inclusive schools

abstract

Riflessione teorica 174

- a. incontro con la storia
- b. questioni epistemologiche

All'interno del panorama europeo, mentre l'Italia ha seguito un processo di sviluppo dell'inclusione scolastica del tutto particolare (Piccioli, 2017), in Spagna ed in particolare in Catalogna, detto processo sembra restare ancora in sospeso, non del tutto compiuto almeno da un punto di vista normativo. Se è vero infatti che molti passi sono stati fatti, la "r-esistenza" delle scuole speciali, frutto dell'eredità psico-medica, ci mostra come la scuola catalana non sia ancora pronta ad abbandonare l'idea di alunni inadatti alla scolarizzazione in centri ordinari e, di conseguenza, venga a mancare il presupposto per la fondazione di una scuola inclusiva.

Questo contributo intende ripercorrere le tappe dello sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna attraverso un approccio storico-normativo partendo dalla prima legge organica dello Stato spagnolo del 1857 in materia di istruzione fino a giungere al recente decreto della Catalogna sull'inclusione scolastica del 2017.

1. Dal superamento dell'esclusione alla separazione

La prima legge organica d'istruzione che ha interessato lo stato spagnolo risale al 1857: la Legge d'Istruzione Pubblica, detta anche "*Plan Moyano*" in cui, per la prima volta, si parla di educazione speciale, si dispone per ciascun distretto universitario¹ una scuola per bambini sordi e ciechi (Carbonell i Paret, 2017) e si dichiara l'educazione obbligatoria e gratuita per tutti gli spagnoli. Nel 1907 viene inaugurato a Madrid dai fratelli Pereira l'Istituto psichiatrico-pedagogico per persone con "ritardo mentale" (Mischi, 2007) e, nel 1910, le disposizioni contenute nella Legge Moyano si traducono in fatti concreti nel *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* con l'obiettivo di fare statistiche, prevenzione e "igiene delle deficienze", diffusione e informazione nella società, offrire tutela sociale e organizzare l'insegnamento. Per iniziativa di questi patronati si creano poi gli istituti per ciechi, sordi e "anormali" (Carbonell i Paret, 2017) e nel 1911, all'interno di uno di questi istituti della municipalità di Barcellona, viene creata una sezione per bambini "deficienti" (Mischi, 2007), fino ad arrivare alla fondazione, nel 1933, dell'*Istitut Nacional de Reeducació d'Invàlids* (Carbonell i Paret, 2017).

Nel 1936, alle soglie della Guerra Civile spagnola e in pieno sviluppo delle leggi razziali in Italia, la Conferenza Internazionale d'Istruzione Pubblica raccomanda che l'educazione venga impartita secondo criteri di diversificazione prevedendo diverse tipologie di istruzione, dalla cultura generale alla formazione professionale finalizzata all'occupazione (Carbonell i Paret, 2017). Nel 1941 la gestione del *Patronat Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals* viene trasferita all'ONCE, *Organizació Nacional de Cecs d'Espanya*, e nel 1945 la legge di *Enseñanza Privada* stabilisce la creazione da parte dello Stato di scuole destinate all'educazione speciale per dare risposta ai bambini con "deficienze" e disadattamento di tipo sociale, fisico o psichico (Carbonell i Paret, 2017).

Fino a quasi la metà del XX secolo risulta ancora frequente la pratica istituzionalizzante per la quale i bambini ritenuti non in grado di poter essere scolarizzati venivano ricoverati in istituti per l'intera durata della loro esistenza, ma, con l'ob-

1 Ambito territoriale in cui erano organizzate le attività scolastiche.



bligatorietà della scolarizzazione elementare, iniziano a proliferare le classi e le scuole speciali frequentate dai bambini in relazione all'eziologia della loro patologia (Mischi, 2007). Queste scuole, ad alta specializzazione, hanno propri programmi e adottano specifiche tecniche attuate dagli specialisti che vi operano (Mischi, 2007). Bisogna inoltre ricordare che durante la Guerra Civile, e anche successivamente, è l'iniziativa privata, di tipo confessionale, filantropico e aziendale che fa sviluppare l'educazione speciale in Spagna che porta alla crescita esponenziale delle scuole speciali (Mischi, 2007).

Il 4 agosto del 1970 viene emanata la Ley n. 14, *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa – LGE*, conosciuta per essere la legge di riforma educativa realizzata, anche se con qualche mitigazione, all'interno dei postulati ideologici del regime di Franco e che suppone un totale riordino dei livelli di insegnamento. Per quanto riguarda il nostro specifico ambito d'interesse, questa legge di riforma del sistema scolastico spagnolo fornisce una risposta educativa agli alunni con disabilità, creando un sistema parallelo a quello normale o ordinario: questi alunni potranno ricevere insegnamento nei centri ordinari sempre che il loro livello di capacità lo permetta. S'incoraggerà, quando sia possibile, la creazione di unità di educazione speciale nei centri ordinari per le "deficienze" lievi e l'educazione si adatterà ai livelli degli alunni e non alla loro età (Carbonell i Paret, 2017).

Il *Ministeri d'Educació i Ciència*, in attuazione della Ley n. 14/1970, crea l'*Istitut Nacional d'Educació Especial* (INEE) come organismo autonomo con l'intento di ordinare la complessità amministrativa dell'educazione speciale, di assicurare la gratuità della frequenza dei centri di educazione speciale attraverso la ricerca di specifiche sovvenzioni e prendere l'iniziativa nella gestione e nel futuro sviluppo del settore (Mischi, 2007; Carbonell i Paret, 2017). L'INEE elabora il *Pla Nacional d'Educació Especial* dove si definisce per la prima volta cosa si deve intendere con i principi di normalizzazione, integrazione educativa, settorializzazione e integrazione dei servizi e di personalizzazione (Carbonell i Paret, 2017); il piano viene divulgato nel 1978, stesso anno della promulgazione della Costituzione spagnola.

2. Dal dettame costituzionale dello Stato spagnolo all'acquisizione dell'autonomia statutaria della Catalogna

Il 27 dicembre 1978, a trent'anni dall'entrata in vigore della Costituzione italiana, a sette anni dall'emanazione della Legge 118/71 e ad un anno dall'emanazione della Legge 517/1977, viene emanata la Costituzione spagnola, frutto di un lungo percorso di democratizzazione dopo la morte del dittatore Franco nel novembre del 1975 che restituisce la sovranità nazionale al popolo spagnolo.

Gli sviluppi dei principi contenuti nel Preambolo alla Costituzione sono disseminati nei 169 articoli che la compongono, dei quali ne verranno ripresi solo alcuni a partire dall' art. 9, comma 1, in cui si afferma che "compete ai pubblici poteri promuovere le condizioni affinché la libertà e l'eguaglianza dell'individuo e dei gruppi cui partecipa siano reali ed effettivi; rimuovere gli ostacoli che impediscono o rendono difficile la loro realizzazione e agevolare la partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica, economica, culturale e sociale".

A questo fa seguito l'art. 10 dedicato ai diritti e ai doveri ritenuti fondamentali, in particolare:

- la dignità della persona, i diritti inviolabili che le sono connaturati, il libero sviluppo della personalità, il rispetto della legge e dei diritti altrui sono fondamento dell'ordine politico e della pace sociale;
- le norme relative ai diritti fondamentali e alla libertà, riconosciute dalla Costituzione, s'interpreteranno in conformità alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e ai Trattati e Accordi internazionali nelle stesse materie ratificate dalla Spagna.

L'art. 27 riconosce poi a tutti il diritto all'educazione contestualmente al diritto alla libertà di insegnamento e individua il pieno sviluppo della persona umana come oggetto dell'educazione e l'insegnamento elementare come obbligatorio e gratuito, attribuendo ai pubblici poteri la responsabilità di garantire questi diritti.

L'art. 49 è invece destinato in maniera specifica ai cittadini con disabilità e prevede che “i pubblici poteri realizzeranno una politica di prevenzione, cura, riabilitazione e integrazione per i minorati fisici, sensoriali e psichici, offrendo loro la necessaria assistenza specializzata e li proteggeranno specialmente al fine del godimento dei diritti fissati in questo titolo per tutti i cittadini”, comprendendo quindi, come osserva Carbonell i Paret (2017), anche l'educazione.

La Costituzione istituisce un sistema di decentramento amministrativo che concede alle Comunità Autonome e agli altri livelli di autonomia amministrativa molte competenze anche in materia educativa, mantenendo però la competenza diretta in molte materie². È in questa direzione che la Comunità Autonoma della Catalogna, a seguito di quanto stabilito dalla Costituzione spagnola, adotta la propria autonomia statutaria con la *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña* e, per quanto riguarda le questioni legate all'insegnamento, viene riconosciuta alla *Generalitat de Catalunya* la concorrenza completa, ovvero il pieno potere decisionale, che acquisisce a partire dal 1° gennaio 1981, “così dunque, la responsabilità di regolamentare, pianificare e valutare l'attenzione educativa agli alunni con necessità speciali viene assunta dal *Departament d'Ensenyament*” (Giné, 2000, p. 138) della *Generalitat de Catalunya*³.

Nello stesso anno il *Ministerio de Educación y Ciencia* spagnolo emana l'*Orden de 26 de marzo de 1981, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción y adaptación de Centros de Educación Especial*, seguito dalle raccomandazioni dell'*Institut Nacional d'Educació Especial*, che stabiliscono che i centri di educazione speciale devono includere come premessa essenziale la loro vocazione educativa e non essere concepiti come centri assistenziali.

2 Le competenze delle Comunità Autonome sono riportate nell'art. 148 della Costituzione spagnola, mentre all'art. 149 ritroviamo le competenze esclusive dello Stato spagnolo.

3 Attualmente in Spagna si contano diciassette Comunità Autonome di cui solo sette, Andalusia, Paesi Baschi, Isole Canarie, Catalogna, Galizia, Navarra e Valencia hanno la concorrenza completa in materia di istruzione.



All'indomani dell'acquisizione delle piene competenze in materia di istruzione, la *Generalitat de Catalunya*, anche in relazione alle norme nazionali appena citate, crea il *Servei d'Educació Especial* e mette a punto una serie di provvedimenti nel tentativo di pianificare e regolamentare il sistema e fornire indicazioni precise ai professionisti che operano in questo campo. Nel mese di settembre sono resi pubblici i criteri di prestazione nel campo dell'educazione speciale che secondo C. Giné (2000, p. 139) "scommettono in forma decisa a favore di cambiare la concezione e l'organizzazione dell'attenzione a questi alunni, e lasciano [l'idea] di fissarsi prioritariamente sul deficit per passare a prestare attenzione alle loro possibilità e a quello che necessitano per progredire". L'autore ritiene che i principi contenuti nel documento possano essere ricondotti a tre punti di riferimento: le politiche a favore della normalizzazione dei servizi per le persone con disabilità, promulgate e sviluppate da molti anni da parte dei governi dei paesi nordici come la Danimarca e la Svezia; l'esperienza italiana di chiusura dei centri di educazione speciale; la pubblicazione del Warnock Report (1978) nel Regno Unito.

E. Carbonell i Paret (2017) sottolinea che il documento fornisce un'interpretazione ampia e flessibile di alcuni concetti, introduce il concetto di complementarità e responsabilità degli insegnanti che devono essere disposti ad accettare il nuovo concetto di necessità pedagogiche speciali e fornisce un primo approccio di rottura del riduzionismo della classificazione individuando come strada maestra l'educazione integrata dei bambini con necessità speciali. Lo stesso autore (Carbonell i Paret, 2017, p. 7) sostiene che:

per la prima volta, dunque, l'educazione speciale non si considera come sottosistema, e pertanto la scolarizzazione degli alunni con disabilità non sta circoscritta solo al servizio di educazione speciale né alla direzione di insegnamento primario ma interessa tutto il dipartimento. Questa circolare va ad essere il copione che segna le politiche seguenti nella scolarizzazione degli alunni con disabilità, non solo in Catalogna ma anche nel resto dello stato spagnolo, questo documento è importante perché sposta l'attenzione dalle differenti tipologie di disabilità alle differenti esigenze pedagogiche.

Successivamente all'emanazione di questo documento, il *Servei d'Educació Especial* compie uno studio approfondito delle risorse esistenti nel territorio catalano al fine di un uso razionale delle stesse avendo, tra l'altro, stabilito la necessità che i bambini con disabilità possano frequentare la scuola il più possibile vicino al loro domicilio (settorializzazione dei servizi), fornendo supporto ai centri ordinari e speciali per il loro accoglimento (Giné, 2000). Per questi motivi si assiste alla riconversione di alcuni insegnanti dell'unità di educazione speciale in insegnanti di supporto, all'attribuzione di nuove risorse per i centri di educazione ordinaria e speciale (Giné, 2000) e vengono create nel maggio 1983 e con una successiva *Resolució* del 1984, le *Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)*, organismi tecnici di carattere interdisciplinare formate da personale esperto, al fine di fornire consulenza e orientamento psicopedagogico ai centri scolastici ordinari e speciali (Giné, 2000; Carbonell i Paret, 2017).

I criteri base del citato documento catalano vengono raccolti nella *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI)* approvata con un vasto consenso. Fondata sui diritti che l'art. 49 della Costituzione spagnola

riconosce alle persone con disabilità, essa delimita chiaramente, seguendo le direttive della Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980, i concetti di menomazione, disabilità e handicap (Carbonell i Paret, 2017); stabilisce poi una serie di misure che lo Stato spagnolo deve garantire ai cittadini con disabilità in merito all'attenzione personale, sociale e lavorativa diventando così il punto di riferimento per eccellenza per il quadro educativo, al fine di garantire a tutti il conseguimento degli obiettivi generali dell'educazione e segnando il vero e proprio inizio dell'integrazione scolastica in Spagna (Mischi, 2007). Come ricorda E. Carbonell i Paret (2017, p. 23) "questa legge va a prefigurare un gran passo avanti visto che pone le condizioni per il decreto d'integrazione del 1984. Dispone una serie di misure che raccolgono le correnti più avanzate in materia d'attenzione sociale a persone con disabilità".

Il processo di costruzione di un sistema di educazione speciale catalano culmina con l'emanazione del *Decret 117/1984 Ordenació de l'Educatió Especial per a la seva integració en el Sistema Educatiu Ordinari* in cui l'art. 1 stabilisce che i contenuti dello stesso decreto siano destinati a tutti i bambini, adolescenti e adulti che siano, temporaneamente o permanentemente bisognosi di un aiuto pedagogico speciale per raggiungere il livello educativo più alto possibile, in relazione alle loro capacità. All'art. 3 il testo considera l'educazione speciale come una modalità educativa che dovrà essere organizzata in relazione ad alcuni principi ritenuti fondamentali come: la normalizzazione, l'integrazione, la "settorizzazione" e l'individualizzazione.

- Normalizzazione, intesa come diritto delle persone con disabilità ad utilizzare servizi e risorse ordinarie della comunità, ovvero che questi siano adeguati alle loro esigenze.
- Integrazione, intesa come diritto delle persone a cui si riferisce il decreto a ricevere l'istruzione preferibilmente nell'ambito del sistema educativo ordinario. Questo criterio sarà flessibile e dinamico, basato sull'evoluzione dello studente, applicandolo in modo che consenta il massimo sviluppo possibile.
- "Settorizzazione", intesa come esigenza di organizzare adeguatamente i contenuti del decreto in ogni comunità in base a unità geografiche e di popolazione per poter valutare le esigenze, programmare i servizi, gestire le risorse e coordinare le varie funzioni e le varie competenze previste nei luoghi più prossimi alle persone con disabilità.
- Individualizzazione, intesa come necessità che l'attenzione educativa agli studenti si adatti, nel suo sviluppo, nella sua durata, nei suoi programmi e nella relativa valutazione alle caratteristiche e alle specificità di ogni persona.

Agli artt. 4 e 5, il decreto prevede che ogni alunno con disabilità venga integrato preferibilmente nel sistema di istruzione ordinario nel centro scolastico del quartiere di residenza attraverso gli aiuti individualizzati necessari, inoltre specifica che la scolarizzazione presso centri di educazione speciale deve avvenire solo quando la gravità della disabilità lo renda imprescindibile o nel caso in cui la scuola ordinaria di zona non disponga ancora dei mezzi previsti dal decreto. In entrambi i casi è necessaria una relazione tecnica da parte dell'EAP, *Equip d'Assessorament Psicopedagògic*, che esprima parere favorevole.

All'art. 9 vengono specificate le funzioni degli insegnanti di supporto che, in-



sieme a tutto il corpo docente, dovranno assicurare interventi precoci e preventivi in relazione alle difficoltà di apprendimento, lo svolgimento di programmi correttivi di specifiche anomalie, la collaborazione nell'elaborazione di materiali e di altre risorse didattiche e consigliare i genitori.

A questi articoli ne seguono altri destinati ad individuare le risorse necessarie per garantire l'applicazione dei contenuti di questo Decreto e le modalità di allocazione delle risorse tra i vari centri. Quello che però è immediatamente evidente è che l'educazione speciale non viene più considerata un subsistema di quello ordinario e, come evidenziato da E. Carbonell i Paret (2017), è veramente un sistema ambizioso che richiede molti mezzi e una seria pianificazione, nella consapevolezza, timidamente dichiarata da quanto contenuto nell'art. 5, che non è tanto la disabilità dell'alunno quanto la realtà della scuola ciò a cui è necessario far fronte.

Certamente questo Decreto favorisce una maggiore sensibilizzazione dei docenti "all'attenzione alla diversità", alcuni cambiamenti metodologici, la trasformazione di alcuni insegnanti di educazione speciale in insegnanti di supporto con un conseguente aumento della collaborazione tra docenti e il cambiamento dell'immagine sociale delle persone con disabilità, però la presenza di alunni con disabilità nei centri ordinari senza che siano state attivate tutte le risorse previste dal decreto va a minare la fiducia dei genitori e degli insegnanti nei confronti della possibilità di integrazione, fino a mettere in discussione i progressi precedentemente evidenziati (Giné, 2000).

Nonostante aumenti gradualmente il numero di alunni con disabilità all'interno di centri ordinari, "nella maggioranza dei casi si assolve un livello di integrazione meramente fisica, o al massimo funzionale quando anche questi alunni partecipano ad alcune attività con il resto degli scolari. [...] In tutti i casi, siamo ancora lontano dal livello ottimale: l'integrazione sociale. Questa esige che la scuola e tutta la comunità scolare – insegnanti, alunni e genitori –, e non solo gli specialisti di cui la scuola dispone, assumano la scolarizzazione di questi alunni come una propria responsabilità" (Carbonell i Paret, 2017, p. 25).

Queste considerazioni, insieme all'ansietà dei genitori nel decidere di far frequentare ai propri figli centri ordinari e al rischio di vanificare gli sforzi e il lavoro da questi svolto presso i centri di educazione speciale, forse sono alla base della soppressione del *Servei d'Educació Especial* che viene dichiarato essere l'ultimo atto della volontà integrativa ma è invece considerato da Giné come la dichiarazione del fallimento di quanto contenuto nel decreto (2000). Al suo posto nasce nell'anno scolastico 1989/90 il *Servei de Recursos Educatius* e nel 1990 anche la *Commissió Tècnica d'Educació Especial*, organo trasversale di pianificazione e controllo tecnico per tutte quelle materie relazionate con la scolarizzazione degli alunni con necessità educative speciali (Carbonell i Paret, 2017).

Il prodotto del lavoro di questa nuova commissione è reso pubblico nel 1991 in un documento dal titolo "La risposta alle necessità educative speciali degli alunni nell'insegnamento infantile e [in quello] obbligatorio" da cui emerge che i centri educativi devono elaborare un progetto educativo e una programmazione di attività globali, integranti e rispettose delle differenze individuali; creare un'organizzazione flessibile e dinamica che dovrà permettere lo sfruttamento delle risorse umane e materiali; disporre dei servizi e delle risorse educative, ordinarie e specifiche fornite loro in supporto e della consulenza necessaria degli insegnanti tutori e/o specialisti d'area. Vengono dettagliati anche gli aspetti amministrativi e

gestionali che necessitano un'attualizzazione o una vera e propria revisione, come le norme di iscrizione degli alunni con disabilità, la relazione tra le EAP e la tappa scolare dell'ESO - *Educació Secundària Obligatoria*; la partecipazione dei genitori nei momenti di valutazioni psicologiche, adattamenti significativi del curriculum, attribuzione di servizi specifici etc; la formazione permanente degli insegnanti e dei professionisti che intervengono nei servizi specifici. Successivamente a questo periodo, secondo E. Carbonell i Paret (2017, p. 27) "il panorama vibrante e che allo stesso tempo avvolgeva l'educazione speciale, malgrado le difficoltà quotidiane, si rabbuiò".

Nel 1990 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE)* che modifica la struttura generale del sistema ampliando fino al sedicesimo anno di età l'obbligatorietà della frequenza scolastica; introduce l'educazione speciale all'interno del sistema scolastico spagnolo ordinario sulla base dei principi di integrazione e normalizzazione e introduce il concetto di Necessità Educative Speciali – NEE⁴ prevedendo la limitazione della scolarizzazione in centri speciali solo per quelle situazioni ritenute non gestibili nei e dai contesti ordinari (Mischi, 2007, Carbonell i Paret, 2017; Giné, 2000).

In una sintetica presentazione del sistema di integrazione scolastica in Spagna risalente agli anni immediatamente successivi alla pubblicazione della LOGSE, S. Besio e M. Ott (1994) mettono in evidenza che l'istruzione speciale è destinata, in via temporanea o permanente, alle persone per le quali risulta impossibile l'integrazione in ambiente ordinario. In ogni altro caso, i disabili possono essere integrati nel sistema di istruzione ordinaria e, se necessario, debbono essere loro offerti programmi di sostegno e mezzi adeguati a tal fine. Si nota, a fronte di una legislazione che raccomanda l'integrazione in ambiente ordinario, una coabitazione tra unità di istruzione speciale e classi ordinarie nelle scuole, con programmi ordinari, sia pure adattati alle diverse necessità non ottenendo quindi i risultati sperati di limitazione delle situazioni di separazione (Mischi, 2007, Carbonell i Paret, 2017; Giné, 2000; Besio, Ott, 1994).

Successivamente in Catalogna viene emanato il *DOGC núm. 2528 - 28/11/1997* recante il *Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials* che, insieme al Decreto 117/84, ancora vigente, segue i principi di normalizzazione, integrazione, settorializzazione e individualizzazione, e tiene in considerazione le direttive e le raccomandazioni formulate nella Conferenza Mondiale sopra le Necessità Educative Speciali tenutasi a Salamanca nel giugno 1994.

Il Decreto prevede all'art. 4, che gli alunni con necessità educative speciali temporanee o permanenti, associate a condizioni personali di disabilità psichica, motoria o sensoriale, come pure gli alunni superdotati, frequentino preferibilmente un centro educativo ordinario, a meno che non si ritenga, in relazione alla valutazione delle necessità dell'alunno, che non possa essere seguito nel centro ordinario scelto, per cui l'istruzione sarà impartita in unità o in centri di educa-

4 Concetto che in questa fase dello sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna possiamo far corrispondere ai bisogni educativi speciali.



zione speciale. Per questi ultimi alunni, nel caso in cui non esistano centri di educazione speciale nella zona di residenza, la frequenza avverrà in unità di educazione speciale espressamente create o autorizzate in centri ordinari. Seppur vengano individuati e definiti spazi di collaborazione tra centri di educazione speciale e centri di educazione ordinaria, i centri di educazione speciale mantengono di fatto inalterate le loro funzioni, senza prefigurare, per esempio, la loro progressiva riconversione in centri di risorse per l'educazione speciale (Carbonell i Paret, 2017). L'art. 7 prevede inoltre che le *UEE – Unitat d'Educació Especial*, ovvero unità di educazione speciale, attivate dentro i centri ordinari, debbano sì organizzare attività comuni a tutto il centro ma le funzioni loro attribuite sono ricondotte a quelle dei centri speciali. Le nuove forme di collaborazione sono individuate specificamente nell'art. 8 - *Col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial*, in particolare:

- utilizzando il personale di un centro di educazione speciale in un centro ordinario per accogliere i bambini con *Necessitats Educatives Especials – NEE*;
- integrando l'attenzione agli alunni in centri di educazione speciale – *CEE* – e unità di educazione speciale – *UEE* – con professionisti di altri servizi o centri della loro titolarità;
- stabilendo convenzioni con amministrazioni pubbliche, istituzioni e entità senza scopo di lucro che garantiscono la prestazione dei servizi specializzati complementari che non si possano offrire in forma adeguata con le risorse specifiche dei centri docenti o dei servizi educativi;
- promuovendo la collaborazione dei *CEE* e dei Centri Ordinari con la finalità che possano condividere le esperienze e le risorse pedagogiche e didattiche.

La *Generalitat de Catalunya* promulga poi il *Programa Educació 2000/04*, uno strumento dinamico, flessibile, aperto al cambiamento e pensato in ottica di automiglioramento, che funge da ossatura per il principio irrinunciabile dell'educazione per tutti (Carbonell i Paret, 2017).

Nel 2006 viene emanata dallo Stato spagnolo la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE)*, documento legislativo che va a modificare l'intero impianto della scuola spagnola. All'interno del lungo preambolo all'articolo (pp. 12-13) possiamo ritrovare alcuni punti d'interesse generale e altri specificamente dedicati a quella che viene definita nel testo "attenzione alla diversità".

È necessario affrontare la diversità degli studenti e contribuire in modo equo alle nuove sfide e difficoltà che questa diversità genera.

La flessibilità del sistema educativo comporta necessariamente la concessione di un proprio spazio di autonomia ai centri di insegnamento. L'obbligo di fornire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, tenendo conto della diversità dei loro interessi, caratteristiche e situazioni personali, richiede il riconoscimento di una capacità decisionale che influisce sia sulla loro organizzazione che sulla loro modalità operativa.

L'attenzione alla diversità è stabilita come principio fondamentale che do-

vrebbe governare tutta l'istruzione di base, con l'obiettivo di fornire a tutti gli studenti un'educazione adeguata alle loro caratteristiche e necessità. Nella scuola primaria, l'enfasi è posta sull'attenzione alla diversità degli studenti e sulla prevenzione delle difficoltà di apprendimento, che agisce non appena vengono rilevate.

L'istruzione secondaria obbligatoria deve coniugare il principio di un'educazione comune con attenzione alla diversità degli studenti, consentendo ai centri di adottare le misure organizzative e curriculari più appropriate alle caratteristiche dei loro studenti, in modo flessibile e attraverso la sua autonomia pedagogica.

L'attenzione alla diversità è un'esigenza che copre tutte le fasi educative e tutti gli studenti. Si tratta quindi di contemplare la diversità degli studenti come un principio e non come una misura che corrisponde ai bisogni di pochi.

Rispetto al contenuto dell'articolato, J. Soldevila Pérez, dopo aver ripercorso i documenti internazionali sull'educazione inclusiva ratificati anche dallo stato spagnolo, scrive:

è incredibile che, dopo aver visto come le leggi che abbiamo esaminato hanno fatto riferimento alla non discriminazione, dignità, pari opportunità, vita nella società, etc. la LOE dedica solo mezza colonna per riferirsi alla scolarizzazione di persone con NEE. Inoltre, il fatto rilevante è che lo fa in modo così ambiguo da poter dare luogo a casistiche diverse. Questa legge stabilisce che la scuola degli studenti con NEE sarà governata dai principi di normalizzazione e inclusione (Art.74, comma 1), ma un po' più tardi, nello stesso paragrafo c'è un punto (.) che cambia tutto. Forse i lettori si chiederanno, perché un punto può cambiare tutto? Bene, perché, se fosse un punto posto come finale, la scolarizzazione degli studenti con NEE sarebbe governata dai principi di normalizzazione e inclusione, proprio come specificato dalla legge. Ma, in considerazione del fatto che si tratta di un punto e di seguito, questa legge inserisce dopo il punto: 'La scolarizzazione di questi alunni in unità o centri di educazione speciale, (...), può essere effettuata solo quando le loro necessità non possano essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari'. Che limiti hanno le misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari? Così quindi, questo punto apparentemente insignificante (.) si può convertire in un buco nero come quelli nello spazio, in cui scompaiono tutte quelle persone che, per le loro caratteristiche personali, non si adattano o disturbano nelle scuole ordinarie per [il fatto di] superare le possibilità delle misure di attenzione alla diversità. Fortunatamente, in molte occasioni, la cultura sociale dell'interpretazione delle leggi è abbastanza tollerante verso le singolarità delle persone. Tuttavia, questa ambiguità nella situazione legislativa continua a lasciare nelle mani della buona volontà dei professionisti la possibilità di portare a termine o meno le esperienze d'inclusione, facendo sì che queste esperienze siano abbandonate alla filantropia piuttosto che essere una questione di giustizia (J. Soldevila Pérez, 2015, pp. 47-48).

La parte a cui l'autore fa riferimento è l'Art. 74, comma 1 della LOE che recita:

la scolarizzazione degli studenti che presentano bisogni educativi speciali sarà regolata dai principi di normalizzazione e inclusione e garantirà la loro non discriminazione e un'efficace uguaglianza nell'accesso e nella perma-



nenza nel sistema educativo e potranno essere introdotte misure per rendere più flessibili le diverse fasi dell'istruzione, quando sia considerato necessario. La scolarizzazione di questi studenti in unità o centri di educazione speciale, che può estendersi fino a ventuno anni, sarà effettuata solo quando le loro esigenze non potranno essere soddisfatte nel quadro delle misure di attenzione alla diversità dei centri ordinari.

Come possiamo notare il comma è suddiviso in due parti: la prima sancisce principi di normalizzazione, di inclusione e di non discriminazione, mentre la seconda compie una partizione tra gli alunni in relazione alle loro esigenze che potrebbero essere non soddisfatte in centri ordinari. Così, invece di individuare percorsi per rendere i centri ordinari in grado di rispondere a tutte le esigenze educative, lo stato spagnolo opta per mantenere un sistema duale di separazione. Inoltre, sintetizzando il pensiero di P. Pujolàs (2006), sorge spontaneo domandarsi se esista davvero la possibilità di individuare quale sia il grado di disabilità che determina una scolarizzazione in un centro o un'aula speciale, se esista davvero una modalità obiettiva che possa misurare questa possibilità e in mano a quanti e quali soggetti ricada questa responsabilità.

3. Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Catalogna tra principi inclusivi e istruzione separata

Proseguendo nella disamina della normativa di riferimento in Catalogna, nel 2009 viene emanata la *Llei d'Educació de Catalunya*, (LEC) che raccoglie nell'art. 81 le questioni relative all'educazione speciale.

Ancora una volta possiamo far riferimento a J. Soldevila Pérez (2015) nel sottolineare che la LEC non si distanzia né nella modalità né nel contenuto rispetto a quanto sancito dalla LOE. Infatti, se al primo comma si fa esplicito riferimento al principio della scuola inclusiva, al quarto comma si ripropone la stessa eccezione precedentemente analizzata, così, il passo in avanti dichiarato non è seguito da concrete azioni neppure in Catalogna.

Questo approccio viene confermato in tutti gli atti normativi della *Generalitat de Catalunya* fino all'emanazione del *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*, che stimola un certo fermento all'interno del mondo accademico e scolastico.

Il Decreto, interamente dedicato all'educazione speciale, dichiara già nel titolo, "Attenzione educativa agli alunni nel quadro di un sistema educativo inclusivo", i principi a cui si ispira facendo scomparire qualsiasi riferimento ad una qualche forma di identificazione della tipologia di alunni a cui si riferisce, rendendo il quadro di riferimento, il sistema educativo inclusivo, generalizzato per tutti gli alunni. Questo è quello che traspare nelle intenzioni e nei principi che vengono dichiarati ma si ritiene che, forse una mancanza di coraggio, un timore, una consuetudine, o peggio, il forte potere acquisito dai centri speciali, non faccia compiere alla *Generalitat de Catalunya* l'ultimo e decisivo passo: la chiusura delle scuole speciali.

Il preambolo all'articolato cita tutti i documenti di carattere generale, anche di elaborazione internazionale, e giunge a sostenere che:

di tutto ciò che è stato esposto rimane l'interesse generale per la necessità di rispondere alla diversità degli alunni, quindi, d'accordo con i principi di efficienza e proporzionalità, questo decreto stabilisce un nuovo quadro di riferimento, perché tutti i centri del servizio educativo della Catalogna e la comunità educativa in generale, possano continuare a progredire nella formazione di cittadini impegnati, critici e attivi nel giusto sviluppo e solidali con la società, ciò sarà possibile solo con la presenza, la partecipazione e il progresso di tutti e di ciascuna delle persone che ne fanno parte (Preambolo Decreto 150/2017, p. 2).

Il riferimento alla presenza, partecipazione e progresso di tutti gli alunni richiama uno specifico approccio epistemologico all'inclusione, quello dei *Disability Studies*. Infatti, diversi autori afferenti a questa corrente di pensiero, considerano questi tre termini come indicatori di un sistema inclusivo se contemporaneamente presenti nell'azione educativa (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, César, 2006; Ainscow, Miles, 2008; Booth, Ainscow, 2002).

La finalità di questo Decreto viene esplicitata all'art. 2 che recita:

Il presente decreto mira a garantire che tutti i centri educativi supportati da fondi pubblici nell'ambito dell'educazione non universitaria siano inclusivi attraverso la definizione di criteri che guidano l'organizzazione e la gestione di centri; l'ordinamento di misure e supporti per l'attenzione educativa e per la continuità formativa di tutti e di ciascun alunno, e la diversificazione dell'offerta dei servizi dei centri di educazione speciale per divenire, anche, centri di educazione speciale fornitori di servizi e risorse per i centri educativi ordinari, al fine di completare la rete di supporto all'educazione inclusiva.

185

Se nella LOE un punto seguito da una frase ha di fatto confermato un sistema duale, in questo caso è la parola "*també*", ovvero "anche", che, malgrado un notevole avanzamento nella legislazione catalana, conferma, in una qualche forma, la possibilità di mantenere un sistema duale di separazione. Altro sarebbe stato il significato del testo privo di quell'"anche": avrebbe significato la graduale transizione dei centri di educazione speciale in centri di supporto all'inclusione scolastica dei centri ordinari.

Ci domandiamo se sia possibile che continui ad esistere una scuola ordinaria per tutti gli alunni ordinari e una scuola speciale pensata per quelli che hanno qualche disabilità o per i bambini di famiglie di altre culture che hanno dovuto emigrare, o esista, semplicemente, una scuola per tutti che si adatti alle caratteristiche mutevoli dei suoi alunni, abbiano o no alcune disabilità, sia quale sia la lingua e la cultura di origine (Pujolàs, 2008).

Procedendo nell'analisi del Decreto 150/2017 troviamo che la responsabilità di decidere quale tipologia di centro deve frequentare un bambino è demandata ai genitori, innovazione ritenuta molto significativa dalle associazioni dei genitori stessi. A tal proposito E. Carbonell i Paret (2017, pp. 44-45) scrive che:

la più importante [innovazione] forse è che i genitori o tutori degli alunni con NEE possano decidere sulla scolarizzazione dei loro figli e figlie, visto che [fino all'entrata in vigore del Decreto] questa decisione [dipendeva] dalla certificazione delle EAP. Di fatto il decreto stabilisce che tutti gli alunni



si scolarizzeranno in centri ordinari, e che si potrà optare per un centro speciale solo se così lo determinano i loro genitori e lo autorizzano i servizi territoriali dopo aver visto il rapporto dello psicopedagogo.

Così, quella che viene ritenuta un'innovazione risulta invece, ancora una volta, la dimostrazione di un sistema di separazione che prevede sì un coinvolgimento maggiore dei genitori ma continua a confermare le competenze di veto ai servizi territoriali e psicopedagogici.

Quella che si ritiene essere la questione maggiormente significativa, è la concreta possibilità che tutti gli alunni possano frequentare le scuole ordinarie. All'art. 17 comma 1 si legge: "tutti gli alunni si scolarizzano in centri educativi ordinari secondo quanto stabilito dal presente Decreto e d'accordo con il processo d'ammissione vigente". Questo ci rimanda ad altri contenuti del Decreto come il processo di ammissione che, come accennato in precedenza, prevede, seppur con la "complicità" dei genitori, la possibilità che alcuni alunni frequentino centri speciali. In particolare, nel già citato art. 18 si legge:

1. Eccezionalmente, i padri, le madri o i tutori legali possono richiedere la scolarizzazione dei loro figli o figlie in un centro d'educazione speciale.
2. Unicamente gli alunni con disabilità gravi o severe che necessitino di un'elevata intensità di supporto educativo e misure curriculari, metodologiche, organizzative o psicopedagogiche altamente individualizzate possono essere scolarizzati in centri di educazione speciale.

A questo segue una dettagliata procedura da cui emerge (art. 18, comma 3) che la volontà dei genitori di iscrivere comunque un proprio figlio ad un centro ordinario è subordinata al contenuto della relazione dell'EAP e all'accettazione da parte del *Consorci d'Educació de Barcelona*. Quindi, seppur la possibilità di scolarizzazione di un bambino in un centro di educazione speciale venga considerata come eccezionalità, resta pur sempre una possibilità, e non come scelta libera dei genitori.

Il citato art. 17, comma 1 fa riferimento non solo al processo di accettazione dell'ammissione nei vari centri ma anche a quanto altro disposto dallo stesso Decreto che, all'art. 3 prevede al suo primo comma l'attivazione di misure di attenzione educativa per tutti gli alunni, differenziandone l'intensità, definendole universali, addizionali e intensive.

Se è chiaramente specificato che gli alunni possono beneficiare delle misure universali in contesti scolastici ordinari, lo stesso non si può dire per quelle addizionali e intensive. L'art. 3, comma 2, infatti sostiene che "Tutti e ciascuno degli alunni devono beneficiare, in un contesto ordinario, delle misure e supporti universali, al fine di svilupparsi personalmente e socialmente e progredire nelle competenze di ciascuna tappa educativa". Mentre al successivo comma 3, dice che "Gli alunni con necessità specifiche di supporto educativo, oltre alle misure e i supporti universali, possono necessitare di misure e supporti addizionali e/o intensivi", senza però specificare in quali centri ciò sia possibile. Con questo non si vuole certo sostenere che quest'ultime tipologie di misure debbano considerarsi necessariamente un'indicazione verso centri educativi speciali, si ritiene però che questo impianto e la poca chiarezza, possano lasciare spazio a quella che appare essere solo una possibilità eccezionale, ovvero la scolarizzazione in centri di edu-

cazione speciale. Si legge infatti che, per gli alunni per i quali siano previste misure intensive (art. 10, Decreto 150/2017), le stesse possano essere fornite, per esempio, tramite: i supporti intensivi attivati presso i centri ordinari definiti inclusivi; i centri di educazione speciale, i programmi d'aula integrale di supporto; il supporto intensivo all'udito e al linguaggio; le unità di "scolarizzazione condivisa" tra centri ordinari e speciali, etc. ma anche per le misure addizionali è prevista la possibilità di ricorrere alle aule di accoglienza per gli alunni non madrelingua (art. 9, Decreto 150/2017).

Per ciascun anno scolastico successivo all'emanazione del Decreto 150/2017 la *Generalitat de Catalunya* ha prodotto specifici decreti attuativi, ha effettuato moltissimi interventi di informazione e formazione e ha predisposto materiali utili per comprendere meglio la complessa architettura che rappresenta la classificazione degli alunni e dell'intensità degli interventi. Attualmente, l'inclusione scolastica catalana prevede:

- misure di attenzione educativa universali destinate a tutti gli alunni, progettate e attuate da tutti gli insegnanti all'interno delle classi ordinarie;
- misure di attenzione educativa addizionali destinate agli alunni con *Necessitats Específiques Suport Educatiu* – NESE⁵, determinate e progettate dagli insegnanti di educazione speciale in collaborazione con gli insegnanti ordinari oppure con l'EAP e attuate nelle classi ordinarie o nelle aule di accoglienza all'interno del contesto scolastico ordinario dagli insegnanti curricolari e, talvolta, da quelli di educazione speciale;
- misure di attenzione educativa intensive destinate agli alunni con *Necessitats Educatives Especials* – NEE⁶, determinate e progettate dall'EAP, attuate dagli insegnanti di educazione speciale e da altre figure specializzate attraverso il supporto intensivo all'educazione inclusiva – SIEI, che viene offerto nelle classi ordinarie ma più spesso in un luogo ben definito che acquisisce il nome di aula integrale di supporto – AIS, oppure in unità di scolarizzazione condivisa tra centri ordinari e centri speciali e infine nei centri di educazione speciale.

Questa tipologia di organizzazione dell'inclusione scolastica colloca la Catalogna all'interno di un sistema separato in cui gli alunni vengono categorizzati e indirizzati verso la tipologia di scuola ritenuta più adeguata, anche se, nelle situazioni in cui gli alunni frequentano le scuole ordinarie, possiamo riscontrare pratiche che possono essere definite inclusive.

- 5 La macro categoria degli alunni con necessità specifiche di supporto educativo raccoglie gli alunni che nel nostro Paese corrispondono a quelli con bisogni educativi speciali. Le misure addizionali sono però rivolte solo ad alunni con deficit di apprendimento o di comunicazione, con alto potenziale cognitivo, con una situazione socioeconomica e socioculturale sfavorevole, con rischio di abbandono scolastico e non di madrelingua catalana.
- 6 Con questo decreto cambia il concetto di NEE diventando una categoria che raccoglie tutti gli alunni con disabilità fisica, cognitiva e sensoriale, con disturbi mentali e della condotta, malattie degenerative gravi e con sindrome dello spettro autistico.



4. Riflessioni conclusive

Non si vuole certo sostenere che in Catalogna non sia possibile incontrare scuole inclusive né che non si possa arrivare ad un vero e proprio sistema educativo inclusivo, tutt'altro, i progressi nella normativa sono significativi, ma di fatto non risolutivi. Le scuole che decidono di diventare centri inclusivi ne hanno la possibilità ma non l'obbligatorietà a cui si è giunti in Italia attraverso una normativa stringente che, ad onor del vero, oggi sembra regredire piuttosto che avanzare (Medeghini, 2018), che si regge ancora su principi saldamente sostenuti da una forte spinta sociale e che risalgono alle riflessioni e alle elaborazioni degli anni Settanta dello scorso secolo, sfociate nell'emanazione della Legge 517/1977. In altre parole, malgrado tutta la conoscenza, l'esperienza e il bagaglio giuridico e tecnico esistente, senza un movimento sociale che vegli e lotti con gli strumenti che lo stato di diritto mette a disposizione, sarà difficile giungere a "una scuola che non esclude assolutamente nessuno" (Pujolàs, Lago, 2006, p. 7).

In Catalogna ci sono, a tutti i livelli, professionisti seri e appassionati impegnati per la costruzione di una scuola inclusiva per tutti, perché possa essere possibile fare inclusione al di là delle prescrizioni normative (Soldevila Pérez, 2017) e per la conclusione di questo viaggio nello spazio e nel tempo ci vogliamo affidare a P. Pujolàs per il quale l'inclusione:

è una forma di vivere. Una forma di vivere che sta relazionata con i valori della convivenza (vivere insieme) e l'accettazione delle differenze (l'accoglienza delle differenze), la tolleranza (che non equivale in nessuna maniera alla permissività e a tutto vale), la cooperazione. L'inclusione è direttamente relazionata con la finalità che vogliamo dare all'educazione, e con le ragioni che diamo per insegnare ed apprendere. [...]. Ha a che vedere con la qualità dell'educazione e con il diritto all'uguaglianza d'opportunità. E tanto una cosa come l'altra hanno a che vedere, e molto, con l'attenzione alla diversità. Da una parte, un'educazione sarà di qualità nella misura che compia la sua funzione: dare educazione a tutti gli alunni, rispondendo alle necessità educative di ciascuno. [...]. È un'opzione differente dalle altre opzioni possibili. Una opzione che passa per accettare tutti e educare tutti i bambini e tutte le bambine nelle aule e comunità educative abituali, ordinarie. Un'altra opzione sarebbe educare alcuni alunni, la maggior parte, nelle aule e nei centri ordinari e altri, una minoranza, nelle aule e nei centri speciali. Una cosa è una scuola inclusiva, che accoglie tutti, e un'altra ben differente è una scuola selettiva, che accoglie i bambini in funzione delle loro capacità (P. Pujolàs, 2003, pp. 17-18).

Non si tratta quindi di due diverse tipologie di scuola che insegnano cose totalmente differenti, in modo tale che quello che insegna l'una non lo insegna l'altra. È una questione di enfasi, di priorità, di finalità: l'una pone enfasi nell'istruzione, nella trasmissione dei contenuti accademici, che diventa l'obiettivo primario della sua azione, il fine che persegue; l'altra invece pone enfasi soprattutto nell'educazione integrale, nella realizzazione del massimo sviluppo personale e sociale degli alunni, e i contenuti accademici, pur sempre presenti, si convertono in uno dei mezzi per assolvere questo sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva*. San Sebastián, País Vasc.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems. What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive. Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Besio, S., & Ott, M. (1994). I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili. *Italian Journal of Educational Technology*, 2(2), 4-4.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Carbonell i Paret, E. (2017). *Escoles inclusives, escoles de futur*. Barcelona: Joan Portell Rifà.
- Giné, C. (2000). Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(2), 134-143.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et alii (Eds), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Mischi, F. (2007). La pedagogia speciale in Spagna. In A. Lascioli (ed.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca* (pp. 87-176). Mialno: Franco Angeli.
- Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIA Rivista*, 7(20), 91-99.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2006). Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10(1), 30-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Pujolàs, P., & Lago, J.R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. In P. Pujolàs, & J.R. Lago (Eds.), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Vic: Eumo.
- Soldevila Pérez, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. Vic: UVic-UCC.
- Soldevila Pérez, J. (2017). L'inclusione scolastica leggi o buone prassi? Un'esperienza catalana. *Dall'integrazione all'inclusione? Riflessioni e proposte a 40 anni dalla legge 517/77*. Firenze: Proteo Fare Sapere Toscana e Università degli Studi di Firenze.
- Warnock, M. (Ed.). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Detenzione parentale e comportamenti delinquentiali nella prole: quale possibile intervento*?

Parental detention and delinquent behavior in the offspring: wat possible intervention?

Silvana Zito

Cognitive Behavioral Psychotherapist, gesasa@libero.it

Giuseppe Mercurio

MD, Department of Pediatrics, V. Buzzi Hospital – University of Milan, giuseppe.mercurio@unimi.it

Simona Mercurio

MD, Department of Dermatology, Johannes Wesling Klinikum Minden - Uniklinik Bochum, simona.me@hotmail.it

Antonino Chirico

Lawyer with focus on family, criminal, sports, consumer protection and business consultation, avv.ninochirico@libero.it

Valentina Zito

Educator and teacher in basic school, valentinazito@libero.it

Annamaria Curatola

PhD, Associate Professor of Methodologies of Teaching and Special Education (M-Ped/03) - Department of Cognitive Science, Psychology, Education and Cultural Studies – University of Messina, curatola@unime.it

Research on the health of children after one of their parent's imprisonment is relatively poor despite studies that link adverse experiences of childhood to a series of physical and mental health conditions. In this review, several clinical trials have been examined to examine the risks of child exposure to an unstable and dysfunctional family structure due to detention of one or both parents. Among the aspects related to detention, the one most concerning for prisoners is the separation from the family, and in particular from the children. From the offspring point of view, the detention of one parent translates to a loss of a stable reference point, which over the years leads to them taking less advisable choices that in turn make detention more likely. Studies have shown that, over the years, minor children of detainees develop acceptance towards parental detention, with normalization of event up to ignoring the socially shared concept of "detention" which morphs into the idea of what delinquency represents in micro and macro criminality contexts. It becomes important to foster relationships with children and with the prisoner's family, but it becomes even more important that the prisoner embarks on a path that leads them to regain the parenting role, which allows them to feel like a person with resources to protect and with relationships to cultivate.

Key words: detention: risks and rights, parents, adolescents, children

abstract

Riflessione teorica 190

- a. incontro con la storia
- b. questioni epistemologiche

L'articolo nasce dall'ideazione comune di più autori che, quindi, ne condividono l'impianto e i contenuti. Nello specifico, Valentina Zito ha redatto il paragrafo 1, Silvana Zito ha redatto il paragrafo 2; Annamaria Curatola ha redatto il paragrafo 3 e le conclusioni; Antonino Chirico ha redatto il paragrafo 4; Giuseppe Mercurio e Simona Mercurio il paragrafo 5.

1. La detenzione parentale: separazione e sofferenza

Durante il periodo di detenzione, una delle preoccupazioni che comporta maggiori sofferenze per il detenuto è la separazione dalla famiglia, e dai figli in particolare (Poehlmann & Eddy, 2013).

Soprattutto per il detenuto-padre, spesso più che di separazione si parla purtroppo di una vera e propria sparizione, in quanto si spezzano in maniera traumatica tutti quei rapporti sia con i figli che con gli interlocutori coinvolti nella crescita del bambino o del ragazzo, *in primis* con la scuola. La normativa italiana, infatti tutela maggiormente il ruolo della madre-detenuta. «Le condannate e le internate possono essere ammesse alla cura e all'assistenza all'esterno dei figli di età non superiore agli anni dieci [...]La misura dell'assistenza all'esterno può essere concessa, alle stesse condizioni, anche al padre detenuto, se la madre è deceduta o impossibilitata e non vi è modo di affidare la prole ad altri che al padre» (Legge 354/1975, art. 21-*bis*). Il padre è spesso visto come «un genitore depotenziato, da chiamare in causa solo se proprio non se ne può fare a meno» (Gromi, 2012, p.20). Nonostante gli studi ribadiscano l'importanza di nuove forme e ruoli dei «nuovi padri» (Stramaglia, 2009) di oggi, permangono le ragioni culturali che sottolineano predeterminati ruoli di genere.

Il detenuto, evidentemente, non può scegliere quali rapporti coltivare, e comunque in tale facoltà di scelta quasi inesistente gli affetti non rientrano. Così come non possono rientrare il suo lavoro, la sua casa, ovvero tutti quei presupposti su cui erano state impiegate le abitudini di vita.

Per questo il carcere, per la persona detenuta, può essere una «minaccia per gli scopi di vita dell'individuo, per il suo sistema difensivo, per la sua autostima ed il suo senso di sicurezza» (Maslow, 1997, p.32), una minaccia che nel tempo si concretizza in una progressiva disorganizzazione della sua personalità.

È noto che «il combinarsi di indifferenza, rigidità burocratiche, violenze e debolezze sono spesso all'origine dei drammi che avvengono all'interno delle mura di un carcere» (Manconi & Torrente, 2015, p.151). L'autolesionismo e il tentativo di privarsi del dono della vita costituiscono, spesso, la sola forma di auto-rappresentazione, un'espressione «silente e disperata» rimasta a chi è «senza voce», per definizione e per condizione. Al detenuto viene infatti imposta, quale pena aggiuntiva l'interdizione a comunicare col resto della società (Manconi, 2002). Sepur la detenzione è dettata da norme e leggi che dovrebbero tutelare la persona, di fatto induce a circostanze che minano la dignità dell'uomo ed il corpo diventa il più delle volte il «mezzo e il messaggio». In carcere si potenziano «i sensi primitivi, quelli che hanno a che fare con l'olfatto e l'udito, i cancelli che sbattono per chiudersi, l'odore della comunità, il cibo, le puzze, il bucato e poi le risate sguaiate o le grida, i mille volti di chi saluta o di chi si nasconde, e i controlli degli agenti di polizia che se ti conoscono forse ti sorridono, qualcuno commenta, molti stanno in silenzio o salutano più o meno educatamente. Sono incontri fuggitivi, veloci, ma continui: in carcere si soffre molto di solitudine, ma non si può mai stare veramente soli» (Zara, Presutti, & Calvi, 2016, p.73).

Fin troppo evidente, in tal senso, risulta riconoscere l'affettività e la genitorialità, come diritto del detenuto e, di conseguenza, come garanzia valoriale per la società in generale.



Il detenuto è anch'egli, come tutti gli altri, portatore di diritti fondamentali, e come tale gli si deve portare rispetto.

Chi riesce a mantenere saldi i rapporti con i propri affetti anche dopo la detenzione, testimonia che nel periodo della detenzione si è riusciti a mantenere la fiammella dei valori sempre accesa (Mosconi, 1996).

2. I figli di genitori detenuti: quali rischi?

La ricerca sulla salute sui figli dopo l'incarcerazione di uno dei genitori è relativamente scarsa nonostante gli studi che collegano le esperienze avverse dell'infanzia a una serie di condizioni di salute fisica e mentale.

È noto che durante l'infanzia e l'adolescenza, la vicinanza dei genitori rappresenta un bisogno/diritto fondamentale funzionale alla crescita fisica, affettiva ed emotiva del minore e non può essere ignorato o negato, ma piuttosto favorito e migliorato (Bowlby, 1973).

Le esperienze di separazione dai genitori durante l'infanzia, a causa dell'incarcerazione dei genitori, rappresentano un indicatore di rischio per lo sviluppo di "comportamenti adolescenziali antisociali e delinquenziali". Esso espone alla perdita del reddito familiare, alla riduzione della qualità delle cure, incertezze e disorientamento dovuto a scarse spiegazioni nonché ad un modello comportamentale genitoriale distorto (Murray & Farrington, 2005).

Dall'angolo visuale del figlio, la detenzione di uno dei genitori si traduce nella perdita di un punto di riferimento stabile, che talvolta porta ad intraprendere strade poco consigliabili e che, negli anni, non di rado, può condurre sullo stesso sentiero (della detenzione) percorso dal genitore: alcuni studi riferiscono che ciò accade circa il 30% delle volte (Sacerdote, 2002).

Durante il periodo di carcerazione del genitore i comportamenti esternalizzanti si manifestano in modo più grave mentre dopo la scarcerazione, a lungo andare, si riscontra nei giovani la "disposizione antisociale" e difficoltà attentive (Ruhland, Davis, Atella, & Shlafer, 2019).

La letteratura indica come i genitori che hanno vissuto esperienze di detenzione, rispetto ai genitori mai incarcerati, utilizzano pratiche educative inadeguate e un metodo incoerente che disorienta la prole (Luzzago, Pietralunga, 1992; Giglio, 2011; Grattagliano, Pietralunga, Taurino, Cassibba, Lacialandra, Pasceri, & Catanesi, 2016).

Le caratteristiche distorte di questi contesti educativi conducono allo sviluppo di comportamenti problematici del minore con conseguente esposizione a grave delinquenza giovanile (Kjellstrand & Eddy, 2011). Molto spesso tali esiti vengono sostenuti da variabili di natura socioeconomica, salute e andamento umorale instabile dei genitori. Durante la prima infanzia i disturbi psicologici e comportamentali hanno una maggiore incidenza. Alcuni studi evidenziano, infatti, che gli adulti esposti ad incarcerazione parentale oppure coinvolti con la giustizia minorile durante l'infanzia presentano maggior rischio di depressione, ansia e disturbo da stress post-traumatico rispetto ai coetanei senza nessuna esposizione (Heard-Garris Sacotte, Winkelman, Cohen, Ekwueme, Barnert, & Davis, 2019). Il risultato di uno studio riporta la percezione di sentirsi meno amati durante l'infanzia e di

aver ricevuto meno supporti a causa di un genitore in prigione (Shehadeh, Loots, Vanderfaeillie, & Derluyn, 2015). Questi individui a scuola hanno sperimentato un benessere inferiore e sono stati più spesso inseriti in un'istruzione speciale, risultano maggiormente a rischio di abbandono scolastico e di essere ricoverati in ospedale per problemi di salute mentale rispetto al resto dei giovani adulti (Nylander, Källström, & Hellfeldt, 2018). Avversità ambientali hanno mostrato il rischio di conseguenti disturbi d'ansia, isolamento sociale e comportamenti problematici come abuso di sostanze e genitorialità precoce (Gifford, Eldred Kozecke, Golonka, Hill, Costello, Shanahan, & Copeland, 2019).

Sebbene la ricerca abbia suggerito lo stress dell'assenza dei genitori come meccanismo primario di esiti negativi nell'infanzia fino all'età adulta, alcuni studi hanno evidenziato che l'incarcerazione dei genitori non è un'esperienza generale ma può variare a seconda che la madre o il padre di un bambino sia incarcerato. In particolare la detenzione materna è associata a comportamenti sessuali rischiosi e infezioni a trasmissione sessuale negli adolescenti e giovani adulti (Le, Deardorff, Lahiff, & Harley, 2019).

Lo scopo di uno studio recente era di esaminare se avere un genitore in carcere fosse associato a sovrappeso e obesità nei bambini piccoli. Ne è risultato che la probabilità di un bambino di essere in sovrappeso o obeso è maggiore quando ad essere incarcerata è stata la madre (Branigan & Wildeman, 2019).

Il rischio per la salute e la compromissione del benessere della prole è notevole: sia gli studiosi che i professionisti potrebbero, pertanto, voler considerare le possibili ripercussioni negative della detenzione dei genitori e attuare progetti d'intervento preventivi (Jackson & Vaughn, 2017).

3. La relazione del genitore detenuto con i propri figli: l'importanza di favorirla e proteggerla

Non è assolutamente detto che un detenuto sia anche un cattivo genitore, sebbene all'esterno possa apparire diversamente; tuttavia il vissuto di inadeguatezza rispetto al rapporto con i figli, potrebbe accentuarsi al momento dell'ingresso in carcere (Biondi & Daga, 1988).

È importante favorire i rapporti con i figli e con i familiari del detenuto, ma è ancor più importante che il detenuto intraprenda un percorso che lo faccia riappropriare del ruolo di genitore, che gli consenta di sentirsi una persona con delle risorse da proteggere e da tutelare, con dei rapporti da coltivare. Non si nasce genitore, lo si diventa! (Corsi, 2016).

Intraprendere tale cammino non solo va a vantaggio del genitore, ma anche della serenità del bambino: il rapporto con il proprio genitore, infatti, costituisce un diritto fondamentale, oltre che un momento determinante per la sua crescita che va assolutamente favorito e non ostacolato.

Nei figli di genitori reclusi, sovente si riscontrano difficoltà e problemi nel normale percorso di crescita. Molti sviluppano una maggiore sensibilità rispetto ad emozioni come la rabbia, l'ansia, la paura; alcuni denotano stati depressivi, proprio come conseguenza del distacco da una persona cara, da un vero e proprio riferimento.



«Le conseguenze comportamentali di questi bambini possono essere gravi se non ci sono interventi positivi che tendono a favorire il loro sviluppo armonico. Se non vengono attivati percorsi con questo fine diventa alto il rischio di delinquenza con conseguente incarcerazione che viene definita come intergenerazionale» (Simmons, 2000, p.3).

Diventa importante che il rapporto genitore-figlio sia sempre coltivato ed alimentato, bisogna guardare ad esso come un momento necessario anche in vista del reinserimento sociale del detenuto.

Inoltre, la serenità del detenuto e la disponibilità a iniziare tale percorso dipende anche dall'atteggiamento che il figlio assume nei suoi confronti. In tal senso, un ruolo fondamentale viene svolto dall'altro genitore: più quest'ultimo mantiene un'apertura ed un atteggiamento di accoglienza nei confronti del detenuto, maggiore sarà la predisposizione del figlio rispetto alla detenzione del genitore. A sostegno di questa concezione, lo studio di Pérez-Fuentes e colleghi (2019) riporta gli esiti su un campione di 742 adolescenti, di età media 15,63, e descrive come l'atteggiamento del genitore non detenuto dovrebbe evitare la chiusura e il distacco; allo stesso modo, bisogna evitare l'approvazione assoluta, per evitare il rischio che ciò possa comportare effetti negativi sia sulla crescita del bambino che sul percorso del genitore detenuto. Tuttavia, la predisposizione positiva a tale rapporto non deve sfociare nell'eccesso opposto, di idealizzare una figura in realtà non esistente, perché con il trascorrere del tempo, il genitore detenuto potrebbe fantasticare nel proprio immaginario un'idea del figlio diversa dalla realtà, e la durata troppo esigua delle visite difficilmente riesce a ristabilire il quadro reale.

Di conseguenza, il bambino si potrebbe sentire sempre più estraneo all'immagine pensata per lui dal genitore, al punto da non riuscire più a comunicare con lui (Bouregba, 2002). Ecco perché il passo più importante diventa quello di supportare il genitore detenuto affinché non perda contezza del ruolo, senza smarrire l'aderenza con la realtà.

È auspicabile attivare dei progetti volti a valorizzare la genitorialità, che possano essere una risorsa anche ai fini del percorso del detenuto, aiutandolo così a:

- crescere come genitore, con la consapevolezza che un ausilio sul piano della relazione con i figli possa contribuire anche al minore per una sua crescita equilibrata, perché impari meglio a comprendere e "convivere" con la particolare situazione familiare che si è creata;
- riuscire ad ottimizzare la possibilità di incontrare in carcere i propri figli, tramite un *setting* privilegiato in cui modalità, spazi e tempi siano maggiormente adatti ad accogliere i minori;
- riconoscere che, anche nella sua qualità di detenuto, possa esserci spazio per il diritto all'affettività in quanto, nel momento in cui il detenuto sente che gli altri lo riconoscono come portatore di diritti, è sicuramente più stimolato ad adempiere ai propri doveri.

A tal fine, sarebbe opportuno attivare un percorso di accompagnamento genitore-figlio durante la separazione dovuta alla detenzione, verificando che si tratti di un percorso condiviso e personalizzato. Si parte dal genitore detenuto, perché un'adeguata tutela del minore è possibile solo se si è intervenuti a soste-

gno del detenuto. Successivamente, bisogna ricercare il benessere del bambino, provando a trovare il giusto punto di equilibrio che possa meglio tendere a quello scopo.

I detenuti non devono avvertire di essere genitori abbandonati. Al contrario, devono sentirsi coinvolti nel rapporto con i figli, per recuperare i rapporti che spesso si sono deteriorati o comunque indeboliti. L'intervento deve tendere a valorizzare la funzione genitoriale dell'adulto, in modo che questi possa sentirsi dentro, e non fuori, la rete di relazione che regola la vita del figlio. Il cammino è complesso e delicato e vede la compartecipazione di più soggetti che operano su vari livelli, affinché migliori e si rafforzi la relazione tra il genitore detenuto e i suoi figli.

Il percorso presenta sicuramente diverse difficoltà, sia sotto un profilo normativo che da un punto di vista socio-culturale. Tuttavia, è comunque giusto che per il detenuto possa esserci un'adeguata tutela del suo ruolo di genitore e per il minore la possibilità di crescita con padre e madre, in una situazione che possa aiutarlo al meglio o, comunque, provocargli meno traumi possibili.

4. I Diritti dei Figli di Genitori Detenuti

In tale contesto, è importante citare quanto previsto dalla *Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC)*. In particolare, di seguito si riporta integralmente l'art. 9, secondo cui:

195

1. «Gli Stati parti vigilano affinché il fanciullo non sia separato dai suoi genitori contro la loro volontà a meno che le autorità competenti non decidano, sotto riserva di revisione giudiziaria e conformemente con le leggi di procedura applicabili, che questa separazione è necessaria nell'interesse preminente del fanciullo. Una decisione in questo senso può essere necessaria in taluni casi particolari, ad esempio quando i genitori maltrattano o trascurano il fanciullo, oppure se vivano separati e una decisione debba essere presa riguardo al luogo di residenza del fanciullo.
2. In tutti i casi previsti al paragrafo 1 del presente articolo, tutte le parti interessate devono avere la possibilità di partecipare alle deliberazioni e di far conoscere le loro opinioni.
3. Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo separato da entrambi i genitori o da uno di essi di intrattenere regolarmente rapporti personali e contatti diretti con entrambi i genitori, a meno che ciò non sia contrario all'interesse preminente del fanciullo.
4. Se la separazione è il risultato di provvedimenti adottati da uno Stato parte, come la detenzione, l'imprigionamento, l'esilio, l'espulsione o la morte (compresa la morte, quale che ne sia la causa, sopravvenuta durante la detenzione) di entrambi i genitori o di uno di essi, o del fanciullo, lo Stato parte fornisce dietro richiesta ai genitori, al fanciullo oppure, se del caso, a un altro membro della famiglia, le informazioni essenziali concernenti il luogo dove si trovano il familiare o i familiari, a meno che la divulgazione di tali informazioni possa mettere a repentaglio il benessere del fanciullo. Gli Stati parti vigilano inoltre



affinché la presentazione di tale domanda non comporti di per sé conseguenze pregiudizievoli per la persona o per le persone interessate».

Orbene, muovendo dalle Osservazioni Conclusive del 2011 del Comitato ONU (punto 55 e 56) e dal 4° Rapporto di aggiornamento, il Gruppo CRC ha analizzato lo stato di attuazione dell'art. 9 paragrafo 4, con particolare riferimento alla condizione di bambini, bambine e adolescenti che hanno genitori detenuti, per monitorare che i loro diritti vengano garantiti dallo Stato italiano.

In data 21 marzo 2014 è stata approvata la *Carta dei diritti dei figli di genitori detenuti*, firmata dal Ministro della Giustizia, dal presidente dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e dal Presidente dell'associazione "Bambinisenza-barre". Si tratta del primo documento che in l'Europa riconosce formalmente il diritto dei minori alla continuità del proprio legame affettivo con il genitore detenuto e, al contempo, il diritto del medesimo alla genitorialità; il contenuto della Carta è stato rivisitato il 20 novembre 2018, in occasione della giornata mondiale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La Carta è volta ad assicurare la tutela dei diritti per i minori con genitori detenuti, con la previsione di un tavolo permanente composto dai rappresentanti dei tre soggetti firmatari, cui spetta l'onere di verificare che i punti previsti dalla Carta stessa vengano rispettati.

In conseguenza dello stato di detenzione, un genitore non può incidere nei confronti del proprio figlio per quanto concerne le decisioni principali da assumere. Questa situazione espone la prole al rischio di smarrire la spensieratezza, l'innocenza, che a volte si tramuta in "genuina incoscienza", ossia quei tratti caratteristici dell'infanzia che invero dovrebbero accompagnare la crescita dei figli almeno fino alla maggiore età.

Da qui l'importanza della *Carta dei diritti dei figli di genitori detenuti*, atteso che prevede tutta una serie di compiti e di oneri, sia a carico del sistema penitenziario, tenuto a rispettare l'eventuale ruolo genitoriale del detenuto, al fine di tutelare soprattutto il minore e le eventuali ripercussioni di carattere socio-psicologico in danno di quest'ultimo, sia a carico dell'intera società civile, affinché possa adottare un atteggiamento che, lungi da una condanna aprioristica, denoti invece apertura e comprensione, per poter meglio tutelare e proteggere i diritti del soggetto più "fragile" ed emotivamente "più esposto".

La Carta consta di otto articoli e disciplina aspetti rilevanti, quali ad esempio le prassi da adottare in materia di ordinanze, sentenze ed esecuzione della pena, le visite dei bambini all'interno degli istituti penitenziari e la tutela degli altri rapporti con il genitore detenuto, la formazione del personale dell'amministrazione penitenziaria, la raccolta di dati ed informazioni sui figli di genitori detenuti, al fine di potere migliorare l'accoglienza, e la disciplina della possibile permanenza in carcere dei bambini in casi eccezionali, in caso di inapplicabilità di misure alternative alla detenzione per il genitore detenuto.

Un momento importante per la crescita e lo sviluppo del minore è certamente la tutela del rapporto con il proprio genitore e, nel contempo, il mantenimento dei legami familiari. Peraltro, adoperarsi nella direzione del rapporto minore-genitore detenuto è fondamentale anche per quest'ultimo, in quanto la perdita di responsabilità potrebbe portarlo ad assumere comportamenti distanti nei confronti dei propri figli, fino a compromettere le sue possibilità di reinserimento sociale una volta scontata la pena. Pertanto, il mantenimento del legame affettivo

tra minore e genitore va visto anche come funzione di contrasto per un'eventuale recidiva del detenuto, al fine di favorire una sua reintegrazione nella collettività.

In quest'ottica, vanno lette iniziative quali la creazione di spazi adeguati per gli incontri tra genitori e figli, così come la possibilità che il genitore possa essere presente in occasione di momenti importanti nella crescita del figlio, come ad esempio possono essere le recite scolastiche, i compleanni, il primo giorno di scuola, ecc..

Anche il Consiglio d'Europa si è occupato dell'importanza della Carta, tanto che, nell'aprile 2018, ha adottato la *Raccomandazione CM/Rec(2018)5* rivolta a tutti gli Stati membri, sottolineando come ai bambini con genitori detenuti debbano spettare gli stessi diritti degli altri bambini, compresi contatti regolari con i loro genitori. Si è rilevato altresì come oltre due milioni di bambini entrano ogni giorno nelle carceri per incontrare la mamma o il papà detenuto; tale incontro si tiene in un luogo potenzialmente traumatico per i bambini, in quanto "fisiologicamente" distante dalla realtà che i bambini sono abituati a vivere nel quotidiano. Alla luce di ciò, il Consiglio ha ribadito la necessità del rispetto di alcune linee-guida: ad esempio, bisogna evitare che si proceda all'arresto dei genitori in presenza di bambini; ancora, nei limiti del possibile, la struttura che accoglie il detenuto dovrebbe essere il più vicino possibile alla casa del bambino; le visite dovrebbero svolgersi in spazi adeguati. La *Raccomandazione* inoltre invita gli Stati membri a stimolare i genitori nell'esercizio della genitorialità, anche tramite le comunicazioni con la scuola, i servizi sanitari e assistenziali; inoltre, si raccomanda agli Stati membri di adoperarsi al fine di garantire un controllo costante circa il rispetto dei diritti e degli interessi dei bambini di genitori detenuti.

Il legislatore riserva particolare attenzione ai rapporti genitoriali anche con altri interventi normativi, come per esempio nella L. n. 354/75 e successive mod. e integrazioni e nel DPR N. 230/2000. Peraltro, anche le recenti circolari ministeriali sono volte a promuovere attività e azioni di sostegno alla genitorialità, da un lato a tutela del rapporto relazione figlio-genitore durante la detenzione, dall'altro nell'ottica di migliorare la responsabilità genitoriale dei detenuti.

5. Le principali iniziative messe in campo negli Stati Uniti e in Europa

Di seguito, si riporta quello che può essere un quadro orientativo delle principali "buone prassi" messe in campo negli Stati Uniti e in Europa per migliorare le relazioni parentali tra i detenuti ed i loro figli.

Negli Stati Uniti, in California, l'iniziativa *The Center for Children of Incarcerated Parents* si occupa di ricerca a sostegno della relazione genitore detenuto-figlio, con particolare riferimento alla lotta alla criminalità organizzata. In Canada sono state istituite, a cura del *Commissioner of the correctional service of Canada*, Visite private Familiari (PFV) in cui le famiglie ed il detenuto trascorrono insieme 72 ore ogni due mesi in una piccola struttura con due letti, bagno e cucina sempre all'interno dell'istituto penitenziario.

Un altro progetto molto interessante è stato proposto dall'organizzazione *no profit Hope House*, con base a Washington D.C., che si pone come obiettivo il man-



tenimento della relazione tra genitori detenuti e figli ed opera in 13 istituti penitenziari; il progetto prevede tutta una serie di attività, tra cui teleconferenze bi-settimanali padre-figlio, registrazione di libri audio ogni due mesi in cui il genitore detenuto registra se stesso mentre legge una favola e questa registrazione viene inviata a casa, eventi sociali genitore-bambino. Molto interessante è stata l'iniziativa del *Campo Estivo* in cui per cinque giorni le aule colloquio delle carceri sono state trasformate in aule di arte dedicate a genitori detenuti e figli, in cui l'attività più ricorrente era quella dei murales: trattasi di progetti sempre volti a mantenere vivo il rapporto genitoriale, fatto di quotidianità, di scambi reciproci, di laboratori di idee, di vicinanza e di attività ludiche.

In Europa, si hanno molti esempi di progetti di sostegno alla genitorialità detenuta.

L'*Eurochips* è il comitato europeo per i bambini di genitori detenuti, è un'associazione presente in cinque Paesi europei (Francia, Gran Bretagna, Belgio, Italia, Olanda), che cura progetti volti alla formazione, al supporto della relazione tra il detenuto e il minore. Ad esempio in Danimarca il *Department of Prison and Probation Service* sostiene che tutti i detenuti debbano essere inseriti in istituti cosiddetti "open prison", a custodia attenuata. Nel carcere di Jyderud si è adottato un "sistema aperto", in cui le visite familiari sono possibili durante tutto la giornata anche nella stanza del detenuto, tramite la condivisione anche di attività quotidiane, come cucinare, mangiare, giocare con i figli negli spazi appositamente preposti. In Catalogna i detenuti hanno possibilità di avere degli incontri *vis a vis* con amici e familiari in una piccola struttura composta da alcune stanze, ognuna con porta di sicurezza, che riproducono un contesto maggiormente adeguato a mantenere e coltivare le relazioni. Tali incontri possono essere: *vis a vis* familiare, in cui si possono portare quattro familiari e una merenda da fare tutti insieme (durata un'ora e mezza); *vis a vis* intima, un incontro con il proprio partner in celle simili a quella precedente, in cui al posto del tavolo viene posto un letto matrimoniale (durata un'ora e mezza, con cadenza mensile); *vis a vis* convivenza, una giornata di sei ore da trascorrere con i bambini (al di sotto dei 10 anni).

In Italia, a tal proposito, si può citare l'esperienza della Casa circondariale di Trieste, in cui nel 2016 è stato proposto da Auxilia il progetto *Genitori detenuti: ti leggo una favola* che ha permesso di registrare la lettura delle storie che sono state successivamente pubblicate sul sito di Auxilia e fruibili a tutti. L'anno precedente, un progetto simile *Fiabe in libertà* è stato realizzato nella casa circondariale di Montacuto, in provincia di Ancona, in cui alcuni detenuti padri hanno scritto un libro di favole di 80 pagine accompagnato da un DVD. Un progetto che permette di mantenere un filo sottile di legame con quella quotidianità che manca alla relazione, un rito, quello di raccontare le favole la sera, che si può ricreare e mantenere permettendo al bambino di sentire la presenza del genitore a dispetto della sua assenza fisica.

Varie le carceri Italiane (tra cui le carceri di Milano, Monza, Roma, Bologna Reggio Emilia, Firenze, Massa Carrara, Prato, Pescara, Napoli e Palermo) che hanno predisposto delle sale ludoteca in alternativa alle sale colloquio, così da creare uno spazio a misura di bambino, colorato e maggiormente accogliente, con l'obiettivo di ridurre l'impatto con la struttura penitenziaria.

Un altro progetto in favore del mantenimento e supporto della relazione genitore detenuto e figlio è stato il *Progetto Skype*, anche questo attivo in più di 30

carceri italiane, che ha permesso al detenuto di creare maggiori scambi ed incontri con il figlio e la famiglia, oltre a quelli predisposti dal carcere. Lo strumento di Skype facilita il mantenimento della relazione, in quanto crea un contatto visivo con l'interlocutore, consentendo anche al bambino di cogliere sguardi, sorrisi, emozioni difficilmente trasferibili solo tramite la voce. La Casa Circondariale di Trieste e l'Istituto Comprensivo "Antonio Coceani Pavia" di Udine, nel 2012, attraverso la realizzazione del progetto *Genitori detenuti e professori dei propri figli a colloquio attraverso Skype*, hanno così contribuito in maniera tangibile ad alimentare il rapporto genitore detenuto-figlio.

Bambini senza sbarre, inserita dal 2001 nell'associazione europea *Eurochips*, ormai da alcuni anni propone attività sia di accompagnamento del minore al colloquio con il genitore detenuto e sia gruppi di ascolto di padri detenuti, con ausilio psicopedagogico per il genitore.

In buona sostanza, i vari progetti appena citati testimoniano come, sia in Italia che all'estero, la direzione intrapresa tenda verso quello che la Carta Costituzionale definisce l'obiettivo primario del carcere, ossia la "rieducazione del condannato".

Conclusioni

Uno Stato democratico che voglia potersi definire tale, deve adoperarsi per migliorare la condizione del detenuto, deve farsi garante di quei diritti e di quei principi universalmente riconosciuti e tutelati dalla Costituzione italiana.

Un carcere è umano se non spezza i legami familiari, se non separa i genitori dai propri figli e se non interrompe i rapporti tra il detenuto e gli unici punti di riferimento della sua vita, i quali saranno i primi a facilitarne, una volta scontata la pena, il reinserimento sociale, diminuendo così il rischio di una recidiva.

Mantenere una buona relazione tra un genitore detenuto e il figlio è fondamentale, non solo perché consente al bambino di affrontare il momento del distacco dal genitore nella maniera meno traumatica possibile, con un impatto minore sul proprio sviluppo psico-sociale, ma anche perché, nell'ottica del detenuto, consente a quest'ultimo di affrontare molti meno rischi di recidiva, proprio grazie alla protezione dei propri legami familiari.

La relazione affettiva è possibilità di mantenere la propria identità genitoriale: è un diritto che deve essere riconosciuto atteso che il genitore detenuto che si sente riconosciuto come portatore di diritti, è più portato questo a riconoscersi anche come portatore di doveri.

Le modalità di intervento nel rapporto tra figlio e genitore detenuto possono essere molteplici e variano il proprio approccio, a livello internazionale, anche in base alla realtà e al contesto socio-culturale di riferimento.

La necessità di rafforzare la tutela dei legami affettivi dei detenuti in linea teorica viene ampiamente condivisa, ma nell'applicazione pratica dell'esecuzione della pena, il percorso risulta spesso problematico e complesso, anche perché ad una situazione di partenza evidentemente contraddistinta da sofferenza e criticità, spesso si aggiungono le conseguenze derivanti da un contesto carcerario difficoltoso che, per spazi, tempi e regole, è fisiologicamente distante dall'accogliere una relazione ed un proficuo incontro tra genitore e figlio minore.



In presenza di un allontanamento del genitore detenuto dal nucleo familiare la direzione in cui bisogna muoversi abbraccia più aspetti e più profili:

- A. Migliorare la competenza dei professionisti al fine di:
- promuovere e sostenere iniziative volte ad alimentare e tutelare i rapporti con i figli, soprattutto in età minore;
 - favorire i legami affettivi tra il bambino e il nucleo familiare;
 - adoperarsi affinché il momento del rientro del detenuto nel contesto sociale, sia per fine pena che in occasione di permessi premiali e/o misure alternative alla detenzione, avvenga nella maniera migliore e meno traumatica, interagendo sulla famiglia, sui vari ambienti di vita prossimi ad entrare in contatto col soggetto, nonché preparando il soggetto stesso ad affrontare in maniera adeguata tale passaggio;
 - pianificare e preparare nella maniera più efficace la fase della separazione e quella del ricongiungimento;
 - stimolare la formazione continua del personale penitenziario, rispetto all'importanza del percorso genitoriale e dello sviluppo dei minori.
- B. Migliorare l'accoglienza nelle carceri, adoperandosi per:
- prevedere spazi adatti ai bambini in tutti i luoghi di detenzione e, in caso di assenza di un membro della famiglia, prevedere che il bambino sia accompagnato da persone competenti;
 - adeguare tali spazi alle esigenze proprie dei bambini, anche tramite un ulteriore spazio attiguo alla sala colloqui ove intrattenere i bambini, anche in presenza di familiari, così agevolando il momento ludico senza trascurare quello affettivo;
 - adibire ad area verde uno spazio attiguo alle sale colloqui, possibilmente agevolandone la fruizione anche nelle ore pomeridiane;
 - promuovere iniziative ed eventi cui possano prendere parte anche i nuclei familiari, coinvolgendo in particolare i bambini.
- C. Rafforzare la comunicazione tra il bambino e il genitore, ed in particolare:
- valutare eventuali circostanze aggravanti come dissapori familiari, criticità di natura economica;
 - agevolare i contatti per via telefonica o tramite altro mezzo di comunicazione idoneo a attenuare la lontananza fisica tra figlio e detenuto, specie per gli extracomunitari;
 - promuovere attività di supporto alla genitorialità (per genitori, genitori/figli, coppie), con l'ausilio di esperti del settore; dette attività prevedono la costituzione di gruppi di detenuti, gestiti da uno psicologo, che intendano rafforzare il proprio ruolo genitoriale, affrontando anche eventuali criticità come la perdita dello status genitoriale e la ridefinizione delle dinamiche interne ai componenti del nucleo familiare; la figura dello psicologo è importante in presenza di conclamate difficoltà relazionali nel rapporto genitore-figlio, mentre in caso di conflittualità tra genitore e figlio interviene il mediatore familiare, su richiesta della direzione del carcere o dell'ufficio UEPE, per stimolare e migliorare la comunicazione inter-familiare.

- D. Promuovere il ruolo del genitore circa la sua autorità e la sua responsabilità per:
- prendere in considerazione la responsabilità del genitore durante tutto il percorso della detenzione e fino al momento del reinserimento;
 - adoperarsi su più fronti al fine di rafforzare il mantenimento dei legami affettivi e dei rapporti familiari.

Il denominatore comune, nei vari approcci, può essere sempre considerato il diritto del bambino a mantenere un rapporto con il genitore detenuto, unitamente al diritto-dovere del genitore detenuto di mantenere il proprio ruolo di responsabilità genitoriale.

Sicuramente il cammino rimane ancora tortuoso e complesso e bisogna adoperarsi fin dal momento dell'ingresso del genitore in carcere, anche al fine di potere agire in via preventiva sui fattori di rischio potenzialmente dannosi per il figlio, per il genitore detenuto e per la relazione più in generale.

Una Società che si prende cura dei detenuti e delle loro famiglie è lo specchio di una società a forte connotazione umana, che rispetta e tutela tutti i propri cittadini, ivi compresi i soggetti più fragili e di conseguenza più vulnerabili.

Riferimenti bibliografici

- Biondi, G., & Daga, L. (1988). Il problema dei figli con genitori detenuti. In E. Caffo (ed.), *Il rischio familiare e la tutela dei bambini*. Milano: Guerini.
- Bouregba, A. (2002). Le difficoltà di assumere ruoli e funzioni famigliari per i genitori detenuti. Atti della giornata di studio "Carcere: salviamo gli affetti", Casa di Reclusione di Padova, 10.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. 2: Separation, anxiety and anger. London.
- Branigan, A. R., & Wildeman, C. (2019). *Parental Incarceration and Child Overweight: Results From a Sample of Disadvantaged Children in the United States*. Public Health Reports. <https://doi.org/10.1177/0033354919854448>.
- Corsi, M. (2016). *La bottega dei genitori: di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Gifford, E. J., Eldred Kozecke, L., Golonka, M., Hill, S. N., Costello, E. J., Shanahan, L., & Copeland, W. E. (2019). Association of Parental Incarceration With Psychiatric and Functional Outcomes of Young Adults. *JAMA Network Open*, 2(8), e1910005.
- Giglio, E. (2011). La Genitorialità. Come si impara a prendersi cura. *Tredimensioni*, VIII, 255-26.
- Grattagliano, I., Pietralunga, S., Taurino, A., Cassibba, R., Lacalandra, G., Pasceri, M., & Catanesi, R. (2016). Essere padri in carcere. Riflessioni su genitorialità e stato detentivo ed una review di letteratura. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 1, 6-17.
- Gromi, A. (2012). *Dai Diritti dei Detenuti ai Diritti dei Bambini*. In V. Iori et al. (eds), *Genitori Comunque. I Padri Detenuti e i Diritti dei Bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Heard-Garris, N., Sacotte, K. A., Winkelman, T. N. A., Cohen, A., Ekwueme, P. O., Barnert, E., & Davis, M. M. (2019). Association of Childhood History of Parental Incarceration and Juvenile Justice Involvement With Mental Health in Early Adulthood. *JAMA Network Open*, 2(9), e1910465.
- Jackson, D. B., & Vaughn, M. G. (2017). Parental Incarceration and Child Sleep and Eating Behaviors. *Journal of Pediatrics*, 185, 211-217.
- Kjellstrand, J. M., & Eddy, J. M. (2011). Parental incarceration during childhood, family context, and youth problem behavior across adolescence. *Journal of Offender Rehabilitation*, 50(1), 18-36.



- Le, G. T., Deardorff, J., Lahiff, M., & Harley, K. G. (2019). Intergenerational Associations Between Parental Incarceration and Children's Sexual Risk Taking in Young Adulthood. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 64(3), 398-404.
- Luzzago, A. & Pietralunga, S. (1992). L'incidenza negativa della detenzione dei genitori sui figli. (II parte): Situazioni di disadattamento in rapporto alle caratteristiche dei genitori e del nucleo. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 2(3), 297-314.
- Manconi, L. (2002). Così si muore in galera. Suicidi e atti di autolesionismo nei luoghi di pena. *Politica del Diritto*, XXIII (2), 315-30.
- Manconi, L., & Torrente, G. (2015). *La pena e i diritti. Il carcere nella crisi italiana*. Roma: Carocci.
- Maslow, A.H. (1997). *Deprivation, Threat, and Frustration*, in T.M. Newcombe, & L. Hartley, *Reading in Social Psychology*. New York, Henry Holt & Co., 1947; tr. it. Santoro, E., *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2005). Parental imprisonment: effects on boys' antisocial behaviour and delinquency through the life-course. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46, 1269-1278.
- Nylander, P.Å., Källström, Å., & Hellfeldt, K. (2018). After a childhood with a parent in prison - relationships and well-being as a child and young adult. *International Journal of Prisoner Health*, 14(1), 34-45.
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Márquez, S., del Mar, M., & Saracostti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 4045.
- Ruhland, E. L., Davis, L., Atella, J., & Schlafer, R. J. (2019). Externalizing Behavior Among Youth With a Current or Formerly Incarcerated Parent. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 306624X19855317. <https://doi.org/10.1177/0306624X19855317>
- Shehadeh, A., Loots, G., Vanderfaillie, J., & Derluyn, I. (2015). The impact of parental detention on the psychological wellbeing of palestinian children. *PLoS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133347>
- Simmons, C. W. (2000). Children of Incarcerated Parents. *CRB note*, 7(2), n.2.
- Stramaglia, M. (2009). *I Nuovi Padri. Per una Pedagogia della Tenerezza*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Zara, G., Presutti, M., & Calvi, E. (2016) (Eds). *Lo psicologo tra essere e fare. Deontologia psicologica in ambito psico-criminologico, forense e della ricerca* (Vol.2). Italia: Publishedit.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation, anxiety and anger*. London.
- Branigan, A. R., & Wildeman, C. (2019). Parental Incarceration and Child Overweight: Results From a Sample of Disadvantaged Children in the United States. *Public Health Reports*. <https://doi.org/10.1177/0033354919854448>
- Gifford, E. J., Eldred Kozecke, L., Golonka, M., Hill, S. N., Costello, E. J., Shanahan, L., & Copeland, W. E. (2019). Association of Parental Incarceration With Psychiatric and Functional Outcomes of Young Adults. *JAMA Network Open*, 2(8), e1910005. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.10005>
- Heard-Garris, N., Sacotte, K. A., Winkelman, T. N. A., Cohen, A., Ekwueme, P. O., Barnert, E., ... Davis, M. M. (2019). Association of Childhood History of Parental Incarceration and Juvenile Justice Involvement With Mental Health in Early Adulthood. *JAMA Network Open*, 2(9), e1910465. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.10465>
- Jackson, D. B., & Vaughn, M. G. (2017). Parental Incarceration and Child Sleep and Eating Behaviors. *Journal of Pediatrics*, 185, 211-217. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.03.026>
- Kjellstrand, J. M., & Eddy, J. M. (2011). Parental incarceration during childhood, family con-

- text, and youth problem behavior across adolescence. *Journal of Offender Rehabilitation*, 50(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10509674.2011.536720>
- Le, G. T., Deardorff, J., Lahiff, M., & Harley, K. G. (2019). Intergenerational Associations Between Parental Incarceration and Children's Sexual Risk Taking in Young Adulthood. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 64(3), 398–404. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.028>
- Mosconi, G. (1996). Tempo sociale e tempo del carcere. *Sociologia del diritto*, 23 (2), 89–105.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2005). Parental imprisonment: effects on boys' antisocial behaviour and delinquency through the life-course. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46, 1269–1278. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01433.x>
- Nylander, P.-Å., Källström, Å., & Hellfeldt, K. (2018). After a childhood with a parent in prison - relationships and well-being as a child and young adult. *International Journal of Prisoner Health*, 14(1), 34–45. <https://doi.org/10.1108/IJPH-12-2016-0074>
- Poehlmann, J., & Eddy, J. M. (2013). Relationship processes and resilience in children with incarcerated parents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(3), 1–6. <https://doi.org/10.1111/mono.12017>
- Ruhland, E. L., Davis, L., Atella, J., & Schlafer, R. J. (2019). Externalizing Behavior Among Youth With a Current or Formerly Incarcerated Parent. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 306624X19855317. <https://doi.org/10.1177/0306624X19855317>
- Shehadeh, A., Loots, G., Vanderfaeillie, J., & Derluyn, I. (2015). The impact of parental detention on the psychological wellbeing of palestinian children. *PLoS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133347>

The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress

La promozione dell'autodeterminazione negli adulti con disabilità intellettive: lo stato dell'arte e il progresso della ricerca

Noemi Del Bianco

Ph.D. Student in Human Sciences, Curriculum Education, University of Macerata, noemi.delbianco@gmail.com

The importance that the self-determination construct has in people with intellectual disabilities' life projects is the main paradigm of reflection of this paper. The most significant criticalities, identified by the scientific literature of reference, within the application of the construct in people with disabilities, push the author of this work towards the consideration of which are the operative modalities that are able to promote the construct. For this reason, an international overview is carried out of the most cited published reviews, meta-analyses and syntheses of research concerning programs, interventions, strategies, and activities that the studies identify as being able to implement the construct. In line with the current challenges of special pedagogy, we are outlining some of self-determination's implementation hypotheses, in order to offer to people with intellectual disabilities the necessary opportunities to properly enter into the adulthood route.

Keywords: self-determination; intellectual disabilities; international overview; educative interventions; supports.

abstract

Revisione sistematica 204

a. meta-analisi; b. Evidence Based Education

1. Introduction

The complicated recognition of the adult dimension in people with disabilities, still marks, today, a pedagogical emergency that is reflected both in the life path of the person with disability, and within their family ecosystem (Curryer *et al.*, 2015). The common consideration of people with disabilities such as ‘children’ means that the focus is finite on their care practices, instead of educational ones. Moreover, the goal of ‘look forward’, typical of every life project, is lacking. In order to rediscover the dimension of ‘pro-iacere’ and to be able to balance the terms of “assistance” and “education” in taking charge of people with disabilities, we present, in this work, some guidelines that relaunch the concept of adulthood through the full legitimation of the self-determination domain (Giaconi, 2015). The reference that the scientific literature (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer, & Bolding, 1999; 2001; Powers *et al.*, 2012; Cottini, 2016; Shogren *et al.*, 2016) offers, indeed, is the possibility to reflect on the potential of operational practices aimed at implementation of this domain in people with disabilities, inscribable within the multidimensional Quality of Life phenomenon (Wehmeyer, & Schwartz, 1998; Schalock *et al.*, 2010; 2012; Giaconi, 2015).

The complexity that characterizes the projection towards adult life for people with disabilities and the taking in charge of them by families, or whoever takes care of them, can be characterized by moments of criticality and vulnerability, especially during the transition phases (for example, after the end of school, the inclusion in structures for the “After us”, etc.). For these reasons, paying attention to the domain of self-determination in young people with disabilities allows us to focus on key issues such as autonomy, self-realization and self-regulation (Wehmeyer, 1992), to promote the adult life.

The challenge of adulthood in the disability field requires to the special pedagogy a redefinition in both observations and design procedures; since understanding at what levels people with disabilities experience a self-determined life can allow those who work with them to intervene specifically in educational activities focused on individual preferences and the process of choice. In this sense, providing meaningful opportunities and sensible trajectories of life to those who are preparing to become adults means «allowing the person with disabilities, depending on their possibilities, to be able to venture independently into the world. Every aid should make the disabled person experience autonomy, effectiveness and determination, finding the push to overcome the inevitable obstacles to reach a goal achieved independently» (Dainese, 2015, p. 141).

For these reasons, our reflection in this paper goes on to focus on the main critical issues related to the application of self-determination in people with disabilities, to then orient ourselves towards the consideration of the most significant interventions that the literature proposes in this direction and, lastly, suggest operational guidelines for those who work with people with disabilities.



2. State of the art: critical issues in promoting self-determination in people with disabilities

The complaint by people with intellectual disabilities to enjoy limited opportunities in making choices and expressing preferences on some fundamental aspects of their lives (Stancliffe, Abery, & Smith, 2000; Stancliffe, 2001), as well as the confirmation, from researches, concerning the lower level of self-determination in this population than their peers without disabilities (Stancliffe, Abery, Springborg, & Elkin, 2000; Wehmeyer, & Abery, 2013; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Forber-Pratt, Little, & Lopez, 2015), led different social areas to question themselves concerning the possibility of strengthening the construct of self-determination also in people with intellectual disabilities, in order to guarantee greater protection and better life expectancy for all.

In this direction, the growth of self-representation and self-promotion groups, networks and associations born in support of the rights of people with disabilities is identified; a testimony of the attention and development of a growing sensitivity in favoring processes that support people with disabilities (Welsby, & Horsfall, 2011; Del Bianco, 2018).

The promotion of self-determination has also attracted the interest of many professionals and researchers in the field of special education, in this regard Wehmeyer, Field and Thoma (2012) affirm: «Over the past two decades, promoting the self-determination of students with disabilities has become a best practice in secondary education and transition services» (Wehmeyer, Field, & Thoma, 2012, p. 171). In the special pedagogy viewpoint, there is, in fact, a widespread recognition of how the construct implementation assumes the connotation of a fundamental vehicle for feeding expectations, satisfactions (Wehmeyer, & Bolding, 2001; Chambers *et al.*, 2007; Shogren, 2011; Shogren *et al.*, 2016) and motivations in people with disabilities (Frielink, 2018), creating specific opportunities for learning useful skills in adult life (Wehmeyer, & Palmer, 2003). Promoting self-determination «means to enhance access to the general education curriculum for students with disabilities as well as to promote more positive transition related outcomes for these youth» (Lee *et al.*, 2015, p. 237), and being able to create opportunities to learn specific skills «such as expressing preferences, making choices, solving problems, making decisions, setting an attaining goals, self-managing and self-regulating action, self-advocating, and acquiring self-awareness and self-knowledge» (Shogren *et al.*, 2016, p. 216). As Wehmeyer and his colleagues argue (2018), the promotion of self-determination is of fundamental importance, as it «is at the heart of the process that will be necessary to enable youth and young adults to learn to self-regulate learning, planning, goal setting and attainment, and to achieve the life and career outcomes that reflect their preferences, interests, abilities, and values» (Whemeyer *et al.*, 2018, p. 60). The research shows that high levels of self-determination in people with intellectual disabilities translate into positive outcomes during adulthood, such as the achievement of academic goals (Fowler *et al.*, 2007; Konrad *et al.*, 2007; Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010; Shogren *et al.*, 2012), work access (Martorell, Gutierrez-Rechacha, Pereda, & Ayuso-Mateos, 2008), inclusion and social participation (Wehmeyer, & Palmer, 2003; Walker *et al.*, 2011), as well as a general improvement in their Quality of Life

(Lachapelle *et al.*, 2005; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006; Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007; Giaconi, 2015). The achievement of these results is supported, in educational actions, by the numerous intervention programs that have the objective of increasing the active and direct involvement of people with disabilities, favoring their opportunities of choice in multiple directions (Palmer *et al.*, 2004; Wehmeyer, 2007; Lee *et al.*, 2008). Indeed, the research points out that the structure of specific interventions and practices prove to be effective in raising levels of self-determination in people with disabilities, regardless of the person's intellectual functioning (Algozzine *et al.*, 2001; Malian, & Nevin, 2002; Wehmeyer *et al.*, 2012; Shogren, 2013; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenshark, & Little, 2015). Numerous studies have shown that adolescents with intellectual disabilities have become more self-determined, thanks to specific instructions to promote the construct, compared to groups that have not been exposed to interventions (Powers *et al.*, 2012; Shogren *et al.*, 2012; Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2013). For example, Wehmeyer and his collaborators (2013) demonstrate that during a period of three years, students with intellectual disabilities have achieved a particularly positive growth in their self-determination standards compared to other students who have not participated in practices to increase the construct. Also the recent study conducted by Chou *et al.* (2017) outlines how didactic activities and opportunities, specifically focused on certain components (for example, setting/achieving goals, making choices, self-representing, self-regulating or problem solving), are essential for students with disabilities, in order to raise their levels of self-determination.

However, we agree with Caouette and collaborators (2018) that «setting up interventions for developing self-determination remains difficult» (Caouette *et al.*, 2018, p. 5) in the practical implementation field, because the complex concept of self-determination requires appropriate skills, knowledge and attitudes (Abery, & Stancliffe, 2003). Despite having found significant progress in the literature, especially internationally (Wehmeyer *et al.*, 2011; Shogren *et al.*, 2016), the research highlights the significant challenges that remain in the implementation of self-determination in people with disabilities (Algozzine *et al.*, 2001; Malian, & Nevin, 2002; Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Cobb *et al.*, 2009).

Among the most important criticalities, those related to the multidimensional nature and the evolutionary connotation that characterize self-determination emerge most.

Researchers have long oriented their studies towards the delineation of empirical bases concerning the difficult boundaries of the construct (Wehmeyer, 1998; 2005; Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Ward, 2005). Self-determination turns out to be an elusive concept (Shogren, 2013) that is «extraordinarily multifaceted and complex» (Cobb *et al.*, 2009, p. 113) and is characterized by multiple and overlapping components (Luckner *et al.*, 2019), so if these are considered separately, they do not contribute to a meaningful global definition (Chou *et al.*, 2017). The multidimensional nature that characterizes the construct has led to a plurality of theoretical and practical visions; a variety of models and theories of reference (Wehmeyer, 1992, 1999; Mithaug, 1993, 1996; Abery, & Stancliffe, 1996, 2003; Stancliffe, Abery, & Smith, 2000; Shogren *et al.*, 2015a, 2015b), within which it is possible to differentiate definitions (Wehmeyer, 1998, 2005; Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Turnbull *et al.*, 2010;



Shogren *et al.*, 2015a), tools used for the survey (Wolman *et al.*, 1994; Wehmeyer, & Kelchner, 1995; Wehmeyer, & Bolding, 1999; Abery *et al.*, 2000, 2007; Abery, & Stancliffe, 2003; Shogren *et al.*, 2014a, b), as well as operational and teaching materials for its implementation (Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001; Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Wehmeyer, & Palmer, 2011; Shogren *et al.*, 2018). The lack of coherence in the conceptualizations concerning the construct has provoked «confusion and misunderstanding as frequently as clarity and utility» (Wehmeyer, 2004, p. 338), leading professionals to question themselves about what it really means to 'promote self-determination' (Shogren *et al.*, 2008). Since there is no single and univocal systematization, considering all the variables that differently describe the operationalization of the construct, it becomes critical to implement a design that can promote the development of self-determination in people with disabilities. As Field and collaborators (1998) state: «access to these materials remains difficult due to the difficulty in finding them» (Field *et al.*, 1998, p. 72).

The educational research also undelines the life-span connotation of self-determination, or rather a sensitivity of the construct to the space-time development, which is characterized by a mutability both on the diachronic axis, and on the synchronic one. Therefore, to be emphasized is the possibility of variations and/or enhancements of the construct in space and time, during the course of life (Sands, & Wehmeyer, 1996; Malian, & Nevin, 2002; Shogren *et al.*, 2016; Wehmeyer, Shogren, Little, & Lopez, 2017). The various phases of the life journey can be affected by diversified possibilities, but can still have a common thread. In this direction, researchers have repeatedly identified self-determination as an evolutive construct (Shogren, 2013) and an ecological phenomenon (Malian, & Nevin, 2002), because «it is not a fixed characteristic, but instead is fluid (i.e. it is situational and changes according to the context» (Malian, & Nevin, 2002, p. 73), suggesting that attitudes associated with self-determination develop over time as children and young people have the opportunities to learn and apply these skills (Shogren, 2013). As the person becomes an adult, there could be a shift towards the integration of autonomy, self-regulation, psychological empowerment, and self-realization (Ginevra *et al.*, 2015), as well as greater general satisfaction with life (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006). Therefore, the life-span realization and the mutability that characterize the self-determination construct significantly influence its own applicability. Considering the marked variability of human behavior over time and the environmental conditions that may or may not affect the process of developing self-determination, it is certainly a challenge for those who accompany people with disabilities into adulthood. For these reasons, a well structured practice of self-determination calls into question the systematic commitment and competence of those who have to carry out the educational design of this population.

The criticalities that can emerge from the concrete implementation of self-determination in people with disabilities push our reflection towards the analysis of the existing literature concerning the main interventions able to promote the construct; in the next section we will consider some of the most significant studies realized in this direction.

3. The research progress: international overview

In recent decades, the remarkable scientific literature confirms considerable attention aimed at the importance of self-determination in educational practices for people with disabilities (Agran, 1997; Wehmeyer *et al.*, 2003; Carter *et al.*, 2006; Wehmeyer *et al.*, 2007; Wehmeyer, & Field, 2007; Shogren, 2013; Caouette *et al.*, 2018). The literature that will be presented in this section, concerns, for the most part, studies and research that are limited to the self-determination of young people with disabilities. Analyzing these researches becomes important for our perspective of interest since make possible to know and understand which are necessarily relevant for the adult life. Considering the lack of research and procedures in the adult age perspective, the research we are going to outline turns into interesting points of reference, becoming the precursors of the principles useful for the relevance of self-determination in every phase of the life path.

Among the most cited reviews, meta analysis and synthesis of research carried out from 1998 (Field *et al.*, 1998) to the present (Luckner *et al.*, 2019), concerning the various programs, interventions, strategies and activities that the literature identifies for raising levels of self-determination in people with disabilities, are the focus of investigation. Field and colleagues (1998) find 35 different teaching materials aimed at teaching self-determined skills; in this analysis emerges a differentiation of materials into sections, subsections and detailed descriptors, in order to allow educators to quickly identify the resources necessary to implement teaching practices. Milian and Nevi, in their article “A review of Self-determination Literature. Implications for practitioners”, in 2002, examine curricula and research results (categorized as evaluation models or programs, assessments and research on teaching strategies) showing how, through systematic instructions, different models are effective to acquire self-determination skills for students with disabilities. In the reviews conducted by Algozzine and collaborators (Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001) the studies that have empirically deepened the impact of the strategies to promote self-determination turn out to be 51, where most of the interventions, addressed to students with intellectual and learning disabilities, are aimed at feeding specific components of the construct (among these, self-representation and decisional process are privileged). The same authors (Karvonen, Test, Wood, Browder, & Algozzine, 2004) underline, through an approach of multiple case studies, that the construct of self-determination is typically divided into at least nine components and many of these (for example, self-awareness and self-efficacy) need to be investigated further through other investigations. The review carried out by Wood and colleagues (2005) differs from the previous ones for a focus on self-determination interventions to address people with severe disabilities. The results of this study want to «increase awareness of teaching self-management, problem solving, goal setting, decision making, and self-advocacy» (Wood *et al.*, 2005, p. 121) even in individuals with profound disabilities. The research conducted by Konrad *et al.* (2007) pays attention, instead, to the interventions that literature presents to promote academic and self-determination skills in students with learning difficulties and/or attention deficit/hyperactivity disorder. What emerges is the consideration that the highest number of interventions concerns self-management strategies, followed by those that combine self-management with one or more characteristics



of self-determination. The authors, in line with US federal laws, also review the literature with the aim of examining the effects of practices that promote academic and self-determination skills in students with intellectual disabilities. Their results suggest that the majority of interventions concern abilities geared towards supporting academic performance – such as organizing academic tasks – (Fowler, Konrad, Walker, Test, & Wood, 2007). The work of Chambers and colleagues (2007) is intended to differentiate from previous studies for a vision of self-determination as a global construct by reviewing interventions and results that measure general self-determination in students with disabilities. There are several implications that emerge from this research including: «(a) need for teacher training and support, (b) implementation of strategies in educational context, (c) need for instruction and involvement of families in supporting self-determination, and (d) promotion of self-determination in younger students» (Chambers *et al.*, 2007, p. 11). A “metasynthesis” is carried out in 2009 by Cobb and collaborators, with the aim of comparing the narrative revisions and meta-analyses present in the literature. Specifically, they intend to emphasize academic curricular and didactic intervention techniques for obtaining outcomes concerning self-determination in people with disabilities. Corresponding to the selection criteria chosen by the authors, six articles are identified in journals and a dissertation, within which the most positive or maximized results from didactic or curricular interventions are those that contain a higher number of components of the construct of self-determination. Also Wehmeyer and collaborators (2011) examining the effectiveness of their intervention “Whose Future Is It Anyway?”, declare the presence of a series of programs and models designed to promote the involvement of students with disabilities in educational planning, establishing a link between participation and self-determination. The authors also add that the most consistent scientific evidence has been established by Martin and collaborators (2006), thanks to the program “SelfDirected IEP” (Martin, Marshall, Maxson, & Jerman, 1993). The randomized study of the “SelfDirected IEP” control efficacy group shows that the involvement process has significantly increased in the 130 secondary school students who were involved. The examination of the literature related to the investigations focused on the promotion of self-determination in all students, with and without disabilities, both at school and post-school level, is conducted by Shogren and collaborators (2016). The aim of this research is to provide indications on how this approach can involve the widest possible number of students, since it is the need for a development that can guarantee the universal applicability of self-determination. Burke and colleagues (2018) carry out a meta-analysis of the literature on interventions to promote self-determination and the skills associated with them in students with disabilities in the school context. Specifically, the results show that interventions to promote self-determination are effective for students of all school grade levels, settings and all disability labels, for these reasons, it is necessary to promote self-determination within educational contexts. “Curricula to Teach Skills Associated with Self-Determination: A Review of Existing Research” is titled the work of Raley *et al.* (2018), conducted to examine the empirical studies that propose curricula, and their implementation, capable of raising skills associated with self-determination in students with disabilities. The conclusion reached by the authors suggests that the curricula are limited in availability (five different curricula identified in seven studies) and re-

search in this area is in decline. The most recent revisions include the work of Lukner and collaborators (2019), focused on studies containing the use of programs, interventions, strategies and activities that have been adopted in other research. The systematic review led the authors to analyze 31 studies reporting the trends of the intervention studies, the rate of replication studies, the percentage of agreements between the results of the original and replication studies and the types of research projects used together with the recommendations for future research.

The vast number of studies conducted with the aim of synthesizing or analyzing the reference literature, concerning programs or interventions related to the development of self-determination, leads our reflection towards some of the possible modes of action that family members or professionals that work with people with disabilities can attempt to implement in this field. In the next section we will outline some of the main guidelines in this direction.

4. Redagogical reflections and perspectives

The importance that the construct of self-determination has for the achievement of a greater Quality of Life, especially in adults with intellectual disabilities (Lachapelle *et al.*, 2005; Giaconi, 2015), allows us to orient our pedagogical reflection towards educational actions that family members and professionals (educators, educationalists, psychologists, etc.) can turn into effect to implement the construct. The main critical points, linked to the multidimensional and evolutionary nature of self-determination make it possible to project our view towards paths that are able to re-launch these weak points into a solution-based perspective.

Among the most marked complexities, which literature presents, we take into consideration the lack of organic and systematic interventions and more generally the fleeting boundaries of self-determination; critical issues that contribute to raising confusion in the promotion of the construct in adults with disabilities, both within the family system and within the service in which the person can live. The heterogeneous nature that characterizes self-determination leads some research to a limited focus on specific components of the construct (such as choice-making or self-awareness), with insufficient information on the other components (such as the definition of objectives/achievement, self-regulation or capacity of problem solving), thus compromising an overall vision for those who want to approach the domain (Algozzine *et al.*, 2001). The multicomponentiality that characterizes the construct pushes our reflection to the considerable impossibility of a “limited” focus of components, opening, rather, our perspective of research towards the variegated possibilities that allow people to identify practical goals and alternatives, to reach desirable goals for their future (Ward, & Kohler, 1996). Self-determination takes shape in a “personal” way in relation to the characteristics of each person with disabilities, representing a human right to be protected and not a unique set of skills to be achieved or a program that works for everyone equally (Moseley, Gettings, & Cooper, 2005; O’Brien, 2000).

Furthermore, self-determination being a developmental construct that looks different over time, often improves through a continuum of activities that can



take shape during the course of life (Malian, Nevin, 2002; Abery, Stancliffe, 2003; Shogren *et al.*, 2016). Therefore, developing self-determination requires continuous, constant and lasting work focused on different opportunities, strategies and personalized support for each person with disabilities (Wehmeyer, 2003; Shogren *et al.*, 2013). We are aware that self-determination is not always easy to implement in the life contexts of people with intellectual disabilities, as it does not concern the achievement of specific objectives that are the same for everyone (even if the tangible results appear to be important and desirable) (Ward, 2005). For this reason, our reflection is directed towards perspectives of guidelines that are aimed to increase levels of self-determination in this population. The operational proposals can be articulated in two directions, taking shape within the paradigm of support (Thompson *et al.*, 2009).

Schalock (2010) defines supports as «resources and strategies that aim to promote development, education, interests, and personal well-being of a person and enhance individual functioning» (Schalock *et al.*, 2010, p. 105). As stated by Thompson and colleagues (2009) the support shifts the focus from the correction of the deficits to the understanding of the disability (and more generally of the human functioning) because the interaction between environmental opportunities and personal skills turns out to be decisive: «when there is a mismatch between demands and competencies, the person experiences a need for support» (Shogren *et al.*, 2016, p. 213). In the construction of a complete system of interventions, that is «planned and integrated use of individualized support strategies and resources» (Schalock *et al.*, 2010, p. 106), it is clear that to implement self-determination, there is a need to design support systems for the decision-making process, in order to allow even people with disabilities to participate in their life project (Schalock *et al.*, 2010).

We agree with Shogren and her collaborators (2016) that: «Individualized supports for the person are critically important, but effective systems of supports must be aligned across ecological contexts (Bronfenbrenner, 1979, 2005), including home, school, neighborhood, and community and the broader societal environment that shapes norms, expectations, and public policies that directly and indirectly impact human functioning» (Shogren *et al.*, 2016, p. 213). In fact, the environmental structures, allow the experimentation of control and choice in the environments of everyday life in order to apply and generalize modalities and skills able to increase self-determined processes. Very often, people with intellectual disabilities continue to live in family contexts until adulthood or reside in community environments, whose rules may limit choices and staff may not always honor or know their wishes (Heller *et al.*, 2011). Specifically, research shows that communities with large numbers of guests hinder the development and the expression of self-determination (Heller, Miller, & Hsieh, 2002), as adults living in these contexts generally have less opportunities to take important decisions concerning their own life (Stancliffe, 2001) and in general, only a few possibilities to exercise their independence (Morris, 1994, 2004). The expression of self-determination turns out to be favored in adults who live in semi-independent structures; environments in which it is possible to further facilitate general decision-making and daily choices (Stancliffe, Abery, & Smith, 2000; Heller *et al.*, 2011). Since the opportunities to increase self-determination, influenced by environments and structural circumstances, are characterized by extreme variability,

specific interventions and support efforts must be considered in the life projects of people with disabilities. In this perspective, we believe that it is important to emphasize that work on personal skills is directly proportional to work on supports. We agree with Cottini (2016) that capabilities and supports are closely related, and specifically, self-determination is a necessity that requires personal skills (such as knowing how to make choices, planning goals, directing and self-monitoring), but it is also favoured by appropriate environments and a series of support efforts. Instructions, repeated opportunities and adequate support become, therefore, essential for the implementation of the construct (Wehmeyer *et al.*, 2012).

For these reasons, the operational methods that can be followed, referring to the support system, can be directed, on the one hand, towards support able to promote the person's abilities, and on the other hand, to support contextual opportunities, influenced by living environments (Wehmeyer, & Bolding, 1999, 2001; Abery, & Stancliffe, 2003; Wehmeyer, 2003; Walker *et al.*, 2011; Schalock, & Verdugo Alonso, 2012; Caouette *et al.*, 2018).

In the first direction, we consider appropriate, as necessary steps for the realization of goals concerning the implementation of self-determination in people with intellectual disabilities, a personalized search on how to promote the individual potentials connected to the process that leads to increase the construct (Shogren, & Wehmeyer, 2015). In this sense, a specific mode of action is the consideration of the strengths (interests, motivations...) of the person with disabilities. In fact, the studies (Shogren *et al.*, 2016; Niemiec *et al.*, 2017) state that stressing the person's potential, understanding the subjective profile and offering them tools to identify their personal abilities, have positive implications in the design of useful interventions to improve achievable results, contributing to the implementation of personal factors linked to self-determination. Self-determination, not being simplified in the choice, but rather concerning the choice process or the decision-making process based on a series of alternatives to which the person is facing (Agran, & Wehmeyer, 2003), allows a possible work path based on the decision-making process through the support of mediators (verbal, iconic...), relevant to the functioning profile of the person with disabilities (Shogren, & Wehmeyer, 2015). The field of action, in this way, expands beyond the assessment and correction of deficits, moving toward approaches that give priority to the study and practice of personal forces, in both the evaluation and the intervention (Niemiec *et al.*, 2017).

The second direction we want to emphasize, as an implementation hypothesis to increase the construct of self-determination in people with intellectual disabilities, concerns the possibilities of environmental supports, such as the organization and structuring of the life contexts where the person is inserted. Among the various implementation possibilities there are opportunities offered by aids that allow the adaptation or modification of domestic or living environments. Assistive technologies have shown positive effects on the function and participation of people with intellectual disabilities in the processes of choice (Hammel, Lai, & Heller, 2002; Mirza, & Hammel, 2009; Lee *et al.*, 2011). As evidenced by Besio (2009) «the technologies, which belong fully to the living environment of each of us, have always met the world of disability: and, thanks to the development and the growing complexity that they have encountered in the last fifty years,



their role has gradually become more crucial and more widely recognized as a driver of independence, autonomy and participation for people with disabilities» (Besio, 2009, p. 35). Technological fruition by people with intellectual disabilities can be directed towards the pursuit of self-realization, guaranteeing greater forms of independence and autonomy, in daily choices, towards the achievement of ever higher levels of self-determination. The environmental organization, supported by technological aids, allows, in fact, the central role of the person. New devices can guarantee greater functionality and usability even by people with disabilities, since they are equipped with systems tailored to their particular needs. As mentioned in other works: «Applications of technology-based solutions are flexible and variegated in forms; therefore, it is possible to exploit these potentialities, calibrating for each person the most appropriate technological system, with the final aim to enable every person to live his/her life to the fullest in a qualitative way» (Giaconi, & Del Bianco, 2017, p. 49).

The support paradigm, that can be articulated in different levels and can be flexible in relation to the peculiarities of the person, allows family members and/or professionals to implement a wide range of strategies and methods, in order to favor the implementation of self-determination in people with intellectual disabilities. The previously described directions and procedures do not represent the only possible pedagogical actions. For these reasons, hypotheses of perspectives for further research may concern both the reconstruction of the state of the art of self-determination actions within the family ecosystem of adults with intellectual disabilities, and a recognition of the main modalities that professionals use in practices with this population and whether such achievements are shared within the various national organizational services (day centres, semi-residential facilities, independent living, etc.). Reconstructing the implementation possibilities of how the construct is increased in different educational agencies would, therefore, allow the search to advance in terms of theoretical-practical connections and to orient future and systematic planning in this direction.

References

- Abery, B.H., Elkin, S.V., Smith, J.G., Springborg, H.L., & Stancliffe, R.J. (2000). Minnesota Self-determination Scales. Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Abery, B.H., Smith, J., Elkin, S., Springborg, H.L., & Stancliffe, R.J. (2007). The Minnesota Self-Determination Scales-Revised: Skills, Attitudes, and Knowledge Scale. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Abery, B.H., & Stancliffe, R.J. (1996). The ecology of self-determination. In Sands D.J., & Wehmeyer M.L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 111-145). Baltimore: Paul H. Brooke.
- Abery B.H., & Stancliffe R.J. (2003). An ecological theory of selfdetermination: Theoretical foundations. In Wehmeyer M.L., Abery B.H., Mithaug D.E., & Stancliffe R.J. (Eds.), *Theory in selfdetermination: Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: Teaching selfdetermination skills*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Agran, M., & Wehmeyer, M., (2003), Self-determination. In D. Ryndak & S. Alper (Eds.),

- Curriculum and instruction for students with significant disabilities in inclusive settings* (pp. 259-276). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Algozzine B., Browder D., Karvonen M., Test D.W., & Wood W.M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*, 219-277.
- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F., & Guerini, I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa, *L'integrazione scolastica e sociale, 16*(3), 281-288.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens S. (2018). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students With Disabilities, *Remedial and Special Education, 1*-13.
- Carter, E.W., Lane, K.L., Pierson, M.R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children, 72*, 333-346.
- Caouette M., Lachapelle Y., Moreau J., & Lussier-Desrochers D. (2018). Descriptive Study of Caseworkers' Practices to Support the Development of Self-Determination of Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 4-11.
- Chambers, C.R., Wehmeyer, M.L., Saito, Y., Lida, K.M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go?. *Exceptionality, 15*(1), 3-15. doi:10.1080/09362830709336922.
- Chou, Y.C., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., & Skorupski, W.P. (2017). Comparison of self-determination of students with disabilities: multivariate and discriminant function analyses. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(2), 144-154.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: a narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 108-114.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Curryer, B., Stancliffe, R.J., & Dew, A., (2015). Self-determination: Adults with intellectual disability and their family, *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 40*(4), 394-399.
- Dainese, R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti, *Pedagogia oggi, 1*, 138-158.
- Del Bianco, N. (2018). Le linee Easy-to-Read per l'inclusione: prospettive di ricerca e percorsi di formazione per docenti. In Giaconi C., Del Bianco N. (eds.), *Inclusione 3.0*, (pp. 31-41). FrancoAngeli, Milano.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., War, M., & Wehmeyer, M.L. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Fowler, C.H, Konrad, C.M., Walker, A.R., Test, D.W., & Wood, W.M. (2007). Self-Determination Interventions' Effects on the Academic Performance of Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental disabilities, 42*, 270-285.
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P.J.C.M. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 123*(1), 33-49.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.



- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2017). Paths and Technologies in the Life Project of People with Disabilities: International Perspectives and Educational Potential. *Research on Education and Media*, 10(2), 40-54.
- Ginevra, M.C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., & Little T.D. (2015). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents, *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(4), 501-517.
- Hammel J., Lai J., & Helle, T., (2002). The impact of assistive technology and environmental interventions on function and living situation status with people who are ageing with developmental disabilities. *Disability & Rehabilitation*, 24, 93-105.
- Heller, T., Miller, A. B., & Hsieh, K. (2002). Eight-year follow up of the impact of environmental characteristics on well-being of adults with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 366-78.
- Heller, T., Schindler, A., Palmer, S., Wehmeyer, M.L., Parent, W., Jenson, R., Abery, B., Geringer, W., Bacon, A., & O'Hara, D., (2011). Self-Determination Across the Life Span: Issues and Gaps, *Exceptionality*, 1-28.
- Karvonen, M., Test, D.W., Wood, W.M., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
- Konrad, C.M., Fowler, C.H., Walker, A.R., Test, D.W., & Wood, W.M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 89-113.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Haelewyck, M.C., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., Verdugo, M.A., . . . & Walsh P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.
- Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., & Little, T.D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42, 91-107.
- Lee, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Davies, D., & Stock, S. (2011). The effect of student-directed transition planning using a computer-based reading support program on the self-determination of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 45, 104-117.
- Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J.H., & Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76, 213-233.
- Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., & Shogren, K.A. (2015). Effect of Instruction with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 237-247.
- Luckner, J.L., Banerjee, R., Movahedazarhouli, S., & Millen K. (2019). A Systematic Review of Replicative Self-Determination Intervention Studies. *The journal of special education*, 1-11.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: Implications for practitioners. *Remedial and Special Education*, 23, 68-74.
- Martin, J.E., Marshall, L., Maxson, L.L., & Jerman, P. (1993). *Self-directed IEP*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J.E., Van Dycke, J., Christense, W.R., Greene, B.A., Gardner, J.E., & Lovett, D.L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidencebased practice. *Exceptional Children*, 72, 299-316.
- Martorell, A., Gutierrez-Rechacha, P., Pereda, A., & Ayuso-Mateos, J.L., (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1091-1101.
- Mirza, M., & Hammel, J. (2009). Consumer-directed goal planning in the delivery of assistive technology services for people who are ageing with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(5), 445-457.

- Mithaug, D.E. (1993). *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Westport, CT: Praeger.
- Mithaug, D.E. (1996). The optimal prospects principle: A theoretical basis for rethinking instructional practices for self-determination. In Sands D.J., & Wehmeyer M.L. (Eds.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 147-165). Baltimore: Brooks.
- Morris, J. (1994). Community care or independent living?. *Critical Social Policy*, *14*(40), pp. 24-45.
- Morris, J. (2004). Independent living and community care: a disempowering framework. *Disability & Society*, *19*(5), 427-442.
- Moseley, C., Gettings, R., & Cooper, R. (2005). Having it your way: An national study of individual budgeting practices within states. In Stancliffe R.J., & Lakin K.C. (Eds.) *Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities* (pp. 263-288). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Niemiec, R.M., Shogren, K.A., & Wehmeyer, M.L. (2017). Character Strengths and Intellectual and Developmental Disability: A Strengths-Based Approach from Positive Psychology, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *52*(1), 13-25.
- Nota, L., Ferrarri, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M.L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*, 850-865.
- O'Brien, J. (2000). Self-determination – with strings attached. *Mouth*, *10*(5), 36.
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, *70*, 427-439.
- Pavone, M., (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Powers, L.E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L., . . . & Swand P. (2012). My Life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, *34*, 2179-2187.
- Raley, S.K., Mumbardo´-Adam, C., Shogren, K.A., Simo´-Pinatella, D., & Gine C. (2018). Curricula to Teach Skills Associated with Self-Determination: A Review of Existing Research. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53*(4), 353-362.
- Sands, D.J., & Wehmeyer, M.L. (1996). *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.P.M., . . . & Yeager, M.H. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support (11th ed.), *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington, DC.
- Schalock, R.L., & Verdugo Alonso, M.A. (2012). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editoria Scientifica.
- Shogren, K.A. (2011). Culture and self-determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development for Exceptional Individuals*, *34*, pp. 115-127. doi:10.1177/0885728811398271.
- Shogren, K.A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Shogren, K.A., Burke, K.M., Anderson, M.H., Antosh, A.A., Wehmeyer, M.L., LaPlante, T., & Shaw L.A. (2018). Evaluating the Differential Impact of Interventions to Promote Self Determination and Goal Attainment for Transition-Age Youth with Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *43*(3), 165-180.
- Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., & Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, *1*, 37-52.



- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams-Diehm, K., & Little, T.D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*(5), 320-330.
- Shogren, K.A. & Wehmeyer, M.L. (2015). A Framework for Research and Intervention Design in Supported Decision-Making, *Inclusion, 3*(1), 17-23.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., & Lane, K.L. (2016). Embedding Interventions to Promote Self-Determination within Multitiered Systems of Supports, *Exceptionality, 24*(4), 213-224.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T. J., & Lopez, S.J. (2015a). 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., & Little, T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *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. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between the Arc's Self-Determination Scale and the American Institutes for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Intervention, 33*(2), 94-107.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality, 21*(3), 147-157.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.J., & Lopez, S. J. (2014a). *Self-Determination Inventory: Parent/teacher report (Pilot version)*. Lawrence: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A., Little, T.J., & Lopez, S.J. (2014b). *Self-Determination Inventory: Student report (Pilot version)*. Lawrence: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Stancliffe, R.J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*, 91-98.
- Stancliffe, R.J., Abery, B.H., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 431-454.
- Stancliffe, R.J., Abery, B.H., Springborg, H., & Elkin, S. (2000). Substitute decision-making and personal control: Implications for self-determination. *Mental Retardation, 38*, 407-421.
- Thompson, J.R., Bradley, V., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., et alii. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(2), 135-146.
- Turnbull, A.A., Turnbull, H.R., & Wehmeyer, M.L. (2010). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools, 6th Edition*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Walker, H.M., Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S.B., . . . Johnson D.R. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality, 19*(1), 6-18.
- Ward, M.J. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 108-112.
- 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.

- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, pp. 302-314.
- 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. (2003). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. In M. L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug, R.J. & Stancliffe (Eds), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 174-181). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M.L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 337-359.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: re-examining meanings and misinterpretations, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), pp. 113-120.
- Wehmeyer, M.L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Mithaug, D.E., & Stancliffe, R.J. (Eds.), (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W.A., & . . . Walker, H.M. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, 19-30.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D.E., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- Wehmeyer, M.L., & Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: a matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37, 353-363.
- Wehmeyer, M.L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- Wehmeyer, M.L., & Field, S.L. (2007). *Self-determination Instructional and Assessment Strategies*. California: Corwin Press.
- Wehmeyer, M.L., Field, S.L., & Thoma, C.A. (2012). Self-determination and adolescent transition education. In Wehmeyer M. L., & Webb K. W. (Eds.), *Handbook of transition for youth with disabilities* (pp. 171-190), New York: NY, Routledge.
- Wehmeyer, M.L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. The Arc National Headquarters. Arlington, TX.
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D., & Lopez, S.J. (Eds.). (2017). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, New York, NY: Springer.
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on student self-determination: A randomized-trial placebo control group study. *Exceptional Children*, 78, 135-153.
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., & Thompson, J.R. (2018). Self-Determination and Adult Transitions and Supports. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 160, 53-62.
- 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*, 38, 131-144.
- Wehmeyer, M.L. & Palmer, S.B. (2011). *Whose future is it?* Verona, WI: Attainment Company.



- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K.A. (2011). A Randomized-Trial Evaluation of the Effect of Whose Future Is It Anyway? on Self-Determination, *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 45-56.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S., Shogren, K.A., WilliamsDiehm, K., & Soukup, J. (2013). Establishing a causal relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal of Special Education*, 46, 195-210.
- Welsby, J., & Horsfall, D. (2011). Everyday practices of exclusion/inclusion: women who have an intellectual disability speaking for themselves?. *Disability & Society*, 26(7), 795-807.
- Wolman, J.M., Campeau, P.L., DuBois, P.A., Mithaug, D.E., & Stolarski, V.S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and UserGuide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Wood, W.M., Fowler, C.H., Uphold, N., & Test, D.W. (2005). A Review of Self-Determination Interventions with Individuals with Severe Disabilities, *Research and practice for persons with severe disabilities*, 30(3), 121-146.

Medium/High technology Augmentative Alternative Communication devices as evidence based assistive practice for the Autism Spectrum Disorders

Dispositivi di Comunicazione Aumentativa Alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico

Saverio Fontani

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze / saverio.fontani@unifi.it

Medium/High technology Augmentative Alternative Communication devices represent an assistive technology for to increase the communication opportunities in people with communicative disabilities. Only in relatively recent times the effectiveness of the devices for the educational intervention in Autism Spectrum Disorders are valued. In this paper, the results of the major international meta-analysis conducted on the topic are presented, and the implications for the educational intervention are discussed.

Keywords: autism spectrum disorders, evidence informed education, augmentative alternative communication, assistive technology, speech-generating devices.

abstract

Revisione sistematica 221

a. meta-analisi; b. Evidence Based Education

1. Aspetti introduttivi

I Disturbi dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorders, ASD*) rappresentano una delle disabilità evolutive più rilevanti, anche a causa della loro relativa diffusione nella popolazione infantile. I criteri relativi alla diagnosi sono stati recentemente ristrutturati nel principale repertorio diagnostico internazionale, il DSM-5 (APA, 2013). Gli attuali criteri si articolano su due raggruppamenti di base, che corrispondono al deficit della comunicazione sociale e alla restrizione - ripetizione dei comportamenti e degli interessi.

Il profilo cognitivo e sociale associato al disturbo è caratterizzato da tipiche compromissioni delle competenze cognitive e comunicative, con relativa conservazione delle competenze di elaborazione e memorizzazione visiva. Anche nelle forme a elevata funzionalità possono essere osservate significative alterazioni della comunicazione sociale, nonostante la relativa conservazione delle competenze cognitive e linguistiche (Matson, 2014).

I sistemi di *Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)* potrebbero rappresentare una risposta educativa di rilevante efficacia nell'intervento precoce sull'allievo con Disturbi dello Spettro Autistico. E' necessario rilevare come i sistemi di CAA non rappresentino uno specifico modello di intervento per il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico, ma un approccio orientato alla compensazione del deficit comunicativo dei soggetti con difficoltà di produzione e comprensione del linguaggio verbale (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013; Ganz, 2014; 2015).

222

Il riferimento all'utilizzo della CAA è esplicitamente evidenziato in tutte le principali linee guida nazionali (ISS, 2011) e internazionali (SIGN, 2007; BPS, 2012) per l'intervento nel disturbo. I sistemi di CAA presentano infatti corrispondenze con le principali aree e con canali preferenziali tipici dell'allievo con ASD: l'utilizzo dello *schema visivo* (Cottini, 2011; Matson, 2014) rappresenta la modalità maggiormente conservata nel profilo cognitivo associato al disturbo, e i sistemi di CAA risultano fondati proprio sui processi di elaborazione visiva (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013).

Il contesto educativo deve essere adattato alle esigenze educative specifiche dell'allievo, a loro volta derivate dalle caratteristiche peculiari del profilo cognitivo e sociale. Il contesto deve essere caratterizzato da elementi di prevedibilità e di strutturazione, in grado di favorire la previsione delle attività che devono essere svolte e la preparazione a eventuali cambiamenti, quali quelli rappresentati dal cambiamento dell'aula per la lezione o dall'insegnante (Cottini, 2011). Un ruolo determinante per i processi educativi rivolti all'allievo con alterazioni dello Spettro Autistico può quindi essere quello rivestito dai sistemi di CAA, poiché la comunicazione basata sulla presentazione e indicazione di immagini semplificate presenta elementi di staticità e prevedibilità (Mirenda & Iacono, 2009; Light & McNaughton, 2014; Ganz, 2015).

I sistemi permettono la realizzazione di *organizzatori anticipati* rappresentati dalle *agende visive* basate sui simboli derivati dalla CAA (Mirenda & Iacono, 2009; Cottini, 2011). L'utilizzo delle agende visive permette la comprensione delle istanze presentate dall'ambiente educativo, e facilita lo sviluppo delle competenze espressive (Light & McNaughton, 2014; Ganz, 2015). Il riferimento a segnali semplificati e chiari è frequentemente apprezzato dall'allievo, e tale caratteristica evi-



denza le possibilità comunicative e partecipative offerte dai sistemi di CAA per lo sviluppo di interventi educativi individualizzati.

Questo dato giustifica il riferimento ai sistemi di CAA in tutti i principali modelli di intervento educativo specificamente sviluppati per i Disturbi dello Spettro Autistico, quali quelli rappresentati dal *Sistema TEACCH* (Schopler et al., 1995), dal *Picture Exchange Communication System- PECS* (Bondy & Frost, 2002) e dal *Denver Model* (Rogers & Dawson, 2010). Le stesse indicazioni rilevabili dalla prospettiva dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001; 2013) prevedono la responsabilizzazione dell'ambiente nella modificazione del contesto educativo in funzione delle necessità educative speciali dell'allievo con disabilità.

La comprensione della possibilità di influenzamento dell'ambiente attraverso la comunicazione dei propri bisogni e desideri, realizzabile attraverso la fruizione dei sistemi di CAA, risulta correlata alla diminuzione dei comportamenti disadattivi tipici dello Spettro Autistico, quali quelli rappresentati dalle stereotipie verbali e motorie o dalle esplosioni di aggressività in seguito a variazioni impreviste del contesto ambientale (Mulligan et al., 2014; Matson, 2014; Ganz, 2015). La scoperta del *Potere della Comunicazione* (Light & McNaughton, 2014) da parte dell'allievo, in altri termini, può esercitare effetti positivi sulla diminuzione dei comportamenti problematici poiché essi perdono la loro funzione di indicazione del disagio. La richiesta di uscire da un'aula affollata può essere ad esempio espressa attraverso l'indicazione del corrispondente simbolo, anziché attraverso i comportamenti non adattivi.

Secondo questa linea interpretativa, l'allievo apprenderebbe le possibilità di modificazione del contesto nel senso desiderato attraverso la comunicazione basata su simboli, con la conseguente diminuzione del disagio associato all'incapacità di comunicare agli interlocutori le proprie necessità (Beukelman & Mirenda, 2013; Light & McNaughton, 2014). Tali indicazioni possono fornire elementi di riflessione sulle opportunità fornite dai sistemi di CAA per lo sviluppo di contesti educativi individualizzati in base alle caratteristiche del profilo cognitivo dell'allievo con Disturbi dello Spettro Autistico.

2. Interventi di CAA e livelli di tecnologia

Tra le attività proposte per la realizzazione di un training strutturato di CAA possono essere evidenziati alcuni elementi comuni, suscettibili di adattamento alle caratteristiche individuali di ogni allievo (Ganz, 2014).

Il tipico intervento di CAA senza tecnologia si compone di una struttura di base sulla quale possono essere effettuate variazioni e approfondimenti individualizzati, in funzione delle specifiche necessità educative. La struttura è costituita dalla presentazione dei principali simboli relativi alle attività quotidiane dell'allievo, allo scopo di favorire la composizione di un'agenda che possa orientarlo nella comprensione della routine quotidiana e delle istanze dell'ambiente educativo (Mirenda & Iacono, 2009; Ganz, 2014). Le attività proposte nelle fasi iniziali si focalizzano sulla *descrizione di eventi quotidiani* attraverso i simboli e sull'invito a *formulare richieste* all'insegnante e ai compagni attraverso la presentazione di tabelle comunicative.

La *tabella comunicativa cartacea* rappresenta il fulcro di ogni intervento di CAA senza tecnologia essa si compone di una tabella di cartoncino con supporti di velcro sulla quale possono essere applicati o spostati i simboli plastificati (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013). La sequenza comunicativa di base è rappresentata da due o tre simboli che possono essere applicati sulla tabella dall'insegnante per invitare l'allievo alla formulazione dello script *Io + Voglio + Oggetto desiderato*. Lo script compone la base di ogni richiesta avanzata dall'allievo, e il suo apprendimento è determinante per lo sviluppo della capacità di avanzare richieste. Lo script, analogo a quello utilizzato nel sistema PECS (Bondy & Frost, 2002) viene generalmente appreso anche da allievi con funzionalità cognitiva molto bassa: il suo apprendimento è indispensabile, poiché sulla base di questa sequenza prototipica l'allievo può apprendere la possibilità di modificare l'ambiente attraverso la richiesta rivolta al partner comunicativo.

Le attività condotte attraverso la mediazione delle tabelle comunicative permettono l'ampliamento dell'*Ambiente di Vita* del bambino, al quale corrisponde la diminuzione dei comportamenti disadattivi associati al disturbo (Light & McNaughton, 2014). L'apprendimento della possibilità di influenzamento dell'ambiente attraverso l'utilizzo dei simboli permette all'allievo di usare le tabelle in luogo del comportamento non adattivo per indicare le proprie richieste o necessità (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013; Ganz, 2014). Le agende permettono la comprensione della routine quotidiana, e possono essere utilizzate per anticipare eventuali cambiamenti, conferendo prevedibilità al contesto educativo.

Attraverso le tabelle comunicative viene inoltre facilitata l'acquisizione dei concetti temporali, che frequentemente risultano di difficile comprensione negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico. Le *tabelle prima-dopo*, nelle quali le attività già effettuate sono rappresentate da simboli situati a sinistra e quelle da svolgere sono poste sulla destra, permettono all'allievo il progressivo apprendimento della discriminazione tra i due concetti (Beukelman & Mirenda, 2013). Le tabelle di *conto alla rovescia* permettono invece la comprensione della quantità di tempo che manca alla fine dell'attività, attraverso la progressiva eliminazione dei simboli delle attività già svolte. La comprensione del tempo mancante al termine dell'attività esercita influenze positive sulla diminuzione dei comportamenti disadattivi, poiché essa attenua la sensazione che le attività proposte non abbiano mai termine, tipica del disturbo a bassa funzionalità cognitiva e responsabile di una significativa quota dei comportamenti non adattivi (Mirenda & Iacono, 2009; Ganz, 2014).

In tempi relativamente recenti il ruolo delle nuove tecnologie ICT ha decisamente influenzato le tecnologie assistive derivate dalla CAA (Light, McNaughton & Caron, 2019). Le possibilità offerte dagli ausili a *media tecnologia*, quali quelli rappresentati dagli ausili SGD (*Speech-Generating Devices*) hanno permesso la diffusione di una pluralità di dispositivi basati su messaggi preregistrati attivati con la pressione di un tasto di grande diametro, su cui viene applicato il simbolo intercambiabile abbinato al messaggio (Light & McNaughton, 2013; Light, McNaughton & Caron, 2019). La pressione del tasto genera l'emissione dei messaggi, relativi al nome dell'allievo, alle sue preferenze verso i compagni e verso i giochi preferiti. Le dimensioni del tasto favoriscono l'accessibilità ad allievi con difficoltà di coordinazione della motricità fine, comunemente riscontrabili negli allievi con Disturbi dello Spettro autistico (Mirenda & Iacono, 2009).



Un ruolo ancora più determinante è quello rivestito dai dispositivi di CAA ad *alta tecnologia*, che negli ultimi tempi hanno conosciuto una diffusione ubiquitaria negli interventi educativi rivolti ad allievi con disabilità di vario ordine (Bianquin, Sacchi & Besio, 2018).

Nella versione ad alta tecnologia, i dispositivi SGD sono installati su app comunicative, utilizzabili su tablet con schermo touch screen (iPad) o su lettori multimediali (iPod). Le applicazioni *Proloquo2Go* e *GoTalk* rappresentano quelle più ampiamente utilizzate come tecnologie assistive per allievi con ASD (Lorah et al., 2015). L'uso del tablet o del lettore multimediale diminuisce la marginalità sociale tipica degli ausili visibili, e risulta frequentemente correlato all'aumento di interazioni comunicative con i compagni (Ganz, 2015; Light, McNaughton & Caron, 2019). I dispositivi SGD ad alta tecnologia facilitano la partecipazione alla conversazione e permettono la condivisione con i compagni degli eventuali interessi, con evidenti riflessi sulla partecipazione dell'allievo (Muharib & Alzrayer, 2017; d'Alonzo & Carruba, 2018; Light, McNaughton & Caron, 2019).

La possibilità di udire i messaggi preregistrati del compagno esercita generalmente un effetto positivo sull'incremento delle interazioni comunicative con i coetanei, e può rappresentare un elemento di base per la didattica inclusiva orientata verso la risposta alle necessità comunicative dell'allievo (Ganz, 2015; Muharib & Alzrayer, 2017).

Solo in tempi relativamente recenti sono stati condotti studi orientati alla valutazione dell'efficacia dei dispositivi SGD ad alta tecnologia nei confronti dello sviluppo delle competenze comunicative e sociali secondo la prospettiva dell'*Evidence Informed Education* (cfr. per una rassegna Hammersley, 2007; Cottini & Morganti, 2015).

I confronti tra i sistemi derivati dall'approccio di CAA e i modelli di intervento strutturato evidence based, quali quelli derivati dalla prospettiva dell'Applied Behavior Analysis (Matson, et al., 2012, Matson, 2014) o dal Denver Model (Rogers & Dawson, 2010) possono essere effettuati solo nei termini di sviluppo delle competenze comunicative (Ganz, 2014; 2015). I confronti con i modelli di intervento evidence based, in altri termini, non risultano adeguati, poiché essi raffronterebbero specifici protocolli di intervento educativo strutturato con modelli di supporto assistivo per la comunicazione (Ganz, 2014; Light & Mc Naughton, 2014).

Il quadro della ricerca sui sistemi di CAA è complessizzato dalle difficoltà tipiche della ricerca sui soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico. La variabilità del profilo cognitivo, caratterizzato da aree di compromissione che variano in funzione delle caratteristiche individuali, rende difficoltosa la composizione di gruppi omogenei per il controllo e per l'intervento (Matson, 2014; Ganz, 2014). La frequente associazione del disturbo con le disabilità cognitive rappresenta inoltre un dato in grado di influenzare la variabilità della risposta individuale all'intervento di CAA, con le conseguenti difficoltà di confronto tra le prestazioni dei singoli individui (Ganz, 2015; Muharib & Alzrayer, 2017). Non dovrebbe quindi sorprendere il dato relativo alla carenza di studi con gruppi di controllo e gruppi sperimentali: la maggioranza delle ricerche condotte in tale ambito ha infatti utilizzato lo studio di singoli casi (Lorah et al., 2015; 2017). Le principali linee di tendenza degli studi condotti sul tema orientano verso la considerazione dei sistemi di CAA come un valido supporto ai modelli di intervento strutturato, data la sua efficacia sullo sviluppo delle competenze comunicative (Muharib & Alzrayer,

2017; Light, McNaughton & Caron, 2019) e sulla diminuzione dei comportamenti disadattivi (Mulligan et al., 2014). Sulla base di queste motivazioni vengono successivamente presentati i risultati delle più significative meta-analisi condotte sul tema.

3. Meta-analisi su dispositivi SGD a media tecnologia

I dati precedentemente illustrati, rappresentativi delle potenzialità offerte dalle tecnologie assistive derivate dalla CAA, hanno indotto vari autori alla replicazione dei disegni sperimentali e alla introduzione di nuove variabili, rappresentate dalla combinazione con ausili SGD a media tecnologia, allo scopo di verificare l'efficacia dei sistemi di CAA nella promozione delle competenze comunicative e delle competenze di autoregolazione del comportamento (Ganz et al., 2012; 2014; Lorah et al., 2014; Muharib & Alzrayer, 2017). È così stato possibile realizzare i primi studi di revisioni sistematiche e di meta-analisi sul tema. Sebbene quantitativamente scarsi, gli studi di meta-analisi hanno evidenziato come l'utilizzo dei sistemi di CAA eserciti un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze comunicative e sociali e nella gestione dei comportamenti disadattivi frequentemente associati al disturbo. Tali dati devono tuttavia essere considerati con cautela, data la prevalenza di studi condotti senza confronti con gruppi di controllo (Ganz et al., 2012; Muharib & Alzrayer, 2017).

L'indicatore più utilizzato per la valutazione dell'efficacia dell'intervento nelle meta-analisi è l'IRD- *Improvement Rate Difference* di Parker et al. (2009). L'indicatore permette di valutare l'ampiezza del cambiamento intercorso tra le due fasi di una condizione sperimentale sulla base delle differenze dei punteggi tra le due fasi o tra le differenze dei punteggi tra il gruppo di controllo e quello sperimentale. Esso permette la valutazione del *quoziente di miglioramento*, determinante per la valutazione di una strategia o di una tecnica educativa.

L'IRD viene considerato come un indicatore dell'efficacia di tipo *effect size*: i valori inferiori a .50 indicano effetti di moderata entità, corrispondenti a differenze non significative o minime tra le condizioni o i gruppi. Valori compresi tra .50 e .70 indicano effetti significativi, mentre i valori compresi tra .70 e 1 rappresentano indicatori di elevati livelli di efficacia dell'intervento. Le meta-analisi più significative sull'efficacia dei dispositivi SGD come mediatori degli interventi di CAA sono riportate nella tab. 1.



Studio	N studi	N part.	Range età (anni)	Obiettivo
Ganz et al. (2012)	24	58	3-40	Valutazione efficacia sistemi di CAA sulle capacità comunicative
Ganz et al. (2014)	35	81	3-21	Valutazione efficacia degli strumenti di CAA nelle diverse tipologie di disabilità
Lorah et al. (2014)	17	57	3-23	Valutazione efficacia generatori linguistici ad alta tecnologia
Schlosser e Koul (2015)	47	187	3-21	Confronto tra i generatori linguistici ad alta tecnologia e altri metodi di CAA
Muharib & Alzrayer (2017)	20	54	0-8	Valutazione degli effetti dei generatori linguistici ad alta tecnologia

Tab. 1. *Principali meta-analisi sulla efficacia dei Sistemi di CAA a media e alta tecnologia per lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche nei Disturbi dello spettro autistico.*

Uno dei primi studi di meta-analisi risulta quello di Ganz et al. (2012) nel quale sono stati presi in considerazione 24 studi che hanno utilizzato i sistemi di CAA con soggetti che presentavano ASD a bassa funzionalità. Nello studio sono valutate le ricerche fondate sulla metodologia PECS, sull'utilizzo dei dispositivi SGD e sulle forme di CAA basate su vari codici simbolici, allo scopo di valutare il loro effetto sulle competenze comunicative e sui comportamenti disadattivi. I criteri inclusivi prevedevano la presenza di un gruppo di controllo con assegnazione randomizzata, oppure studi di singoli casi con controlli basati sulla inversione della variabile indipendente (Ganz et al., 2011).

I 24 studi selezionati hanno permesso di valutare gli effetti di training condotti con il PECS (9 studi), con gli ausili VOCAs (8 studi) e con codici simbolici riconducibili alla CAA (7 studi). Il totale dei partecipanti afferenti ai 24 studi è di 58, con età compresa tra i 3 e i 17 anni; tutti i partecipanti presentavano diagnosi di ASD con bassa funzionalità cognitiva ed elevata richiesta di supporto ambientale, (Ganz et al., 2011). Lo studio ha permesso di evidenziare significativi tassi di miglioramento nelle abilità comunicative e sociali, in base al calcolo dell'IRD (Parker et al., 2009). I valori di IRD, calcolati sulla base dell'effetto sui comportamenti target e in relazione al tipo di intervento utilizzato, sono sintetizzati nella tabella 2.

Comportamenti target	IRD
Comunicazione	.99
Abilità sociali	.90
Competenze linguistiche	.79
Comportamenti oppositivi	.80
Tipi di intervento	IRD
PECS	.99
Metodi misti di CAA	.61
Ausili VOCAs	.99

Tab. 2. Effect size degli interventi di CAA sui comportamenti target in base al tipo di intervento. Adattato da Ganz et al., 2012.

L'analisi dell'indice IRD per gli effetti della CAA sulle competenze sociali dei soggetti con ASD evidenzia come i massimi livelli di efficacia siano rilevabili nelle aree della comunicazione (IRD = .99) e delle abilità sociali (IRD = .90). L'efficacia dei sistemi di CAA è minore in rapporto allo sviluppo delle competenze linguistiche (IRD = .79) e dei comportamenti oppositivi (IRD = .80).

L'indicatore di effect size in relazione alle tipologie di intervento evidenzia invece elevati livelli di efficacia per il sistema PECS (IRD = .99), e per l'utilizzo degli ausili VOCAs (IRD = .99), mentre i sistemi di CAA misti sono caratterizzati da effetti meno significativi (IRD = .61).

Sebbene tali dati debbano essere considerati con cautela, considerata la diversa natura delle tipologie di intervento utilizzate negli studi sottoposti a meta-analisi, essi sembrano indicare un significativo effetto dei sistemi strutturati di CAA e degli ausili SGD sullo sviluppo delle competenze comunicative e sociali di bambini con ASD.

In una successiva meta-analisi (Ganz et al., 2014) è stata valutata l'efficacia dei sistemi strumenti di CAA in relazione al tipo di disabilità. Gli studi, derivati dalla selezione in base agli stessi criteri di inclusione, sono 35 con un totale di 81 partecipanti. Anche in questa meta-analisi è stata valutata l'efficacia di interventi condotti attraverso la mediazione del sistema PECS (15 studi), dei dispositivi di generazione del linguaggio (10 studi) e di modelli misti di CAA, che non seguivano il modello strutturato del PECS (10 studi). Sono state inoltre analizzate l'efficacia degli interventi in relazione alla possibilità di sviluppo delle competenze verbali, gli effetti della tecnologia assistiva in funzione dei livelli di età e della presenza/assenza di Disabilità Intellettiva in comorbilità con la diagnosi di ASD. I risultati, schematizzati nella tab. 3, permettono di evidenziare alcune significative acquisizioni derivate dallo studio.



	IRD Partecipanti con ASD	IRD Partecipanti con ASD e DI
Tipi di intervento		
PECS	.68	.84
Metodi misti di CAA	.74	.70
Ausili VOCAs	.74	.63

Tab. 3. *Effect size degli interventi di CAA su partecipanti con diagnosi di ASD e diagnosi di ASD associato a Disabilità Intellettiva (DI). Adattato da Ganz et al., 2014.*

Le indicazioni provenienti dallo studio testimoniano un livello di effect size più moderato rispetto alla precedente meta-analisi, e confermano come il sistema PECS sia più efficace per la promozione dei comportamenti comunicativi per allievi con ASD associato a Disabilità Intellettiva. Minori livelli di IRD (.68) sono infatti riscontrabili per i partecipanti con diagnosi di ASD; il dato è probabilmente influenzato dalla età dei partecipanti e dalla presenza di casi di ASD con elevata funzionalità cognitiva nel raggruppamento relativo alla singola diagnosi di ASD (Ganz et al., 2014).

L'utilizzo dei metodi misti di CAA, quali quelli derivati da tabelle comunicative cartacee, da foto o da simboli digitali, presenta un livello di efficacia simile nei partecipanti con ASD (.74) e con ASD associato a Disabilità Intellettiva (.70). Gli ausili per la generazione dei messaggi linguistici presentano invece una maggiore efficacia per lo sviluppo delle competenze comunicative nei casi di ASD (.74), mentre nella comorbidità tra ASD e DI l'effetto è decisamente minore (.63).

Il dato potrebbe essere spiegato con la maggiore difficoltà degli allievi a bassa funzionalità cognitiva nella gestione dei dispositivi per la generazione dei messaggi verbali (Ganz et al., 2014; Lorah et al., 2014; Muharib & Alzrayer, 2017). La seconda sezione della meta-analisi intendeva valutare l'efficacia delle tecnologie assistive derivate dalla CAA in relazione a tre diverse fasce di età. I risultati sono riassunti nella tab. 4.

	IRD età 0-5 anni	IRD Età 6-10 anni	IRD Età 11-17 anni
Tipi di intervento			
PECS	.75	.67	.65
Metodi misti di CAA	.61	.75	n. s.
Ausili VOCAs	.80	.69	.63

Tab. 4. *Effect size degli interventi di CAA in relazione all'età dei partecipanti. Adattato da Ganz et al., 2014.*

I dati derivati dalla efficacia dei sistemi di CAA in funzione dell'età prescolare, scolare e adulta risultano di particolare rilevanza poiché indicano una progressiva diminuzione dell'efficacia delle tecnologie assistive con l'aumentare dell'età dell'allievo. Questo dato conferma da un lato la rilevanza dell'intervento educativo precoce per lo sviluppo delle competenze di comunicazione funzionale da parte dell'allievo.

Sul versante opposto, il dato potrebbe indicare la difficoltà di mantenimento e di generalizzazione delle competenze apprese, che rappresenta un deficit tipicamente associato ai Disturbi dello Spettro Autistico. Il dato potrebbe suggerire il mantenimento del supporto comunicativo fornito dalle tecnologie assistive anche nel giovane adulto e nell'adulto con bassa funzionalità cognitiva (Ganz, 2015; Ganz & Simpson, 2018).

Nella fascia di età prescolare, i maggiori livelli di efficacia sono presentati dai dispositivi per la generazione dei messaggi verbali (.80), mentre livelli paragonabili sono riconducibili al PECS. Il sistema, che prevede la presentazione guidata da due educatori per ottenere in cambio oggetti desiderati, potrebbe risultare efficace per lo sviluppo della capacità di avanzare richieste in età precoce e, conseguentemente, delle capacità di comunicazione funzionale (Ganz et al., 2014). L'efficacia dei metodi misti di CAA sembra invece essere maggiore nella fascia di età scolare (.75) rispetto all'età prescolare (.61), rispetto alla quale sembrano più adeguati i sistemi strutturati come il PECS o l'uso dei dispositivi per la generazione di messaggi verbali. L'efficacia dei metodi misti di CAA non è risultata significativa in questa meta-analisi a causa del basso numero di studi con partecipanti in età adolescenziale.

In estrema sintesi, i risultati delle meta-analisi sui dispositivi SGD a media tecnologia orientano verso una generale efficacia per lo sviluppo delle competenze comunicative nei disturbi con bassa funzionalità cognitiva. I risultati devono comunque essere considerati con cautela, a causa dell'ampio range di età e delle variabilità del profilo cognitivo tipico dell'ASD (Ganz, 2012; Muharib & Alzrayer, 2017).

4. Meta-analisi su dispositivi SGD ad alta tecnologia

In tempi recenti sono comparse numerose meta-analisi effettuate allo scopo di valutare l'efficacia dei dispositivi ad alta tecnologia per la promozione delle competenze linguistiche e comunicative negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico. Tra le meta-analisi condotte, una delle più significative risulta quella di Lorah et al. (2014), orientata alla valutazione dell'efficacia dei tablet (iPad) e dei lettori multimediali portatili (iPod) come ausili SGD ad alta tecnologia.

Gli studi considerati nella meta-analisi sono 17, con un totale di 57 partecipanti di età compresa tra i 3 e i 23 anni. A differenza delle precedenti meta-analisi, quella di Lorah et al. ha considerato studi condotti su casi singoli ed ha adottato la metodologia di ricerca di Horner et al. (2005).

Secondo l'approccio di Horner et al., progettato per la valutazione dell'efficacia dell'intervento su casi singoli, gli indicatori di efficacia sono rappresentati da sette categorie: descrizione dei partecipanti e del disegno sperimentale; descrizione delle variabili dipendenti e indipendenti; definizione di adeguata baseline di partenza; validità interna ed esterna e sociale.



I criteri di inclusione degli studi concernevano la diagnosi di ASD dei partecipanti e l'esclusivo utilizzo di tablet (iPad) e dei lettori multimediali portatili (iPod) per lo sviluppo delle competenze verbali e comunicative. Nella meta-analisi sono stati considerati gli studi pubblicati dal 2007 - anno in cui comparve l'iPod - ed il 2014.

I risultati derivati dallo studio evidenziano come le competenze comunicative del 93% dei partecipanti siano significativamente migliorate in seguito ad interventi educativi condotti con la mediazione dei dispositivi SGD su iPad o iPod. Nella meta-analisi di Lorah et al. sono stati selezionati anche gli studi che prevedevano l'espressione delle preferenze dei partecipanti in relazione all'uso dei dispositivi SGD o di altri metodi di CAA. Su 19 partecipanti, 16 hanno evidenziato chiare preferenze per i dispositivi SGD, e questo dato potrebbe essere considerato illustrativo per la rilevanza del supporto offerto dagli ausili basati sulla generazione di messaggi verbali alle occasioni comunicative.

Tuttavia, sebbene in questa meta-analisi siano stati considerati studi basati su elevati livelli degli indicatori di qualità della ricerca (Horner et al., 2005), deve essere ricordato che non è stato determinato il livello di evidenza per l'utilizzo dei dispositivi SGD ad alta tecnologia (Lorah et al., 2015).

Di analoga rilevanza potrebbe essere considerata la meta-analisi condotta da Schlosser e Koul (2015) sul confronto tra gli effetti dei generatori linguistici SGD ad tecnologia e quelli degli altri metodi di CAA sullo sviluppo delle competenze comunicative. Nella meta analisi sono stati inclusi 48 studi, di cui 47 relativi allo studio casi singoli e uno con gruppo di controllo ad assegnazione randomizzata. Il totale dei partecipanti era di 187, di età compresa in un range tra 3 e 21 anni, con diagnosi di ASD a bassa e media funzionalità cognitiva.

Gli studi selezionati sono stati inclusi in tre raggruppamenti. Nel primo erano compresi gli studi che valutavano l'efficacia di interventi nei quali erano inclusi dispositivi SGD ad alta tecnologia, come i tablet (iPad) ed i lettori multimediali portatili (iPod). Nel secondo raggruppamento erano invece considerati gli studi basati sul confronto tra i dispositivi SGD ed altri interventi basati sulla CAA, come il PECS. (Bondy & Frost, 2002) L'ultimo raggruppamento includeva gli studi che confrontavano dispositivi SGD con output vocale e dispositivi SGD senza output vocale.

I risultati hanno evidenziato una generale efficacia dei dispositivi SGD sullo sviluppo delle competenze di comunicazione funzionale dei soggetti con ASD, con particolare riferimento allo sviluppo delle competenze di richiesta (Schlosser & Koul, 2015). I massimi livelli di efficacia sono stati infatti registrati tra gli studi relativi al primo raggruppamento, nel quale erano inclusi gli studi con interventi basati sui dispositivi SGD ad alta tecnologia. Nel secondo raggruppamento, prevalevano indicatori di efficacia a favore dei dispositivi SGD, se essi erano confrontati con i modelli tradizionali di CAA basati sullo scambio di immagini (Bondy & Frost, 2002). I dispositivi SGD con output vocali, infine, presentavano maggiori livelli di efficacia nello sviluppo delle competenze di richiesta rispetto a quelli privi di output verbale e basati solo sulla presentazione di immagini sull'iPad o sull'iPod.

Nonostante le indicazioni provenienti dalla meta-analisi, anche in questo caso deve essere considerato il dato relativo all'ampia gamma di età dei partecipanti. Inoltre, la prevalenza di studi condotti su casi singoli e l'uso della statistica PND

(*Percentage of Nonoverlapping Data*, Scruggs, Mastropieri & Casto, 1987) come indicatore di effect size non depone a favore della significatività dei dati considerati. Sebbene ampiamente utilizzata per lo studio dei casi singoli, la statistica PND si basa sulla percentuale dei punteggi della fase di post-test B (intervento) che superano il punteggio più alto della fase di pre-test A (baseline). La statistica PND considera quindi solo i punteggi più alti della baseline, e questo dato potrebbe esercitare influenze negative sulla validità della valutazione dell'efficacia di un intervento (Parker et al., 2011).

La meta-analisi condotta da Muharib & Alzrayer (2017) sull'efficacia dei dispositivi SGD ad alta tecnologia per l'intervento educativo nell'ASD ha permesso il parziale superamento delle limitazioni considerate. In questa meta-analisi il range di età dei partecipanti risulta circoscritto alla fascia di età tra 1 e 8 anni; i criteri di inclusione risultano piuttosto restrittivi, poiché sono stati considerati solo gli studi che presentavano elevati livelli di validità secondo tutti gli indicatori di qualità proposti da Horner et al. (2005).

In base a questa selezione, sono stati evidenziati 20 studi con 54 partecipanti nei quali i dispositivi SGD erano stati utilizzati per lo sviluppo delle competenze di comunicazione funzionale, con particolare riferimento agli operanti verbali descritti da Skinner (1957) in relazione alle capacità di richiesta (*mand*) e di denominazione (*tact*). Considerata la restrizione del range di età, questa meta-analisi potrebbe essere considerata promettente per le indicazioni relative agli interventi educativi implementabili nei contesti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria.

Le applicazioni più utilizzate sono riconducibili all'app *Proloquo2Go* (utilizzata nel 70% degli studi) e all'app *GoTalk* (15%). Nella maggioranza degli studi esaminati erano previsti training di insegnamento delle capacità di richiesta e denominazione attraverso la mediazione dei dispositivi SGD. Il training di base per l'insegnamento delle competenze di richiesta (*manding*) seguiva generalmente un processo a 4 fasi (Skinner, 1957).

- Presentazione dell'oggetto preferito al bambino
- Eliminazione temporanea dell'oggetto desiderato
- Il bambino preme il tasto corrispondente sul dispositivo SGD
- Il bambino riceve l'oggetto desiderato.

Nella richiesta a una fase (*Single-step mand*), il bambino doveva toccare il pulsante per attivare messaggio verbale e ottenere l'oggetto. Nella richiesta a più fasi (*Multistep mand*) il bambino deve invece richiedere l'oggetto desiderato con il dispositivo SGD attraverso 2 o 3 passaggi. Ad esempio, il bambino può premere il tasto o toccare l'icona della categoria dei giocattoli, per scegliere e richiederne quello desiderato (Flores et al., 2012; Lorah & Parnell, 2017).

L'insegnamento delle capacità di richiesta attraverso il dispositivo SGD esercita influenze positive anche sulle competenze di denominazione (*tact*), indispensabili per lo sviluppo del vocabolario e per l'apprendimento di nuovi simboli. Nella denominazione a una fase (*Single-step tact*) al bambino viene presentato l'oggetto, e quindi gli viene richiesto di toccare il tasto o l'icona che genera il messaggio verbale corrispondente (Lorah & Parnell, 2017).

Nella denominazione a due fasi (*Multistep tact*), il bambino deve invece etichettare l'oggetto attraverso due passaggi. In seguito alla presentazione dell'og-



getto, il bambino deve toccare prima il pulsante o l'icona che genera il messaggio verbale *Ho capito* e quindi toccare il pulsante o l'icona dell'oggetto corrispondente (Lorah et al. 2014). Le attività di insegnamento delle competenze di richiesta e di denominazione attraverso la mediazione dei dispositivi SGD presentano evidenti opportunità per l'ampliamento delle competenze di richiesta e denominazione degli oggetti, come risulta dalla tab. 5.

Operante verbale	IRD
Richiesta a una fase (Single-step mand)	.88
Richiesta a più fasi (Multistep mand)	.98
Denominazione a una fase (Single-step tact)	.52
Denominazione a due fasi (Multistep tact)	.96
Produzione vocale	.34

Tab. 5. *Effect size dei dispositivi SGD sugli operanti verbali di richiesta (mand) e denominazione (tact). Adattato da: Muharib & Alzrayer, 2017.*

I processi di insegnamento degli operanti verbali di base attraverso i dispositivi SGD (iPad o iPod) presentano opportunità evidenti per bambini con diagnosi di ASD, se vengono considerati gli elevati livelli di effect size per l'operante di richiesta mand a una fase (.88) e a due fasi (.98). Di entità ben più moderata risultano invece i processi di insegnamento delle competenze di denominazione a una fase (.52), ed il dato non meraviglia se vengono considerate la fascia di età e la diagnosi dei partecipanti (ASD con bassa funzionalità cognitiva). La denominazione a due fasi presenta invece un indice IRD di .96, ed il dato potrebbe essere interpretato come effetto dell'apprendimento delle competenze di utilizzo del dispositivo (Lorah & Parnell, 2017). Il basso indice IRD relativo alle competenze di produzione linguistica (.34) risulta in linea con il deficit linguistico comunemente associato al disturbo, e potrebbe indicare che i sistemi di CAA non ostacolano la produzione verbale dell'allievo (Muharib & Alzrayer, 2017; Lorah & Parnell, 2017).

In estrema sintesi, i dati di queste meta-analisi indicano un'evidente influenza positiva dei dispositivi SGD ad alta tecnologia per l'apprendimento delle competenze di comunicazione funzionale e di produzione linguistica per bambini con ASD in età prescolare e scolare, orientando verso l'inclusione dei generatori di messaggi verbali ad alta tecnologia nell'intervento educativo precoce (Muharib & Alzrayer, 2017; d'Alonzo & Carruba, 2018; Light, McNaughton & Caron, 2019).

Conclusioni

Nonostante le limitazioni del presente lavoro, assimilabile ad una sintesi di evidenze e non ad una rassegna sistematica, esso potrebbe indurre a considerazioni

sulle opportunità dell'inclusione di dispositivi SGD a media e alta tecnologia negli interventi educativi per allievi con Disturbi dello Spettro Autistico. Le indicazioni provenienti dai più recenti studi di meta-analisi indicano evidenti livelli di efficacia in relazione ai dispositivi SGD a media e alta tecnologia per la mediazione dell'intervento di CAA orientato allo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche. Se viene considerata la rilevanza di simili competenze per lo sviluppo delle capacità di comunicazione funzionale e di autonomia personale, i dati potrebbero suggerire il ricorso agli ausili SGD come efficaci mediatori per gli interventi di CAA utilizzati nell'intervento educativo per le disabilità comunicative.

Dovrebbero essere considerate, in tale prospettiva, anche le potenzialità inclusive dei dispositivi SGD come mediatori per gli interventi di CAA (d'Alonzo & Carruba, 2018; Bianquin, Sacchi & Besio, 2018). Essi potrebbero rappresentare un elemento di condivisione comunicativa tra l'allievo con ASD ed i suoi compagni, con evidenti riflessi positivi sullo sviluppo delle competenze comunicative e partecipative.

Riferimenti bibliografici

- APA - American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington: APA, 2013. Trad. it. (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali- DSM 5*. Milano: Cortina.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs, Fourth Edition*. Baltimore: Brookes.
- Bianquin, N., Sacchi, F. & Besio, S. (2018). Enhancing communication and participation using AAC technologies for children with motor impairments: a systematic review. *Education Sciences & Society*, 1, p49-71.
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A picture's worth. PECS and other communication strategies in Autism*. Bethesda: Woodbine House.
- BPS- British Psychological Society. (2012). *Autism. Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Adults on the Autism Spectrum. National Clinical Guideline Number 142*. London: Hunt.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. & Carruba, M. C. (2018). iPad in the classroom: perspectives of inclusiveness. *Education Sciences & Society*, 1, 13-21.
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S., & Hil, D. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (2), 74-84.
- Ganz, J. B. (2014). *Aided Augmentative and Alternative Communication for people with ASD*. In J. Matson (eds.) *Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer, 127-138.
- Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31, 203–214.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Mason, R. A., Rispoli, M. J., Heath, A. K. & Parker, R. I. (2011). An aggregate study of single case research involving aided AAC: Participant characteristics of individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1500-1509.



- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (1), 60–74.
- Ganz, J. B., Mason, R. A., Goodwyn, F. D., Boles, M. B., Heath, A. K., & Davis, J. L., (2014). Interaction of participant characteristics and type of AAC with individuals with ASD: A meta-analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119 (6), 516-535.
- Hammersley, M. (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.
- ISS- Istituto Superiore della Sanità. Sistema Nazionale per le Linee Guida. (2011). *Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). From basic to applied research to improve outcomes for individuals who require augmentative and alternative communication: Potential contributions of eye tracking research methods. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 99-105.
- Light, J., McNaughton D. & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*.
- Lorah, E. R., Parnell, A., & Speight, D. R. (2014). Acquisition of sentence frame discrimination using the iPad as a speech-generating Device in young children with developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (12), 1714-40.
- Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. (2015). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3792-3804.
- Lorah, E., & Parnell, A. (2017). Acquisition of tacting using a speech generating device in group learning environments for preschoolers with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29 (4), 597-609.
- Matson, J. (2014). *Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer.
- Matson, J., Turygin, N., Beighley, J., Rieske, R., Kimberly, T. & Matson, M. (2012) Applied behaviour analysis in Autism Spectrum disorders. Recent developments, strengths and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1, 144-50.
- Mirenda, P., & Iacono, T. (2009). *Autism Spectrum Disorders and AAC*. Baltimore: Brookes.
- Mulligan, S., Healy O., Lydon S., Moran, L. & Foody, C. (2014). An Analysis of Treatment Efficacy for Stereotyped and Repetitive Behaviors in Autism. *Rev. J. Autism. Dev. Disorders*, 1, 143–164.
- Parker, R. I., Vannest, K. J. & Brown, L. (2009). The improvement rate difference for single case research. *Exceptional Children*, 75, 135-150.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single case research: A review of nine non overlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322.
- Rogers, S. & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model. Linguaggio apprendimento e reciprocità sociale*. Torino: Omega.
- Schlosser, R. W., & Koul, R. K. (2015). Speech output technologies in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Augmentative and Alternative Communication*, 31 (4), 285-309.
- Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in Autism*. New York: Plenum Press.
- Scuggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single

subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8 (2), 24-33.

SIGN- Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2007). *Autism spectrum disorders A booklet for parents and careers*. Edinburgh: SIGN.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

WHO- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO. Tr. it. (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

World Health Organization. (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment*. Geneva: WHO.

Breaking Myths about Autism through Performance-based practices. An Exploratory Analysis of the *Imagining Autism* Approach*

Sfatare alcuni miti sull'autismo attraverso le pratiche performative. Un'analisi esplorativa dell'approccio *Imagining Autism*

Mabel Giraldo

University of Bergamo, mabel.giraldo@unibg.it

Since the Seventies, the encounter between drama/theater/performance and disability has attracted a growing interest from both the world of art and theatrical critics and from the sciences of education and pedagogy, engendering a fertile research field. In recent years, autism spectrum disorders (ASD) have increasingly been the object and subject of these performative experimentations, riding the wave of popularity that this epidemiology is experiencing at the international level. After a preliminary review of the main approaches using participatory performance practices with persons with autism, this work focuses on one of these methods: *Imagining Autism*. Providing an overview of its history and implementation, the paper explores the use of performance-based activities and their characteristics as a venue for autism research which might contribute to de-mythologize this condition by challenging well-established stereotypes.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Special Education, Applied Theatre, Performance, *Imagining Autism*.

abstract

Revisione sistematica 237

a. meta-analisi; b. Evidence Based Education

The present work comes from the participation of the author as practioner at "Imagining Autism" workshops at the "The Aktinson" Study Center in Southport (UK) from 6 to 16 March 2017, promoted by the School of Art of the University of Kent. Therefore, I would like to thank Nicola Shaughnessy and Melissa Trimmingham for sharing materials, ideas and documents.

1. Introduction

Since the Seventies, the encounter between drama/theater/performance¹ and disability has attracted a growing interest from both the world of art and theatrical critics and from the sciences of education and pedagogy, engendering a fertile research field.

Strongly related to Disability Studies and their cultural, political and social proposals, persons with disabilities' claim for a new and emancipated social identity – what Brown called «the culture of disability» (Brown, 2002; 2003)² – corresponds to an ever-increasing presence on the international scene of both artists with disabilities and artistic productions that focus on the themes of the “world of the excluded” in the contemporary performing arts³. Both tendencies aim to give these “deformed”, “different”, “vulnerable” bodies a renewed aesthetic legitimacy through manifestos that reject traditional artistic canons and create “original” performative practices, thus reducing the isolation and stigma to which they are, usually and solidly, confined⁴.

In this kind of experimentation, the laying bare of suffering turns into a sort of social, cultural, and/or political “redemption”, achieved through the denunciation of traditional aesthetic models and the dominant ideals of body they propose (Kuppers, 2007). These artistic experiments seek their epistemological justification in the sciences of education and pedagogy, often in therapeutic and educational-formative terms (Costantino, 2019).

- 1 Though the encounter between drama/theatre/performance and education has been formally recognized and acknowledged as one of the ways of learning, in giving account of this kind of experiences, difficulties of vocabulary immediately arise. In order to go beyond this problem, the decision to use the term “performance” in this paper corresponds to a precise etymological and semantic choice rooted in the aesthetic proposal of the American director and scholar Richard Schechner and his *theory of performance* as the broadest level of expressive human manifestations (than drama, script, and theatre) that contains the whole constellation of events (Schechner, 1973; 1988).
- 2 In this process of cultural change, the social and political movement put in place by persons with disabilities has played a substantial role in terms of identity, political rights, social participation and representation and inclusion. These movements and associations of persons with disabilities introduced the social model into the public debate as a new approach to disability (Barnes, 1999; 2013).
- 3 In the twentieth century, we witness a process of disruption of representation in theatre, even disability and its “deformed” and “wounded” body (re)appears on the scene: it is no longer a common actor who plays the role of a person with disabilities but is the same person with disability who represents her/himself on the scene using their own body as *medium*, reducing to zero the representation and the traditional dichotomy for the performing arts person/character. In parallel, some disabled artists have re-taken the power to exhibit their body to challenge the idea of disabled as “other” – the same category of the “other” that has been placed at the center of twentieth-century theatrical research. This kind of body agency reflects also the new role of the actor within the performing art scenario in the second half of the XX Century and the shift in the perception of the body on the postdramatic scene described by Hans-Thies Lehmann (2006). In this sense, we could talk about *disability as performance* across a wide range of meaning – disability as a performance of everyday life, as a metaphor in dramatic literature, and as a work of disabled performing artists (Sandahl & Auslander, 2005).
- 4 In this regard, we recall the recent book by Tobin Siebers *Disability Aesthetics* (2010) in which the author attempts to demonstrate that, in his opinion, disability is not only a fundamental con-



In recent years, autism spectrum disorders (ASD)⁵ have increasingly been object and subject of these performative experimentations, riding the wave of popularity that this epidemiology is experiencing (for better or for worse) at the international level in the scientific community and beyond.

In the seven decades since Kanner's scientific definition of Autism (1943) and Lorna Wing's pioneering work to introduce the concept of *spectrum* culminated in the new DSM 5 (2013), a real cultural "revolution"⁶ has led to a re-definition of the disorder under the influence of psychiatry, psychology, epidemiology, behavioral genetics, neuroscience, etc. This has generated further controversy around the complexities of this multifaceted condition. Changing diagnostic criteria as well as theoretical and scientific debates contribute to the propagation of misleading stereotypes and the misrepresentation of the condition (Murray, 2008) that often have negative impacts upon the lives of persons with autism. This, combined with the specific characteristics of the condition, exacerbates the difficulties faced by this population and intensify the social isolation that is a defining feature of autism. Artistic practices are considered as means of enhancing agency and facilitating social connection for persons with autism, while also offering new insights into the experience of living with the condition. According to O'Sullivan (2015), this kind of interventions attempts to provide creative, enjoyable, and engaging opportunities for persons with ASD to practice a wide range of social skills in the safety and protective workshop environment.

Thus, an emerging scientific literature (see paragraph 2) has focused on using performance-based approaches to address core social deficits among children and youth with autism (such as *Imagining Autism*). These kinds of projects cast new light on creative capabilities and offer insights into the imaginative worlds of autism as a means of "perceiving differently" (Shaughnessy, 2013b).

cern of art but also a critical concept that helpfully raises questions about beauty and the appropriate content of art — in other words, questions about what art is (p. 20). Focused on the aesthetic and revolutionary potential of disability to transform our understanding of what constitutes beauty, Siebers wants to make claims about disability's status as part of the very notion of the aesthetic: if aesthetics is about bodies, then disabled bodies must figure in any account of the interaction between human bodies and the artistic bodies we create. In line with Koppers' suggestions (2000), when a disabled performer enters in the field characterized by fights with phisicality, her/his alignment with "trapped body" disrupts the conventional extention of bodies and inserts into culture new ways of conceptualising them.

- 5 In this paper, I use the term "autism" as a generic shorthand for the more specific diagnostic category of "Autism Spectrum Disorders (ASD)" (DSM 5, 2013). The two terms are used interchangeably.
- 6 In line with the media attention that ASD has received in recent decades, some scholars have committed themselves to transposing the categories of the social model that underlies the Disability Studies to autism. This research area was named by its founder *Critical Autism Studies* (Davidson & Orsini, 2013).

This paper responds to the recent call to recognise the value of drama/theatre/performance and their practical and embodied characteristics as a venue for autism research (Goldstein, Lerner & Winner, 2017). In order to study the impact of performance-based activities on children and young persons with ASD, the paper, after a preliminary review of the main approaches related to the use of participatory art practices in autism, will focus on the specific description of one of those methods, *Imagining Autism*, to develop new pedagogical insights into creative and educational strategies in ASD and share new questions and ways of working within this research field.

2. Autism and performative approaches: a preliminary review⁷

When disciplines based on performance and expression, such as theatre, begin to work with/on persons with disabilities, two main responses could happen (Besio, 2014). First, the scientific community (especially from the sciences of education), looking for alternative ways of treatment, engages theatre/drama/performance-based strategies for psycho-educational interventions aimed at long-term improving and empowering some basic features of ASD. Second, current or former professional performers or directors, sometimes motivated by personal experiences, decide to put their expertise and know-how at the service of laboratory (and other) initiatives, demonstrating how theatre/drama/performance, thanks to the specificity of its expressive and creative codes, could concretely help persons with cognitive, motorial or behavioural disabilities (e.g. self-awareness, attention, trust, regulation of emotions, motivation, socialization, etc.). As a matter of fact, several studies on the potential of theatre-like practices as an intervention in autism document both tendencies.

As regards the first trend aforementioned, more recently, alongside the consolidated cognitive-behaviorist oriented interventions, scientific studies have begun to emerge, especially from developmental psychologists and educationalists, using performative methods to engage in research on autism (Corbett et al., 2014; Gabriel, Angevin, Rosen & Lerner, 2015). They believe that performance-based

7 This review does not claim to be exhaustive, but it is certainly representative of an increased interest in this research field. The data presented in this paragraph have been selected starting from a *theoretical review* of scientific sources (primary/secondary) related to the main published theories and practices related to the use of performative practices in autism. All the works included (10 scientific articles and one volume) have been identified starting from the following databases: Psych ARTICLE, EBSCO host, PsychINFO, Science Direct. The research was conducted in the period between June and July 2019 and the databases were interrogated through an advanced search deriving from the combination of the following keywords (AND and OR represent the Boolean operators used): a) autism or asd or autism spectrum disorder; b) performance or theatre or drama; c) intervention or treatment or program or strategy. All the studies are mentioned in the paragraph and provide a useful context for the analysis of documentation from the *Imagining Autism* project, in order to establish its similarities and differences from other approaches and to focus on its pedagogical performance-based dimensions.



activities could help persons learn how to read others' beliefs and intentions within a safe, structured, and reinforcing environment (Guss, 2005), mainly in terms of rehabilitative and "therapeutic" interventions.

There are numerous documentaries (mostly available online) and workshops that testify – through the voices and experiences of experts, actors, educators, teachers, parents, as well as persons with ASD – that performative practices can concretely help to improve a series of communicative, sociorelational, and executive skills. However, the current evidence-based literature for drama techniques in autism is mostly a mixture of anecdotal and qualitative feedback from parents, caregivers, teachers, etc. who have participated in single-case or small-group studies. In spite of this lack of evidence, preliminary results have been positive enough to suggest that empirical enquiry be continued, and new research is beginning to show the effectiveness of drama interventions based on thoroughly researched projects (Beadle-Brown et al., 2018).

One of these psycho-educational interventions is *Social Emotional Neuroscience Endocrinology* (SENSE) Theatre (Corbett et al., 2011; 2014; 2016), an American programme designed by Blythe Corbett in 2009 to improve socioemotional functioning and reduce stress in children with ASD, using live and video peer modelling that took place through the medium of a musical-theatrical performance. As its founder underlined, SENSE Theatre incorporated a number of promising strategies for social skills training (such as modelling, which provides a nurturing and fun environment, natural reinforces, multiple trainers, etc.) that may facilitate social awareness and perspective taking demonstrating how a dynamic engagement with others in a skilled, supportive, and reciprocal manner can be effective (Corbett et al., 2011: 509).

Another program is the *Sociodramatic Affective Relational Intervention* (SDARI) designed by the American scholars Lerner, Levine, and Mikami, that adapts training activities taken from improvisational theater (e.g. "gibberish," "ball of emotions," "history of a word," etc.) to improve areas of social skill deficit among children with ASD and Asperger's Syndrome (Lerner, Mikami & Levine, 2011). The aim of performance-based approaches such as SDARI is to give the person the opportunity to experience "doing the behaviour" in more naturalistic ways (Lerner & Mikami, 2012): «rather than aiming to promote rote knowledge of social rules, [...] the goal of the model is to help participants to "flex" their social creativity "muscle" so that it is more practiced and well-developed when facing the complexities of social world» (Lerner & Girard, 2018: 207).

American scholars Guli and colleagues (2013) also focused on social competence and found significant improvements in observed prosocial behaviour in naturalistic settings following participation in the *Social Competence Intervention Program* (SCIP). SCIP combines current research from neuropsychology and drama-based techniques to help students accurately perceive and respond to the nonverbal aspects of social interactions, such as facial expressions, body language, and tone of voice.

Finally, another approach is the *Cognitive Behaviour Drama* (CBD). It is a research-based intervention model that was originally developed at Trinity College Dublin in Ireland by Haris Kernezi under the supervision of Kevin Tierney, supported by the Irish National Council for Special Education (Kernezi & Tierney, 2009; 2014). It is specifically designed to meet the needs of children on the high

end of the autism spectrum, uniquely combining concepts and techniques from cognitive and behavior therapies with the art form of drama. The overriding aim of the CBD model is to provide children with ASD the motivation to engage in the social world so that they can benefit from learning opportunities in their environment, as opposed to teaching them a set of skills. The method consists in engaging the participants in exciting fictional scenarios and encouraging them to seek various solutions to numerous problems (such as travelling to the place of the ice-cream mountains, the chocolate rivers, and the candy trees; flying with magic carpets; etc.), that would not only empower them to develop self-confidence but also lead them to an understanding of causal relationships, for instance how different courses of action or behaviours may yield different outcomes.

As mentioned, there are no fewer important experiments by (former) performers or directors who decided to dedicate their theatrical poetics and techniques, matured throughout their career, to laboratory and workshops initiatives for children and youth with ASD.

This is the case of Richard Hayhow, a British performer of the Open Theater Company (Coventry, UK) and inventor of *Mimetics* (Trowsdale & Hayhow, 2013), an interactive, nonverbal, psycho-physical theatre practice developed within special education contexts. For almost two decades, he has been developing theatre programs catered to young persons and children with learning disabilities, within the education field and beyond. His practice focuses on nonverbal, physical action and interaction, seen as the heart of all human communication and levellers of differences. As a matter of fact, much of the work undertaken within current theatre practice is heavily verbal and often conceptual at its heart, thus excluding young persons with learning disabilities who rely on nonverbal means of communication. Hayhow's mimetic approach, therefore, with its roots in psycho-physical ensemble actor-training, has been adapted to enable a genuinely collaborative approach to communicating and to making inclusive theatre with young persons with learning disabilities.

Kelly Hunter's drama-based proposal is similar to *Mimetics* but utilizes completely different workshop techniques. For more than thirty years, Hunter was an actress of the Royal Shakespeare Company and the acclaimed Vesturport and, for over a decade, she was the artistic director of the Flaute Theater. In this role, she conceived and directed, among others, Shakespeare's *Hamlet* and *The Tempest*, shows made for children and adolescents with autism. In her latest book, *Shakespeare's Heartbeat* (2015), she relates a synthesis of these personal and professional experiences while also providing a detailed account of the method she created—called, precisely, the *Shakespeare's Heartbeat Method*. The Shakespeare's Heartbeat Method addresses, through the use of precise theatrical practices, a series of difficulties experienced by children and youth with autism, for example, in expressing feelings and emotions or in establishing and maintaining eye contact. In particular, the Method draws from the complexity of Shakespeare's poetry and narration and uses it as "pre-text" to give life to a sequence of "dramatic games" (sensory and bodily) designed specifically to meet the needs of persons with ASD.

While this dual tendency (from the psycho-educational scientific community and from the world of theatre and performance studies) testifies the increasingly widespread use of performative practices with children and young persons with



ASD by experts, actors, educators, teachers and, parents, it also raises two sets of issues (Besio & Giraldo, 2019). On the one hand, the proposals offered by the scientific community, lacking a proper aesthetic foundation, are, in most cases, limited to a psycho-educative approach that is anchored to the therapeutic-rehabilitative dimension. On the other, performers and directors, while remaining faithful to their own aesthetics, lack that “pedagogical core” that would give a truly authentic educational value to their practices.

A solution to these lacks might come from the performance-based research project called *Imagining Autism: Drama, Performance and Intermediality as Interventions for Autism*, which is situated exactly at the crossroad of the two different aforementioned trends. Funded by the UK’s Arts and Humanities Research Council, this three-year interdisciplinary collaboration between the field of Drama and that of Psychology explores the potential of participatory performance to address the triad of impairments in autism: language and communication, social interaction and emotional regulation, and flexibility in thought or social imagination. In what follows, *Imagining Autism* method will be presented.

3. Imagining Autism: Drama, Performance and Intermediality as Interventions for Autism

Funded by the Arts and Humanities Research Council since October 2011, the project *Imagining Autism*⁸ is based at the University of Kent and made possible thanks to the collaboration between specialists in drama, psychology, and learning disabilities coming from the School of Arts, the Tizard Centre, the Department of Psychology, and the Gulbenkian Theatre. In particular, the principal investigators are Nicola Shaughnessy and Melissa Trimmingham of the Centre for Cognition, Kinesthetics and Performance of the School of Arts, and Julie Beadle-Brown from the Tizard Centre.

It is a school-based interdisciplinary project that uses interactive, multisensory, immersive installations in conjunction with play-based performance. It researches and develops performance-based practices to address common difficulties among children and young persons with autism, aiming to de-mythologize the condition by challenging stereotypes and by suggesting that the modalities of performance can offer an appropriate space to improve communication skills, social interaction and imagination.

The education and professional profile of its creator are in line with its characteristics: Shaughnessy is a leading scholar in theatre and performance studies and successfully combines her education in Applied Theater⁹ and contemporary

8 For further information on *Imagining Autism*, see www.imaginingautism.org. A film documentary arising from the project is featured in the Routledge Performance Archives series: <http://www.routledgeperformancearchive.com/search/video/1554>

9 *Applied Theatre* is an umbrella-term to refer to models of intervention capable of stimulating, through performative practices exercised “outside the theatre”, long-term learnings that can be generalized, transferred and translated from the performative situation into the real-life contexts

performance (theories and practices) combined with the scientific results achieved by neuroscientists and cognition scientists moving towards a model of neurodiversity¹⁰ (see Shaughnessy, 2012; 2013a). In particular, thanks to the collaboration with the Tizard Centre and Julie Beadle-Brown, she explores the complexities of autism through the interaction between cognitive neurosciences and participatory performance, working especially on the potential of performance and its multimodalities to engage the multifacedness of the spectrum in health and educational contexts.

Especially, *Imagining Autism* is children-centred and values with the interests of its autistic participants, particularly their “detail focused processing style” (Frith & Frith, 1999; Frith, Happé & Briskman, 2001; Happé & Booth, 2010) and the “preferential orientation to inanimate objects” (Klin, Jones, Schultz & Volkmar, 2003: 351). Much like *Cognitive Behaviour Drama* (CBD), this approach elicits imaginative engagement in performative contexts (specially-designed and multisensory themed environments) through play-based activities that involve imitation and action, impacting positively on communication and social interaction (Shaughnessy & Tringham, 2016b). According to O’Sullivan (2015), this kind of interventions, operating on the basis of the creation of a fictional context, playfully capture the participants’ attention and encourage interaction and communication with others.

According to its founders, the stimulating yet not aggressive environments (a forest, the Arctic Circle, outer space, underwater, under the city, and so on) are designed to facilitate communication (verbal and physical), social interaction (with practitioners and peers), imagination (participating in fictional frameworks), and creativity (through improvisation) with respect of the common sensorial features of autism (Bogdashina, 2003). Working in conjunction with performers, autistic participants encounter a range of stimuli, triggers, responsive technologies, and all the material means of performance (including physical action, puppetry, lighting, sound, costume and masks, digital media, live feed, etc.) (Shaughnessy & Tringham, 2016b: 295).

Nevertheless, *Imagining Autism* is based on the methods developed by Melissa Tringham, a puppeteer and lecturer in contemporary performance and puppetry and object theatre. Although research into the relationship between puppetry and autism is lacking, thanks to her personal experience with her son, Tringham noticed that an external figure – someone from outside the situation – can help children with autism develop imagination, communication, and em-

of the person. It does not announce a specific set of dramatic methodologies nor a particular pedagogy but indicates a discursive practice and defines a scholarly field in which drama might be theorised and its ideological values debated (Nicholson, 2005). These kinds of interventions include: Drama Therapy, Story Drama, Princess Drama, TYA (Theatre for Young Audiences), TIE (Theatre in Education), Youth Theatre, Creative Drama, and so on (see Prentki & Preston, 2009).

10 This concept was introduced at the end of the Nineties by the Australian sociologist Julie Singer – herself with Asperger’s Syndrome – aimed to highlight the attitudes, qualities and skills of “neurodiverse people” recalling positive terms, that the neurological differences would be recognized simply as “human variations”. It is not by chance that this concept of “neurodiversity” has inspired the birth of a civil rights movement for people with ASD which has contributed to a notable proliferation of the term (Solomon, 2018).



pathy. As she put it: «puppets, when operated by someone who establishes a rapport with the child, and particularly when their use is sustained over time, are dependable quasi-“transitional objects” that offer a “break” from feeling so out of joint with the world. They are not internal objects over which the child has total control, but neither are they simply external objects the child cannot control. [...] They act as a safe bridge to the less predictable world of other objects and persons, helping them deal with that “otherness” and learn (and embody) crucial aspects of it – whether cleaning teeth, travelling in a car or learning to interact socially» (Trimingham, 2010: 265). Moreover, this encounter with the puppets «progresses to three-way communication that includes the puppeteer splitting off from the puppet, joining in and speaking to or doing actions with the child as themselves, a technique known as *manipulating*» (Shaughnessy & Trimingham, 2016b: 300). In this sense, *Imagining Autism* performances give participants an opportunity to act out social relations in a predictable, no threatening way.

Especially, after an initial play-based introduction to meet the practitioners and some of the characters and puppets that they would encounter during the performance, the children and young persons (usually in groups of three or four) participate in a 45-minute session during which they experience one or more immersive environments. This participatory performance is often based on a journey (e.g. to the moon and back) that gives them the possibility to lead the action as it develops. This is, for instance, how Shaughnessy describes the environment “Outer space”: «The “Space” environment is located within the “pod”, a portable tent structure containing the interactive performance installations that are the settings for the workshop program. Outer Space features a launch pad where the lighting and sound board are housed. This small enclosure is decorated with stars, a hanging moon, a translucent space ball, and practitioner astronauts who teach the brace position and moon walking as the participants prepare for lift off. On landing, they are invited to enter an imaginary planet with stars, moon rocks, an alien creature (a puppet from the Japanese Bunraku theatre tradition), and Professor Nucleus, a stereotypical eccentric professor who is undertaking space research» (Shaughnessy, 2016: 187).

These interactive sessions are intended to transport the participants into an “alternative” reality which engages their imagination and facilitates communication by providing a stimulating and original environment in which they can share and direct a narrative, and safely explore the social consequences of their actions.

Working with children who have different types and degrees of autism, the project team needs to adjust the workshop materials every time, in order to cater to children at the higher end of the spectrum. While practitioners work with a rough script during each session and the immersive environments and practical techniques remain the same in each work-session (improvisation with puppetry and interactive media), the project team works within flexible narrative structures to shape material and plot according to the children’s different abilities and interests.

This form of semi-structured activities recalls the *process drama* approach (O’Neill, 1995)¹¹ as it starts from a plot (mainly used as a pre-text) in order to ex-

11 It begins with a starting point (history, image, photography, etc.) used as a pre-text to personalize the story (Bolton, 1984). It is considered a form of story telling, which places its objective in the

plore a performance that arises from equal and mutual collaboration between practitioners and participants establishing a creative synergy useful for the learning process. This kind of performative activities doesn't aim at staging a performance in front of the public and is often linked to a learning goal that leads the practitioners in choosing the pre-text, the proposed characters, and the narrative path cocreated with the children. In much the same sense, *Imagining Autism's* structure and spontaneity are inextricably linked (Taylor & Warner, 2006: 1): the "structure" makes autistic children feel confident and not scared by an "unexpected event" because even this "unexpected event" is generated by their own action; the "spontaneity," even if guided (Heathcote & Bolton, 1994), asks the practitioners to step away from the plan, devise a work-in-progress, and follow what the participants want to act.

For these reasons, practitioners (usually four or five for each session) are trained to follow the children's cues rather than requiring them to follow theirs (Beadle-Brown et al., 2014; Shaughnessy & Trimmingham, 2016b), confirming other performance-based programs for persons with disabilities such as The Social Therapy Group by Christine LaCueva, The Miracle Project of Aroon Feinstein or The DisAbility Project, that require adaptability from the adults in the setting as well as the children and youth enrolled in the program.

4. Beyond the stereotypes, understanding autism

In line with the most recent studies (e.g. Barbara Donville, Brigitte Harrison and Jacqueline Nadel) that, through a practical approach, question some of the main well-established and effective (also in terms of learning) intervention models, *Imagining Autism* is designed to elicit and support persons with autism through techniques of interactive and participatory performance practices which are experiential, physical, and immersive. These activities are not aimed at teaching the children skills *per se* but, rather, to draw out relevant behaviours and support their development in a play-based environment, allowing the child to initiate and lead the action as much as possible (Shaughnessy, 2016).

Despite the experimental nature of the project, *Imagining Autism* gives us the opportunity to question some of the "myths" that have been generally associated to autism in the last decades, particularly in the areas of imitation and imagination, body and action, communication and social skills.

4.1 Imitation and imagination

Within the narrative structure of the script, the children, entering the "special environments", plot and characters, get in touch with practitioners (and puppets or objects), imitate their actions, and start to "be" his/her version of the characters,

process itself, since it is interested in the relational, social, emotional, as well as personal and intersubjective dynamics that take place during the performance.



actively playing their role in the story and changing it according to their intentions, perceptions, sensations, etc. (e.g.: helping the camera-man to film the performance session; playing and “stealing” the role or the puppets from the practitioners; making eye contact with the puppets and talking with them; etc.). Recalling Vygotsky’s «insightful imitation» (1990), this process involves a form of *spontaneous imitation* that is never just a copy.

Although the problem of spontaneous imitation in children with autism remained unanswered and contradictory (Sevlever & Gillis, 2010), the literature does not find evidence to support a general deficit of imitation in autism (Whiten & Brown, 1999). Today, neurosciences can help to solve this dilemma. In particular, the *embodied simulation theory* (Gallese, 2005; 2014; 2016; 2017a; 2017b; Gallese & Goldman, 1998; Gallese & Sinigaglia, 2011; Gallese & Guerra, 2012) states that, thanks to the mirror neurons system, all the possible levels of interpersonal interaction, whatever the degree of complexity of the relationships that define them, lie essentially on a functional embodied mechanism: thanks to the presence of neural networks, the observation of others’ actions or behaviors induces in the observer’s brain the activation of the same nervous circuits deputed to control their execution. This automatic, unconscious, not meta-representational and pre-reflective mechanism is a direct form of understanding of others from within through intercorporeity. For this reason, according to this neuroscientific perspective, the embodied simulation theory provides a unitary description of the basic aspects of the “shared manifold” of intersubjectivity.

Applying this theory to autism and refusing the conclusions reached by the supporters of the *theory of the mind* (Baron-Cohen, Frith & Leslie, 1985; Baron-Cohen, 1988; 1995) or the *broken mirror theory* (Keller, Bugiani, Fantin & Pirfo, 2011; Hamilton, 2012), the known difficulties of persons with ASD in imitation – i.e. deficit in symbolic and non-symbolic imitative behavior of bodily movements, in the imitation of the use of objects, in vocal imitation or even in the imitation of facial expressions (Rogers, 1999; Rogers & Bennetto, 2000; Rogers & Williams, 2006; Sevlever & Gillis, 2010; Williams, Whiten & Singh, 2004) – would be due to a deficit in *affective consonance* (Hobson & Lee, 1999) or, rather, in *intentional consonance* (Gallese, 2006): a particular quality of familiarity with other individuals, produced by the collapse of the intentions of others in those of the observer; it is an important component of empathy. Recently, Dapretto et al. (2006) show that persons with ASD (especially high-functioning individuals) can recognize and imitate emotions using completely different strategies from that used by typical subjects. What is “lacking” in autism is an affective attunement, the process of attribution of meaning to the emotions of others. In other words, they can’t give an experiential content to the affective world of others, which remains uniquely accessible (when possible) through a theoretical-cognitive reconstruction.

Based on these assumptions, Nadel, for example, claims that imitation deficits have not been fully demonstrated in autism and that scholars should be cautious with intervention programs based on the hypothesis of a mirror neuron dysfunction (Nadel, 2014: 126), for three main reasons: first, the heterogeneity of autism; second, the fact that many children with autism can imitate sounds (echolalia); and third, the fact that a deficit in imitation is absent from the descriptions of the disorder of Kanner and Asperger. The problem, according to Nadel, lies in the fact that many psycho-educational programs based on imitative processes reduce im-

itation to a “do-as-I-do” activity, obliging children with autism to replicate and copy gestures and sounds that they have not chosen and have no meaning for them (Nadel, 2014: 99). In fact, Nadel demonstrates that these children have better results in situations of spontaneous imitation than in “provoked imitation”: in a situation of spontaneous imitation, the child chooses what to imitate, looks at how the chosen object or the person moves, and selects his/her sensory and motor experiences; the whole development is thus configured as a continuous and interactive adaptive process (Nadel, 2014: 144). These results are also confirmed by Brooke Ingersoll’s *Reciprocal Imitation Training* (RIT) theory (Ingersoll, 2011; 2012).

Similarly, Shaughnessy and her team stress the importance of spontaneous imitation as they organize a shared environment in which toys, puppets and all other kinds of media allow children to imitate and look at each other by imitating each other. Indeed, differently from Hayhow’s *Mimetics* properly based on imitation through copying and responding to another’s physical action, in *Imagining Autism* «the role of the practitioners in conjunction with the media (e.g. puppetry, costumes, cameras) facilitates encounters with and between an objectified “other”, understood as not real by the participants, within the safe space of a fictional framework» (Shaughnessy & Trimmingham, 2016b: 303). This encounter, this “shared mainfold” (me and you) «manifests in participants joint attention and joint action between the child and the adult – and (perhaps uniquely for a sensory-based intervention) between each other» (Shaughnessy & Trimmingham, 2016b: 295).

As already mentioned, puppets play an important role in the process of spontaneous imitation (Trimingham, 2010; 2011). Operated by someone real, they contain some details that are human and, at the same time, have sensory characteristics (such as color, shape, or rattles) that, as various eye-tracking studies reported, are attractive for persons with autism. In addition, following Winnicott’s theory (1971) about transitional object in babyhood, in *Imagining Autism* as well working with puppets allows for opportunities to engage with object versions of the human (or animal) operating in a “transitional space”.

Therefore, the spontaneous imitation encouraged by *Imagining Autism* approach is beyond a mere copy, a faithful reproduction of what exists or happens, but always concerns a selective and interpretative operation that engages creativity and imagination, or better *creative imagination* (Currie & Ravenscroft, 2002). *Imagining Autism* develops insights into the «fantasy world» of autism (Bleuer, 1983) as a means of “perceiving differently” and rewrite the traditional script of autism (Baron-Cohen & Craig, 1999) as focussed on imitation and imagination deficit claims.

4.2 Body and action

There is no whatever performance-based practice that does not pose, even unconsciously, the theme of corporeality. In it, the body is involved both in the intrapsychological process of interpreting the world and in the interpsychological one of the relationships between the person with the other (Besio & Giraldo, 2019). And this body is in action and this action «is the pretext for sharing, for



constructing a scenario to follow together, to be both oneself and another person at the same time» (Nadel, 2014: 198).

According to Jousse (1979), a “gesture” is never chaos, but “order”; it is never the external result of an internal “project” or “mental” intention that directs the body for mere execution. As attested by neurosciences, there is a kind of intrinsic teleological tendency in the action and, through the action, individuals have an active role in determining the sense of the reality: thanks to the mirror neurons, observing an object is like to automatically think about what we can do with it, how we can handle it, etc. And, as aforementioned, this is also valid for persons with autism: simply this cognitive process follows unconventional, different but not diminished rules.

Nevertheless, embracing the complex *embodiment theory* that, in line with main phenomenological theories (e.g. Husserl and Merleau-Ponty’s distinction between *Leib* and *Körper*), challenges established habits of thought about “having a body”, active participation and the “sensuous acts of meaning making” (Willis & Trondman, 2000: 9) that performance enables are *embodied* (in a subject), *embedded* (with the environment), *extended* (to the social relations), and *enacted* (Clark, 2008; Varela, Thompson & Rosch, 1991).

These *four E’s* (Newen, De Bruin & Gallagher, 2018) characterize the action of the performers/participants as well as the education practice (Francesconi & Tarozzi, 2012). For this reason, performance-based activities should be considered as educational experiences (Costantino, 2015), as “spaces” of education itself, thanks to the intrinsic reflective mode in which the external (objective) and internal (subjective) dimensions are deeply connected (see Berthoz, 1997; Berthoz & Andrieu, 2010).

Body and action are crucial features in *Imaging Autism*: children and young persons with ASD are actively engage and physically involved in the slapstick; they create their own characters shaping their intentions into the actions staged; it is a body/action-based interaction that opens up to the relationships between self and reality/other. Not a repetitive or systematic exercise, not the acquisition of specific techniques or tools, but “just” acting in an “as-if” context with a high density of informative feedback, recognizing a communicative dimension to that body in action (Carboni, 2013).

In this sense, *Imaging Autism* could be considered an “alternative” psycho-educational approach that proposes an adaptable and “enactive” approach which recognises that each individual is on a spectrum (of both abilities and difficulties), thus adapting to each individual (Beadle-Brown et al., 2018). The method is a form of situated learning (Lave & Wenger, 1991) that confirms the value of experience in learning, which was already recognized pedagogically by Dewey (1998) and neuroscientifically by Varela (Varela, Thompson & Rosch, 1993). It offers an example of an “active learning approach” moving from abstract to grounded learning and corroborates the studies that show benefits for learning when different types of active bodily engagement are involved (Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2008). Performance-based practices is no longer exclusively a way of “seeing someone doing something”, but above all it concerns acting in first person abandoning the classic modes of relationship and creation and experiencing new ways (Besio & Giraldo, 2019).

4.3 Communication and social skills

As mentioned, in recent years, there has been an increasing interest in using performance-based activities to improve the social and communication challenges that generally occur with ASD. According to Reading and colleagues (2016): acting can be used to teach emotion recognition, emotion expression, nonverbal behaviors and gestures, listening skills, eye contact, conversation skills, and strategies to handle social situations; other aspects of theatre such as set design, staging and choreography, and lighting also rely on social and language skills that lead to collaboration, compromise, and cooperation (p. 1).

According to the definition of communication as network of information exchange and social relations that has in itself a relational aspect and intertwines verbal and non-verbal behaviors (Anolli, 2006), the example offered by *Imagining Autism* uses the modalities of a performative practice as a means for researching *pre-expression* and *expressiveness* in the different languages; as a channel that allows the person, as well as the performer, to become aware of their creative dimension and creatively communicate their emotions or social meanings. Especially, the multicodicity of the performance, which represents its aesthetic richness, guarantees even to individuals with ASD: a multiplicity of communication codes (verbal as well as no-verbal, such as sound, voice, body, image) that can be used; an even more flexibility in their use and exercise; and a greater possibility of finding a way to interact with the other through its proper “language”. Therefore, *Imagining Autism*, as performative approach, engages a *prelinguistic level of communication*, a sort of tacitly shared communication opened up to interaction.

Therefore, beyond any categorisations and any impairments, *Imagining Autism* recalls that, as stated by Watzlawick, Beavin and Jackson’s axioms (1971), it is impossible not to communicate – as every behavior is a form of communication – and every communication has a content and relationship aspect. Performance-based practice, whatever forms it takes, is always an artistic creation as a communicated, shared and participatory act (Costantino, 2019).

As a matter of fact, through a grounded performative, creative, participatory, and imitative practice, the children involved in *Imagining Autism* workshops have the opportunity to improve and empower their social skills across many domains of functioning. It sounds like a paradox if we think about the traditional approaches to autism according to which the inability to understand the “perspective of others” underlies all social interactions (Baron-Cohen, 1988). But welcoming the studies of Goldstein and Winner (2012), Corbett and colleagues (2011; 2014; 2016), and others (Guli et al., 2004; 2013; Lerner, Mikami & Levine, 2011), *Imagining Autism* confirms that the controlled social environment of performance may indeed offer a “safe space” for persons with ASD to practice social skills within a “likelihood” context in ways that are unavailable to them in typical interaction or in traditional instruction (Goldstein, Lerner & Winner, 2017: 1509). A subsequent and further effort to generalize these skills allows the person to transfer the results achieved during these performances workshops to the context of real life of the person. In this sense, performance-based approaches can serve as valuable tools to strengthen core social functioning in ASD: «acting teaches social awareness, cognition, communication, perception and expression» (Corbett et al., 2014:



6) thanks to its intrinsic mimetic feature. It pushes communication into a “different” space, different from the real because it is fantastic, apparently far but inseparably linked to those who share the same fiction, to those who let themselves be led on the ground of fascination.

5. Conclusions: to be continued...

As Francesca Happé recalled (Happé & Frith, 2012), some epidemiological and cognitive characteristics of the autistic syndrome “prepare” for talent, such as its detailed-oriented processings trend, poor coherence, and enhanced perceptual functioning (Happé & Vital, 2009). Although the reason of the association between “special” skills and autism remains obscure and there is no solid epidemiological data to support it, it strikes the extraordinarily high amount of individuals who associate this disorder with exceptional artistic and performative skills (e.g. musical and theatrical) (O’Connor & Hermelin, 1986; 1988; Treffert, 1989). Such are, for instance, the patients described by Oliver Sacks (1986; 1995) and the noted nineteenth- and twentieth-century artists, scientists and political figures written about by Michael Fitzgerald (2004).

In this perspective, *Imagining Autism* represents, within the international studies of performance-based practices for ASD, a methodology that invites to go beyond the diagnostic labels, because “different but not less” (Grandin, 2006). Shaughnessy and her team question some intervention models (mainly cognitive-behaviorist) and welcome instead most recent theories aimed at undermining long-lived prejudices about the syndrome. In many cases, these stereotypes determine misrepresentations of the autistic condition and compromise the real social inclusion of the person with autism spectrum disorder.

Indeed, this analysis of *Imagining Autism* opens up an opportunity to reflect once again on the use of performance in the context of disability and, above all, on what idea of performance-based practice is carried on by the multitude of experiences which characterize today’s relation between drama/theatre/performance and education.

Most contemporary scholars dealing with performance in educational contexts tend to justify its use based on two different, but connected, perspectives.

First, some experiments validate the use of performance-based practices in terms of emotional, affective, and cognitive self-awareness arising from sensations felt or impressions received from reality (Bailin, 1993). This strategy is widely used, for example, by drama therapy, and translates performance-based activities into a subjective experience; it is a form of unbridled subjectivism in which what counts is the performer/participant’s freedom to express him/herself, his/her feelings, the mood or thoughts that torment him/her. Second, performative interventions are considered for their potential positive effects on the construction and adaptation of social roles as means of acquiring or exhibiting social skills. Related to Disability and Cultural Studies perspectives, these second kinds of experiments – including, among the others, Theatre of the Oppresses or sociodrama techniques – while «questioning the parameters of normalcy, including who defines and enforces those borders» (Gallagher, Connor & Ferri, 2014:

1125), work as collective process actively promoting individual learning and cultural, social, and political participation. These two tendencies share the similar “laboratorial forms” and as process-centered approach enforce an idea of performance as extemporaneous, improvised and spontaneistic experience, at the expense of its aesthetic and poetic core. The risk is to include in the larger “container” of performance a multiplicity of liveness activities (Schechner, 1973; 1988) that opt for improvisational methodologies working on emotions and/or socialization. As a result, they give back a weak, or diminished, sense of performative action and, according to Schechner (2010), they may lead to confused results that characterize «postmodern performative drift» (Valentini, 2007) at the threshold of the new millennium. *Imaging Autism* approach share with the aforementioned trends some aspects: liveness, process-centered approach, self-referential operations, distance from the product (work), spontaneous engagement and so on.

Alongside working to avoid this performative drift, it could be interesting for the further development of *Imagining Autism* approach to consider other three kinds of possible implementations. Firstly, Shaughnessy and her team should try to make more systematic and evidence-based the results already obtained in the areas previously considered (imitation and imagination; body and action; communication and social skills) (Beadle-Brown et al., 2018). Secondly, to design more personalized scenarios and environments that, according to the specific educational goals of the children or young persons people with ASD involved in the workshops, simulate the real-life contexts and prepare them for real social situations, behaviours and interactions. And, finally, according to the recent studies which confirm Peer Mediated Intervention (PMI) as a promising approach to address and increase social skills in children with ASD (Chang & Locke, 2016), it may be interesting to engage in *Imaging Autism* performative sessions not only autistic participants, but also typically developing peers.

Indeed, the presentation and the analysis of *Imaging Autism* approach recalls the now more than ever need to reconsider the epistemological and aesthetic conditions of performance within educational contexts, by reformulating, starting from the aforementioned implementations, this relation in rigorous terms in order to “rehabilitate” performance from the therapeutic and/or recreational purposes to which it is often relegated.

References

- Anolli, L.M. (2006). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the Normal Brain: Embracing Neurodiversity. *AMA Journal of Ethics*, 4 (17): 348-352.
- Bailin, S. (1993). Theatre, drama education and the role of the aesthetic. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5): 423-432.
- Barnes, C. (1999). Disability Studies: the new and not-so-new directions. *Disability & Society*, 14(4): 577-580.
- Barnes, C. (2013). Understanding the social model of disability: past, present and future. In N. Watson, A. Roulston, C.T. (Eds.). *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.



- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3): 379-402
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., & Craig, J. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Development Disorders*, 29(4): 319-326.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have “theory of mind”?. *Cognition*, 21: 37-46. Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18: 379-402.
- Beadle-Brown, J. et al. (2014). Imagining Autism: impact of a drama-based intervention on the social communicative and imaginative behaviour of children with autism. in: *4th IASSID-Europe congress*. Wiley-Blackwell, pp. 343-343.
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J., Whelton, B., & Himmerich, J. (2018). Feasibility of a drama-based intervention on the social, communicative and imaginative behaviour of children with autism. *Autism*, 22(8): 915-927.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A., & Andrieu, B. (Eds.) (2010). *Le corps en act*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Besio, S. (2014). *Art Labo. Fare Arte con la Disabilità. Analisi di un Percorso Educativo e Artistico*. Le Château Edizioni. Aosta.
- Besio, S., & Giraldo, M. (2019). La drammatizzazione nella scena scolastica. Utilizzi didattici contemporanei e sfide future in ottica inclusiva. In M.A. Galanti, M. Pavone, (Eds.). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*. Milano: Mondadori (in press).
- Bleuler, E. (1983). *Lehrbuch der psychiatrie. 15. Aufl. Neubearb. Von Manfred Bleuler*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer.
- Blume, H. (1998). Neurodiversity. *The Atlantic*, September 1998. Retrieved January 2018 from <http://www.theatlantic.com/magazine/toc/1998/09/>
- Bodgashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issue in Autism and Asperger's Syndrom. Different sensory experiences – different perceptual word*. London: Jessika Kingsley Publishers.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Burnt Mill, Harlow: Longman Higher Education.
- Breckenridge, C.A., & Vogler, C. (2001).
- Brown, S.E. (2002). What is Disability Culture?. *Disability Studies Quarterly*, 2(22): 34-50.
- Brown, S.E. (2003). *Movie Stars and Sensuous Scars: Essays on the Journey from Disability Shame to Disability Pride*. New York: Persons with Disabilities Press.
- Carboni, M. (2013). Sulle “tracce” della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1): 49-64.
- Chang, Y.C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, 27, 1–10.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, New York: Oxford University Press
- Cook, S.W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106(2): 1047-1058.
- Corbett, B.A., et al. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4): 505-511.
- Corbett, B.A., et al. (2014). Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre-Based Peer-Mediated Intervention. *Autism Research*, 7(1): 4-16.
- Corbett, B.A., et al. (2016). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial

- of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2): 658-672.
- Costantino, V. (2015). *Teatro come esperienza pedagogica*. Roma: Anicia.
- Costantino, V. (2019). Il corpo non stereotipo nella relazione pedagogica e teatrale. *Filosofi(e) Semiotiche*, 6(1): 64-74.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative Minds*. Oxford: Oxford University Press.
- D'Amico, D. (2014). Il corpo della vulnerabilità. *Elephant&Castle*, n. 10: 5-29
- Dapretto, L., Davies, M.S., Pfeifer, J.H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S.Y., & Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9: 28-30.
- Davidson, J., & Orsini, M. (2013). *Worlds of Autism: Across the Spectrum of Neurological Difference*. Ann Arbor: University of Minnesota Press.
- Davis Lennard, J. (2006). *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi (Original work published 1938).
- Fitzgerald, M. (2004). *Autism and creativity: is there a link between autism in men and exceptional creativity?*. New York: Routledge.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, XII: 263-288.
- Frith, C., & Frith, U. (1999). Interacting minds. A biological basis. *Science*, 286: 1692-1695.
- Frith, U., Happé, F., & Briskman, J. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak "central coherence" in parents and siblings of children with autism: II. Real-life skills and preferences. *J Child Psychol Psychiatry*, 42(3): 309-316.
- Gabriel, J., Angevin, E., Rosen, T.E., & Lerner, M.D. (2015). Use of theatrical techniques and elements as interventions for autism spectrum disorders. In C. Falletti, G. Sofia, V. Jacono, J. Lutterbie (Eds.), *Theater and Cognitive Neuroscience* (pp. 163-176). London: Bloomsbury Academic.
- Gallagher, D.J., Connor, D.J., & Ferri, B.A. (2014). Beyond the Far Too Incessant Schism: Special Education and the Social Model of Disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11): 1120-1142.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4: 23-48.
- Gallese, V. (2006). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In S. Mistura (Ed.), *Autismo. L'umanità nascosta* (pp. 206-270). Torino: Einaudi.
- Gallese, V. (2014). Bodily Selves in Relation: Embodied simulation as second-person perspective on intersubjectivity. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 369(1644): 20130177.
- Gallese, V. (2016). Finding the body in the brain. In B.P. McLaughlin, H. Kornblith (Eds.). *Goldman and His Critics* (pp. 297-317). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Gallese, V. (2017a). Visions of the body. Embodied simulation and aesthetic experience. *Aisthesis. Pratiche, Linguaggi E Saperi Dell'Estetico*, 10(1), 41-50.
- Gallese, V. (2017b). Mirroring, a liberated embodied simulation and aesthetic experience. *Mirror Images. Reflections in Art and Medicine*. 1: 27-37.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2: 493-501.
- Gallese, V., & Guerra, M. (2012). Embodying Movies: Embodied Simulation and Film Studies. *Cinema: Journal of Philosophy and the Moving Image*, 3: 183-210.
- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special with Embodied Simulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11): 512-519.
- Goldstein, T.R., Lerner, M.D., & Winner, E. (2017). The arts as a venue for developmental science: realizing a latent opportunity. *Child Development*, 88(5): 1505-1512.
- Goldstein, T.R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*. 13(1): 19-37.
- Grandin, T. (2006). *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*. Trento: Erickson.



- Guli, L.A. (2004). *The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception*. Unpublished PhD Thesis. The University of Texas at Austin.
- Guli, L.A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D., Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40: 37–44.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues. Early Childhood*, 6(3): 233-243
- Hamilton, A. (2012). Reflecting on the mirror neuron system in autism. A systematic review of current theories, *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3: 91-105.
- Happé, F. Frith, U. (Eds.) (2012). *Autismo e talento. Svelare il mistero delle abilità eccezionali*. Trento: Erickson.
- Happé, F., Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent?, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522): 1369–1375.
- Happé, F., Booth, R. (2010). “Hunting with a knife and ... fork”: Examining central coherence in autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task. *J Exp Child Psychol*, 107(4-5): 377–393.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann Press.
- Hobson, R.P., Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40: 649-659.
- Hunter, K. (2015). *Shakespeare's Heartbeat. Drama games for children with autism*. London: Routledge.
- Ingersoll, B. (2012). Brief Report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42: 1768-1773.
- Ingersoll, B., Meyer, K. (2011). Examination of correlates of different imitative functions in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5: 1078-1085.
- Jousse, M. (1979). *Antropologia del gesto*, tr. it., Roma: Edizioni Paoline (Original work published 1969).
- Kerenzi, H., & Tierney, K. (2009). A Novel Intervention to Address Fears in Children with Asperger Syndrome: A Pilot Study of the Cognitive Behaviour Drama (CBD) Model. *Behaviour Change*, 26(4): 271-282.
- Kerenzi, H., Tierney, K. (2014). Cognitive Behavior Drama: An Innovative Intervention Model that Combines Established Psychological Methods with the Art Form of Drama to Provide Young Children on the Autism Spectrum with the Motivation and Confidence to Overcome Their Fears. *Advances in Research*, 2(7): 393-408.
- Keller, R., Bugiani, S., Fantin, P., Pirfo, E. (2011). Neuroni specchio e autismo. *Giornale Italiano di Psicopatologia*, 17: 404-412.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 358(1430): 345-360.
- Kuppers, P. (2000). Aesthetics, bodies and disability. *Research in Dance Education*, 1(2): 119-131.
- Kuppers, P. (2007). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, H-T. (2006). *Postdramatic Theatre*. New York: Routledge.
- Lerner, M.D., Girard, R.M. (2018). Appreciating and promoting social creativity in youth with Asperger's Syndrome. In S. Barry Kaufmann (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students*. Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, M.D., Mikami, A.Y., (2012). A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus*

- on *Autism and Other Developmental Disabilities*, 27: 145-155.
- Lerner, M.D., Mikami, A.Y., Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective-relational intervention for adolescents with asperger syndrome and high functioning autism: pilot study. *Autism: the international journal of research and practice*, 15(1): 21-42.
- Murray, S. (2008). *Representing Autism: culture, narrative, fascination*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development in infancy and Autism Spectrum Disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Newen, A., De Bruin, L., Gallagher, S. (Eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- O'Connor, N., Hermelin, B. (1986). Idiot savant calendrical calculators: rules and regularities. *Psychological Medicine*, 16: 885-893.
- O'Connor, N., Hermelin, B. (1988). Low intelligence and special abilities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29: 391-396.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Sullivan, C. (2015). Drama and Autism. In R.F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1-13). New York: Springer.
- Prentki, T., Preston, S. (Eds.) (2009). *The Applied Theatre Reader*. London, New York: Routledge.
- Reading, S., Reading, J., Padgett, R-J., Reading, S., Pryor, P. (2016). The Use of Theatre to Develop Social and Communication Behaviours for Students with Autism. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 1(1).
- Rogers, S.J. (1999). An examination of the imitation deficit in autism. In J. Nadel, G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 254-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, S.J., Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. In A.M. Wetherby, B.M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp. 79-107). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rogers, S.J., Williams, J.H.G. (2006). Imitation in autism: Findings and controversies. In S.J. Rogers & J.H.G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 277-309). New York: The Guilford.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Sacks, O. (1995). *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*. Milano: Adelphi.
- Sandahl, C., Auslander, P. (Eds.) (2005). *Bodies in Commotion. Disability and Performance*. University of Michigan: University of Michigan Press.
- Schechner, R. (1973). Drama, Script, Theatre and Performance. *The Drama Review*, 17(3): 5-36.
- Schechner, R. (1988). Performance Studies: the broad spectrum approach. *The Drama Review*, 32(3): 4-6.
- Schechner, R. (2010). The conservative avant-garde. *New Literary History*, 41: 895-913.
- Schonmann, S. (Ed.). (2007). *Key concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sevlever, M., M Gillis, J. (2010). An examination of the state of imitation research in children with autism: Issues of definition and methodology. *Research in developmental disabilities*, 31: 976-984.
- Shaughnessy, N. (2012). *Applied Performance. Live Art, Socially Engaged Theatre and Affective Practice*. London: Palgrave MacMillan.
- Shaughnessy, N. (2013a). *Affective Performance and Cognitive Science. Body, Brain and Being Practice*. London: Bloomsbury Methuen.
- Shaughnessy, N. (2013b). *Imagining Otherwise: Autism, Neuroaesthetics and Contempo-*



- rary. *Interdisciplinary Science Reviews*, 38(4): 321-334.
- Shaughnessy, N. (2016). Curious Incidents: Pretend Play, Presence, and Performance Pedagogies in Encounters with Autism. In P. Smagorinsky (Ed.). *Creativity and Community among Autism-Spectrum Youth Creating Positive Social Updrafts through Play and Performance* (pp. 187-216). London: Palgrave Macmillan.
- Shaughnessy, N., Trimmingham, M. (2016a). Autism in the wild: bringing the gap between experiment and experience. In P. Garratt (Ed.). *The Cognitive Humanities. Embodied mind in Literature and Culture* (pp. 191-211). London: Palgrave MacMillan.
- Shaughnessy, N., Trimmingham, M. (2016b). Material Voices: intermediality and autism. *Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(3): 293-308
- Siebers, T. (2010). *Disability Aesthetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Silverman, S. (2015). *NeuroTribes. The legacy of Autism and the future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing.
- Solomon, A. (2008). The autism rights movement. *New York Magazine*, May 25th. Retrieved January 2018 from: <http://nymag.com/news/features/47225/>
- Taylor, P., Warner, C.D. (2006). *Structure and spontaneity. The process drama of Cecile O'Neill*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Treffert, D.A. (1989). *Extraordinary persons: understanding savant syndrome*. New York: Ballantine Books.
- Trimingham, M. (2010). Objects in transition: the puppet and the autistic child. *Journal of Applied Arts in Health* 1:251-265. Retrieved January 2018 from: http://dx.doi.org/10.1386/jaah.1.3.251_1
- Trimingham, M. (2011). How to Think a Puppet. *Forum Modernes Theater*. Retrieved January 2018 from: http://periodicals.narr.de/index.php/forum_modernes_theater/article/view/792
- Trowsdale, J., Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young persons with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education*, 40(2): 72-79.
- Valentini, V. (2007). *Mondi, corpi, materie: teatri del secondo Novecento*. Milano: Mondadori.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *The embodied mind. Cognitive Science And Human Experience*. London: The MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrobio.
- White, G. (Ed.) (2015). *Applied Theatre. Aesthetics*. London: Bloomsbury.
- Whiten, A., Brown, J. (1999). Imitation and the reading of other minds: Perspectives from the study of autism, normal children and non-human primates. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (pp. 260-280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J.H.G., Whiten, A., Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 285-298;
- Willis, P., Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1): 5-16.
- Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1): 11-29
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London; New York: Tavistock Publications.

La voce dei nonni. La condivisione emotiva come strategia di coping nel sistema familiare allargato

The voice of grandparents. Emotional sharing as a coping strategy in the extended family system

Gianluca Amatori

Dipartimento di Scienze Umane, Università Europea di Roma, gianluca.amatori@unier.it

The supportive, practical and emotional contribution of grandparents within families has gained, in contemporary society, an increasing weight, due to the numerous changes that have affected the ontological, semantic and structural dimension of the family. In family situations where a child with a disability is present, the role of the grandparents can be even more decisive both actively, through the care of the nephew, and indirectly, through the support to the parents. However, the special pedagogical literature that examined family relationships facing disability has devoted little space to deepening the intergenerational relationship.

The contribution wants to illustrate the data that emerged from a qualitative research, which compared with those of international surveys, allowed to open further heuristic tracks that take into account the preciousness of the relationship between grandparents and grandchildren with disabilities within the family frameworks and, in particular, of the adaptive function that intergenerational relations can cover, activating virtuous circuits of emotional sharing.

Keywords: grandparenting, emotional sharing, intergenerational relationships, families with disabilities.

abstract

Esiti di ricerca 258

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. La progettualità familiare di fronte alla disabilità

La famiglia è un sistema che vive e si sviluppa sulla base di diverse coordinate. La prima è quella biologico-affettiva: la famiglia esiste in quanto *generativa*, giacché inserita in uno spazio di tempo definito dalle generazioni che l'hanno preceduta e da quelle che la seguiranno. La generatività può essere intesa come la componente biologica legata alla possibilità di *dare la vita*: dimensione, questa, che va intesa come bisogno fisiologico ed affettivo dell'essere umano, come spinta al desiderio di lasciare un segno, una traccia, un altro da sé che possa essere rappresentativo e di cui ci si possa prendere cura. Ma diventare genitori, in senso biologico, non è il requisito indispensabile per essere famiglia. Esistono, infatti, forme diverse di generatività familiare, come nel caso dell'adozione. Tuttavia, si può essere famiglia anche senza figli: in questo caso, la generatività è intesa come la capacità della coppia di donarsi reciprocamente, in modo autentico e duraturo.

L'altra coordinata è quella sociale. La famiglia, infatti, vive in un contesto storico e culturale che ne delinea le caratteristiche peculiari e che è in grado di determinarne – o meno – lo status stesso. Basti pensare, a tal proposito, alle famiglie separate o divorziate che soltanto di recente hanno visto la possibilità di “uscire allo scoperto” senza etichettature o pregiudizi; così come le nuove famiglie, quelle monogenitoriali, omosessuali, affidatarie o adottive, per esempio, che risentono ancora degli stereotipi e dei preconcetti culturali che possono ostacolarne la piena definizione.

259

Esiste poi la coordinata familiare educativa. Ed è quella che, per certi versi, può essere influenzata o meno delle altre due, ma che ne traccia il profilo ontologico più intenso. La famiglia, infatti, ovunque e comunque, è un sistema educante, la cui coniugazione è fortemente radicata al presente in modo costante e sistematico. La declinazione più profonda della cornice educativa della famiglia risiede nell'azione della progettualità. I genitori, nell'atto stesso della cura del proprio figlio, tracciano sentieri e percorsi orientati e orientanti, nella direzione di una crescita educativa che vede la felicità come fine ultimo. Orientati, perché inseriti nella storia stessa della famiglia: «con la venuta al mondo, la storia personale [del figlio] si radica automaticamente nella storia della sua famiglia e, attraverso di essa, in quella del contesto familiare allargato (sociale, culturale, etnico, economico) cui appartiene» (Pavone, 2009, p. 35). Orientanti, perché inseriti in un progetto di vita di ampio raggio, che contempla obiettivi a breve, medio e lungo termine.

Il paradigma progettuale di una famiglia segue pedissequamente i mutamenti, le sfide, le criticità e le crisi che può sperimentare il sistema intero o anche solo uno dei suoi membri. È ciò che accade, ad esempio, a seguito della nascita di un bambino con disabilità. «Quando i genitori si trovano per la prima volta di fronte alla disabilità del proprio figlio, sono costretti a fare i conti con la discrepanza tra aspettative e realtà, tra prospettiva idealizzata e immagine concreta» (Amatori, 2019a, p. 56). La relazione antitetica tra ciò che avrebbe potuto essere ma non è può interrompere di colpo la spinta propositiva, identitaria e progettuale dei genitori e, dunque, sradicare la famiglia dalla sua cornice educativa, lasciandola in balia dell'incertezza e dell'imprevisto.

L'ampia letteratura sul tema (Pavone, 2001, 2009; Caldin, 2004, 2006a, 2006b,



2015; Caldin *et al.*, 2017; Amatori, 2018a, 2019a, 2019b, 2019c) ha sottolineato a più riprese quanto le reazioni all'arrivo di un figlio con disabilità non siano lineari né prevedibili a priori. Tuttavia, l'elemento comune, necessario al superamento dello stallo progettuale, concerne la capacità di coping della famiglia stessa, ovvero l'attivazione di modalità risolutive e significative. In questo senso, il contributo propositivo può dipendere sia da fattori interni alla famiglia nucleare, sia dall'apporto strategico delle figure più prossime: gli elementi del sistema familiare allargato, in modo particolare i nonni (Amatori, 2019c), ma anche i servizi clinici, sociali, scolastici, gli amici, la comunità.

Nonostante vi sia un generale consenso sul fatto che la famiglia è la rete primaria in cui il minore disabile trova le motivazioni, gli stimoli e le condizioni per il suo progetto di vita, la letteratura scientifica continua ad affrontare la questione attraverso approcci differenziati – clinico, riabilitativo, psicologico, sociologico, ancora troppo poco educativo – e «un pezzo per volta», rivolgendosi alla madre oppure alla coppia genitoriale; all'impatto delle diverse tipologie di minorazione sul nucleo familiare; al bambino o all'adolescente; quasi mai alla famiglia allargata (Pavone, 2009, p. 29).

Come ribadito in precedenza, infatti, è bene sottolineare che il compito educativo della cura del figlio è inserito in un percorso orientato all'interno della storia stessa della famiglia. Per tale ragione, tutti i membri del sistema, in modo più o meno diretto, più o meno esplicito, più o meno f attivo, sono parte integrante della "scrittura" e della "realizzazione" del progetto di vita del figlio. Nel caso poi della disabilità del bambino, la capacità generativa della coppia e la sua tenuta nel tempo sono maggiormente vulnerabili e necessitano ancora di più di un solido legame progettuale di ampio respiro familiare, in grado di *ri-valorizzare* il sistema famiglia per *ri-significare* il compito genitoriale.

2. I nonni: una risorsa oltre il tempo e lo spazio

Il periodo storico che stiamo vivendo è stato definito dalle antropologhe francesi Claudine Attias-Donfut e Martine Segalen come "Il secolo dei nonni" (2005). Alla luce dei molteplici cambiamenti sociali, infatti, i "giovani anziani" che si affacciano alla nonnità sono molto diversi dai loro predecessori. Siamo di fronte ad una nuova immagine di nonno: tendenzialmente indipendente, sia sul piano esistenziale che su quello abitativo, e rappresentante di una specificità tutta contemporanea dei legami familiari. Mentre, infatti, storicamente la figura del nonno veniva associata al riposo, al tepore della casa, al ricordo, alla memoria e alla testimonianza della famiglia, la nuova realtà che ci troviamo di fronte è quella di nonni sempre più attivi, che si prendono cura quotidianamente dei propri nipoti, sia nella gestione diretta, sia attraverso forme di sostegno indiretto, come l'aiuto economico (Infodata, 2018).

Per altro, sulla base delle teorie legate al sistema ecologico di Bronfenbrenner (1986), potremmo affermare che la figura dei nonni si colloca in una posizione di azione privilegiata e strategica: questi, infatti, si trovano nella linea di confine tra il microsistema, rappresentato dalla famiglia nucleare, e il mesosistema, in cui agiscono la famiglia allargata, i servizi e le interazioni tra i vari attori.

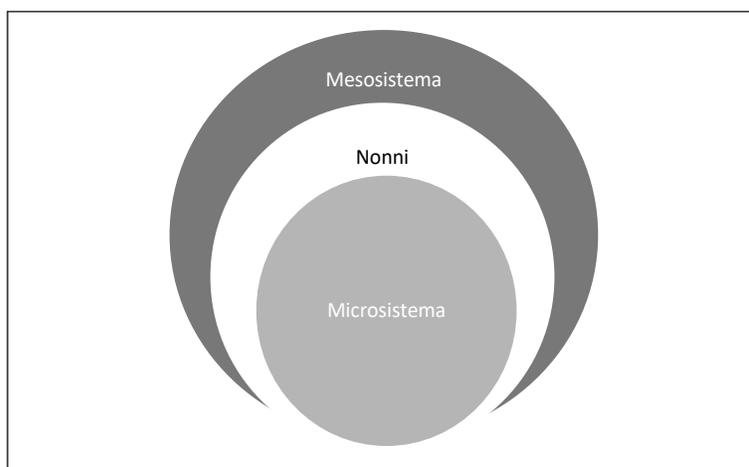


Figura 1: Cornice del sistema ecologico di Bronfenbrenner (adatt. da Yang et al., 2018)

Proprio a causa della loro posizione di confine, da un lato, e delle prolungate esigenze lavorative dei genitori, dall'altro, il contributo dei nonni all'interno della coordinata familiare educativa si è distribuita in modo sostanzialmente diverso rispetto al passato, sia qualitativamente che quantitativamente. Mentre, nella credenza popolare, il ruolo dei nonni sembrava essere estraniato dal compito educativo a favore, invece, di relazioni più permissive in uno spazio di libertà in cui poter *viziare* il nipote, i nuovi nonni, riconoscendo la giusta attribuzione di ruoli e competenze, non possono più esimersi dall'assunzione di un compito pedagogico, seppur con tempi di relazione più distesi.

La nonnità non è più un elemento di contorno: contribuisce al pieno funzionamento del sistema familiare.

A causa, poi, del ruolo privilegiato dei nonni all'interno del tessuto familiare, la complessità del loro compito è considerevolmente più pronunciata nella famiglia di un bambino con disabilità. Poiché i genitori hanno a che fare con una realtà estremamente delicata ed esigente, la necessità del sostegno dei nonni è sostanzialmente maggiore, così come la sua mancanza è sentita più intensamente (Findler, 2014).

Per i genitori con figli disabili, la difficoltà di avviare i processi di elaborazione del lutto e di favorire quelli progettuali diviene enorme e necessita di sostegno e di accompagnamento nell'ambito familiare, sociale e scolastico. Per questo i nonni – e le persone anziane in generale – possono risultare fondamentali per “pensare” e immaginare nel mondo dei grandi anche i propri nipoti disabili, supportando la relazione educativa dei bambini con i genitori; essi stessi, inoltre, possono avviare una relazione particolarmente proficua sul piano dell'educazione e della progettualità.

La situazione della persona anziana soddisfa maggiormente alcuni principi della relazione di aiuto, che si attuano nelle situazioni di disabilità. (Caldin, 2012, p. 397)



La risorsa educativa e supportiva dei nonni, nella relazione di cura con il proprio nipote con disabilità, ha una connotazione molto diversa da quella tipicamente genitoriale. Il nonno, infatti, agisce con limiti temporali, dettati dall'assenza – fisica, ma momentanea – del genitore, e spaziali, perché attivati in un contesto relazionale diverso e meno vincolante. L'integrità adulta del nonno, poi, è caratterizzata dalla cifra stilistica della gratuità, che conferma la consonanza tra modalità protettive ed emancipative come base educativa di qualsiasi progetto di vita (Caldin, 2012).

La relazione nonno-nipote è sempre filtrata dal cerchio ristretto del microsistema della famiglia nucleare. Nella varietà dei ruoli e delle relazioni, infatti, il nonno non cessa di essere genitore del proprio figlio: diversi studi internazionali hanno messo in luce quanto l'intervento dei nonni con il nipote con disabilità abbia contribuito positivamente anche al consolidamento di relazioni interpersonali significative e profonde, favorendo un legame più stretto con i propri figli (Findler, 2014).

La condivisione delle preoccupazioni e dei dolori, così come dei traguardi e delle gioie sperimentate, riveste un ruolo decisivo all'interno delle relazioni intergenerazionali familiari: attiva, infatti, un processo virtuoso in grado di allontanare il microsistema dal rischio di dipendenze e chiusure pericolose e castranti in favore, invece, di una apertura costante, tesa alla costruzione di reti sociali sempre più necessarie per attivare strategie di resilienza. L'apertura è determinante nel processo identitario, specialmente in ambito di disabilità, e consente di superare la fissità dei ruoli che implicitamente lavora nei vissuti delle famiglie con un figlio disabile. I nonni, in tale prospettiva, sono il ponte verso l'esterno, il collegamento con il mondo-oltre, il gancio necessario, talvolta, per l'attivazione e la costruzione di reti sia intra- che interfamiliari.

Andare oltre il microcosmo della famiglia nucleare e superare le barriere rigide dello spazio e del tempo è presupposto implicito dell'intervento educativo funzionale dei nonni, che, dunque, partecipano a pieno titolo alla costruzione del progetto di vita del proprio nipote e, al contempo, danno un contributo importante al miglioramento della qualità della vita dei suoi genitori e del contesto relazionale allargato.

3. I nonni si raccontano: dalla diagnosi del nipote alla resilienza familiare

Nonostante la rilevante importanza che rivestono i nonni all'interno del tessuto familiare e, in particolare, delle famiglie con bambini con disabilità, non esistono studi approfonditi in campo pedagogico su questo tema, sia in campo nazionale che internazionale. In modo particolare, la carenza di approfondimenti è riscontrabile sul piano euristico legato non soltanto alle cornici teoriche ma, soprattutto, nelle risponderie più fenomenologiche e dirette.

Per tale ragione, abbiamo ritenuto opportuno procedere con una analisi di studi di caso, condotta a seguito di interviste narrative semistrutturate che hanno coinvolto 27 nonni di nipoti con disabilità. Nello specifico, le diagnosi erano riconducibili ad un disturbo dello spettro autistico con un'età compresa tra i 4 e i 16 anni.

Il campione intervistato comprende 15 nonne e 12 nonni: nello specifico, tutti del ramo materno ad eccezione di una nonna paterna.

Lo scopo di questo primario avvio della ricerca è quello di rintracciare sotto-unità significative e condivisibili in relazione ad alcuni temi cardine: il vissuto sperimentato al momento della diagnosi; le ripercussioni familiari e il ruolo del nonno in tale prospettiva; la condivisione emotiva con i nipoti e i propri figli.

3.1. La comunicazione della diagnosi

A conferma di quanto già evidenziato da alcune ricerche internazionali (Fidler, 2009, 2014, 2016; Yang *et al.*, 2018; Woodbridge *et al.*, 2009, 2011) il vissuto dei nonni in relazione alla comunicazione della diagnosi di disabilità del proprio nipote è del tutto simile a quanto sperimentato dai genitori. Gli intervistati, infatti, la raccontano con forte dolore e dispiacere.

Quando c'è stata la diagnosi, io forse l'ho accettata meno all'inizio, mi sembrava che non fosse possibile che fosse successo proprio a noi. Ne sentii tante, e dici "ma perché deve succedere proprio a me!". Un po' come mi era successo quando ho scoperto che avevo un tumore alla vescica e mi sono dovuto operare: ti sembra di vivere quasi un sogno - un incubo! Questo mi è successo anche con lui, forse non ci volevo credere all'inizio, pensavo fosse un semplice ritardo, "vedrai che poi si sblocca".

In quel momento io volevo morire. Il dolore che sentivo ogni notte, quando andavo a dormire, ogni giorno, era insopportabile. Non mi mollava!

Non è facile accettare. Ma poi, come per tutte le disgrazie, uno si rassegna. Non c'è niente da fare!

Il momento della diagnosi viene ricordato dalla totalità dei nonni come un'esperienza di estrema disperazione, paragonata perfino, da uno degli intervistati, alla sensazione provata alla comunicazione di avere un cancro. Il lutto delle aspettative, quindi, coinvolge anche i nonni, in modo particolare quando partecipano attivamente alla vita del proprio nipote.

A luglio abbiamo ricevuto la diagnosi e a settembre Francesco ha iniziato l'asilo. È stato molto doloroso. Io lo portavo, e lo lasciavo che piangeva. Tornavo a prenderlo e sentivo le urla e i pianti da fuori. Ero diventata l'ombra di me stessa. Non facevo che piangere continuamente, mi asciugavo le lacrime per andarlo a prendere. Stavo con gli amici e parlavo di Francesco, angosciata. Poi discutevo con mio marito che mi diceva di smetterla, di non ammorbare gli amici con i nostri problemi. Ecco perché ho capito che dovevo parlarne con qualche esperto.

All'inizio sembrava solo un ritardo nel parlare ma poi ci siamo accorti che anche nei giochi, nei rapporti che aveva con noi era diverso e questo ha fatto preoccupare soprattutto mia figlia che è stata quella che più decisamente di altri non ha voluto aspettare molto tempo, si è subito affidata a persone competenti che poi ci hanno indirizzato. E quindi lui ha avuto una



diagnosi molto precoce e a quel punto me ne sono reso conto anche io, ho smesso di fare finta di niente, era più un rifiuto inconscio che una cosa razionale.

La prospettiva del nonno, tuttavia, può essere letta in modo amplificato rispetto al vissuto del genitore: il nonno, infatti, prova un doppio dolore, legato sia alla condizione del nipote sia al dispiacere per la situazione del proprio figlio.

Dopo la diagnosi, i genitori non l'hanno presa bene. Poi piano piano lo hanno affrontato. Sono batoste... per quello che abbiamo potuto, abbiamo provato a dare loro una mano in questa fase. Che devi fare? È un figlio!

Quando abbiamo ricevuto la diagnosi, ricordo ancora mio figlio che, abbracciando il padre, ha detto: "Ho rovinato la vita di Serena", che è la figlia più grande. Come per dire che lei dovrà prendersene cura quando non ci saranno più. È stata una scena di immenso dolore, per noi.

Quanto emerso è perfettamente in linea con le indagini internazionali. Come affermano Findler e Taubman – Ben-Ari, infatti, anche i nonni attraversano una fase depressiva del tutto simile a quella dei genitori: «Grandparents often undergo a mourning process similar to that of the parents, although from a more removed place (which may actually prolong the mourning period)» (Findler, Taubman – Ben-Ari, 2016, p. 41).

Il periodo di dolore a seguito della diagnosi può rallentare il percorso di costruzione identitaria dei nonni, specialmente quando si tratta del primo nipote. I protagonisti, poi, si trovano spesso costretti a modificare il proprio stile di vita per adattarsi alle nuove necessità.

264

Abitiamo a 10 chilometri di distanza, ma ogni mattina andiamo da loro. Quando poi mia figlia torna dal lavoro, anche noi torniamo a casa nostra.

Ho lasciato il lavoro, poi per 11 anni ho avuto contratti di consulenza, ma ho dovuto dire basta perché c'era da accudire Michele. E poi anche perché dopo 46 anni di lavoro era giusto così. L'ho scelto io e mi ha invogliato anche mia moglie.

La ristrutturazione delle dinamiche personali è necessaria, soprattutto per continuare a sostenere la capacità generativa della famiglia in una circostanza che richiede una collaborazione di rete allargata e sistemica.

3.2. I nonni nella famiglia allargata

I risultati della ricerca condotta da Miller e collaboratori (2012) offrono una descrizione accurata del nonno di un nipote con disabilità nella prospettiva della famiglia allargata. Sarebbe, infatti, che i nonni in questione si pongano come intermediari nel mantenimento delle relazioni familiari. Un significativo numero di intervistati ha dichiarato che l'arrivo del bambino con disabilità ha portato tensioni, conflitti e sfide all'interno del sistema stesso. Tale aspetto si evince anche dalle parole dei nostri protagonisti.

Ci sono stati conflitti tremendi in famiglia, perché ognuno ha vissuto il dolore a modo proprio. Io mi sono tuffata; mia nuora sembrava uno zombie, poverina; mio figlio disperato che negava questa cosa; mio marito che cercava su internet. Io non volevo risposte su internet: cercavo le risposte alle domande che io mi facevo. Non mi interessava sapere cosa fosse l'autismo, le percentuali, se è per un vaccino, no. Io volevo trovare un canale per arrivare a mio nipote.

Dopo la diagnosi, anche il mio rapporto con mia figlia ha assunto sfumature diverse... Forse adesso è più serena ma all'inizio ... Mia figlia è un po' un sergente di ferro, all'esterno molto dura, molto risoluta, però andava in crisi... Ha avuto qualche problema anche con il marito, poi fortunatamente è tutto rientrato ma anche con me poteva avere atteggiamenti diversi, quasi di ira, quasi come se avesse bisogno di sfogarsi in qualche maniera con qualcuno.

I conflitti possono esistere anche all'interno della coppia dei nonni, qualora il percorso di elaborazione della diagnosi non sia stato superato allo stesso modo o nello stesso tempo dai due coniugi o qualora sussistano divergenze in relazione alla gestione del bambino.

Io credo che tutta la famiglia dovrebbe avere un'infarinatura di come seguire questo bambino. Io per esempio ho difficoltà con mio marito, perché noi siamo molto diversi. Lui dice che bisogna essere energici e stoppare. Anche io lo faccio, ma in modo diverso. Quando siamo insieme, Francesco vive la tensione del nonno. Se lui sta bene, mio marito è rilassato. Ma appena Francesco comincia a fare una delle sue cose... per esempio ora vuole vedere a ripetizione il video di "The wall" dei Pink Floyd: mio marito non lo sa gestire. Questo Francesco lo sente e, a quel punto, insiste ancora di più. Allora io non capisco ancora bene se devo calmare il bambino o mio marito! Mi creda, non è semplice: bisogna gestire anche gli adulti!

Dalla sopracitata indagine di Miller e collaboratori (2012), poi, si evince che il contributo dei nonni è particolarmente significativo nell'assegnare un *ruolo* al proprio nipote all'interno della famiglia. La tipologia di supporto offerto, infatti, può facilitare la comunicazione e le connessioni tra i vari membri del sistema allargato.

All'inizio Michele sembrava un corpo estraneo all'interno della famiglia, perché eravamo noi ad avere le attenzioni verso di lui, ma lui, non dico che ci ignorava, ma quasi. Invece poi, pian piano, aiutati dalle terapie e aiutati anche da quello che i terapisti ci dicevano di fare nei confronti di Michele – perché ci siamo affidati molto a quello che loro dicevano, per noi era talmente diverso che poi alle volte si sbaglia interpretando le cose, gli permetto di fare una cosa o non glielo permetto? Deve andare in crisi o non deve andare in crisi? Lo fermo fisicamente e lo faccio sfogare tenendolo oppure lo lascio piangere per terra? – anche noi abbiamo dovuto un po' studiare la situazione e questo ci ha aiutati tutti, me compreso, che poi sono quello che ci ha sempre passato più tempo con lui dai tre anni in poi... Gli abbiamo dato un ruolo all'interno della famiglia, gli abbiamo fatto capire che lui ne è parte, quindi di questo lui adesso ha coscienza.



Adesso lui in famiglia ha un ruolo, sa che c'è e credo che in questo lo abbia aiutato molto la mia presenza, anche la presenza della nonna; devo dire, ci ha messo di più (con la nonna), la nonna naturalmente lavora anche lei quindi ha meno tempo da dedicargli.

Quando stiamo tutti insieme si è creato un meccanismo per cui anche i cugini sanno che Francesco è speciale. Anzi, che lui ha bisogno di certe cose. L'altro nipotino che ha 6 mesi di differenza con lui, gioca sempre con Francesco, soprattutto se non c'è la sorella più grande. Anche gli zii sono amorevoli con lui.

Secondo quanto emerso, dunque, il ruolo dei nonni risulta essere particolarmente prezioso nel mettere in collegamento tra loro i diversi elementi della famiglia allargata. Il *ponte affettivo* che si crea tra nonno e nipote è inserito in una cornice sistemica tale da consentire uno scambio costante tra il microsistema nucleare e il macrosistema familiare allargato.

3.3. La condivisione emotiva

Dalle interviste che abbiamo condotto, una interessante questione, di piena rilevanza pedagogica, risulta essere quella della condivisione emotiva. Nonni e genitori, infatti, spesso non riescono a comunicare il proprio dolore, specialmente quello iniziale dovuto all'accoglimento della diagnosi.

Dalla diagnosi ad oggi è cambiato anche il mio rapporto con mio figlio. Io non capivo perché lui non mi parlasse. È stata anche colpa mia... ero distrutta e avevo paura che mi raccontasse del suo dolore. Questa è la verità.

Adesso lui inizierà le elementari. Abbiamo tutti paura, ma nessuno lo dice. È la grande incognita: cambi scuola, cambi insegnanti, cambi compagni... speriamo bene.

Uno dei fattori che potrebbe motivare tale difficoltà a condividere la propria situazione emotiva risiede nella convinzione che non sia opportuno caricare l'altro di ulteriore dispiacere, come si evince dalle parole di questa nonna:

Nostra figlia con noi non ha mai parlato tanto. Forse anche per non dare un peso a noi. Altrettanto facevamo noi con lei, non volevamo aggravare la situazione. Magari da soli ci facevamo un pianterello, poi però insieme ci tiravamo su. Lei avrà fatto lo stesso, credo.

L'altro aspetto che funge da barriera nella comunicazione tra genitori e nonni è quello dell'*expertise*. Madri e padri, infatti, prendono parte a occasioni specifiche di formazione in contesti di parent training e, nel caso specifico dell'autismo, apprendono le modalità di gestione del proprio figlio oltre che le strategie più efficaci per entrarvi in contatto. Dalle parole dei nonni intervistati, si evince che quanto appreso non viene poi condiviso, e i nonni si trovano in balia di una situazione che non riescono a fronteggiare, se non procedendo per tentativi ed errori.

Mio figlio e mia nuora sono sempre venuti qui al centro, facevano il percorso di parent training, ma non ci riferivano mai niente. Quando eravamo insieme, io guardavo come loro gestivano il bambino per cercare di capire come fare.

I nonni non ricevono dai genitori i repertori di competenza necessari rispetto alle modalità di gestione dei comportamenti problema del nipote. Tale aspetto può essere interpretato come una preoccupazione, da parte dei genitori, per il sovraccarico – emotivo e pratico – che darebbero ai nonni qualora li accompagnassero ad una formazione più specifica e completa.

Fortunatamente, però, esistono realtà in cui la condivisione emotiva e pratica tra le generazioni ha avuto risultati preziosi, abbreviando il percorso di superamento del dolore e caratterizzandosi come vera e propria strategia di coping. La condivisione parte dal riconoscimento: nell'atto stesso del condividere, infatti, diamo all'altro da noi un valore autentico.

Il rapporto con mia figlia non è mai cambiato. Cerchiamo di parlare con lei per capire come stimolarlo e dare più attenzioni al bambino.

Questa esperienza mi ha cambiato tantissimo. Ho dovuto togliere tutto il dolore pregresso per lasciare spazio a questa cosa. A vivere con serenità, a capire che se vogliamo che gli altri cambino, dobbiamo prima cambiare noi. A non sentirmi nemmeno una vittima: questa è la mia realtà. Doveva arrivare lui nella mia vita: ad un certo punto ho sentito proprio che io sono nata per essere la nonna di Francesco, che quella era la mia missione. Prima di Francesco, le cose che avevo fatto erano normali: sposarsi, avere tre figli, avere i nipoti... Francesco è un premio. Perché ti permette di aprire il cuore, di essere onesta con te stessa e di vivere le cose appieno.

267

La condivisione emotiva che si attiva tra nonni e genitori consente il vero e proprio cambio di prospettiva nella funzione stessa della nonnità. Mentre, infatti, la chiusura e la mancanza di dialogo possono identificare il nonno come una *barriera protettiva* del microsistema nucleare, l'apertura e la condivisione rendono i nonni un vero e proprio *ponte* verso l'esterno e, al tempo stesso, *collante* nelle relazioni tra coppia genitoriale e figlio con disabilità.

4. Conclusioni

In linea con quanto proposto dalla letteratura internazionale sul tema, la funzione dei nonni all'interno delle famiglie con figli con disabilità assume una funzione particolarmente importante. I nonni, infatti, possono essere vere e proprie risorse resilienti nel superare il periodo di dolore a seguito della comunicazione della diagnosi nonché preziosi alleati nella gestione quotidiana del nipote.

Il nonno è la figura esterna più prossima alla famiglia nucleare e, allo stesso tempo, al sistema familiare esteso e al contesto sociale. Tuttavia, rispetto al percorso identitario dei nonni e, di conseguenza, all'individuazione delle relative funzioni, la condivisione emotiva tra genitori e nonni, nonché quella legata alle modalità di gestione del comportamento problema del nipote, può considerevolmente fare la differenza.

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



Nella prospettiva pedagogico-speciale, dunque, si aprono alcuni interrogativi rilevanti. Il primo concerne la necessità di riconoscere con maggiore forza il valore educativo dei nonni all'interno delle famiglie con disabilità, dapprima con maggiori interventi nel campo della ricerca scientifica, poi con l'individuazione di specifici percorsi di formazione. In questo senso è importante porsi in ascolto dei nonni e lasciare che ciascuno di loro scelga di utilizzare la narrazione di sé che risulti maggiormente aderente alla propria esperienza.

Sulla base di quanto detto, poi, è necessario ragionare ulteriormente nella prospettiva della formazione dei formatori, ovvero di chi incontra quotidianamente le famiglie nucleari e che, spesso, non coinvolge gli elementi più prossimi e altrettanto importanti, come i nonni. Nel pieno riconoscimento di specifici compiti e funzioni, infatti, i percorsi di training meritano di essere svolti sia nella prospettiva del genitore, sia in quella del nonno. L'esperienza raccontata da una delle intervistate mette in risalto quanto affermato:

Ho chiesto qui al centro se ci fosse qualcuno con cui poter parlare per saperne di più e mi hanno offerto un corso per volontariato con bambini autistici. È stato tremendo! Insieme a me c'erano ragazzi che venivano per ottenere crediti universitari o della scuola superiore, signore più grandi di me che lo facevano perché avevano tempo a disposizione da dedicare agli altri. Io lo facevo perché ero immersa nel dolore totale. Dunque vedere i filmati, vedere tutto questo... tornavo a casa che ero distrutta. Mio marito che mi faceva la guerra perché diceva che assolutamente non andava bene quello che facevo, che mi dovevo allontanare da questa cosa...

Il secondo giorno – perché è stata una full immersion – ho trovato la dottoressa che, a fine corso, mi ha detto: “Signora, un giorno perché non mi viene a trovare?” e dunque ho iniziato a parlare con lei, da sola, e ho tirato fuori questo dolore. Poi ho scoperto che questo nipote non era solo dolore, perché ogni cosa che lui fa... guardi, se con gli altri nipoti sento gioia, con Francesco tocco il cielo con un dito. Alcune espressioni, che per me prima non avevano senso, lo hanno acquisito con lui. Quando mi hanno dato in braccio mio figlio, dopo aver partorito, ho pensato: “Non si può provare gioia più grande!”. Poi ho preso in braccio la mia prima nipotina e ho detto: “No, si può essere ancora più felici!”. Con Francesco è un'altra dimensione. È la coscienza che l'amore esiste e questo bambino rappresenta questo nella mia vita.

Stare anche dalla parte dei nonni significa pensare alla famiglia in una prospettiva olistica e completa. Vuol dire anche porre le basi per una pedagogia speciale delle relazioni familiari che sia in grado di rispondere ai bisogni e alle esigenze di tutti i protagonisti della vita familiare. Nessuno escluso.

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2018). La relazione genitoriale nella famiglia con disabilità: una riflessione pedagogica sul ruolo e sulla funzione paterna. In C. Giacconi C., N. Del Bianco (eds.), *In azione. Prove di inclusione* (pp. 222-233). Milano: FrancoAngeli.

Amatori, G. (2019a). Famiglie e disabilità. Narrazioni e nuovi orizzonti di senso. In C. Giacconi, N. Del Bianco, A. Caldarelli (eds.), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 54-66). Milano: FrancoAngeli.

- Amatori, G. (2019b). Family relationships and behavioral disorders. Resilient resources for quality of life. *Education Sciences and Society*, 10(1), 190-210.
- Amatori, G. (2019c). *Due volte genitori. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Attias Donfut, C., & Segalen, M. (eds.) (2005). *Il secolo dei nonni. La rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R. (2004). Vissuti genitoriali e figli con disabilità. *Studium Educationis*, 3, 536-545.
- Caldin, R. (2006a). Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (ed.) (2006b). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2012). L'integrità della persona anziana nel rapporto con bambini disabili. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Caldin, R. (2014). La pedagogia speciale, la sua situazione paradossa e il debito (impagabile) alla generazione che ci ha preceduto. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin, R. (ed.) (2015). *Da genitori a genitori. Esperienze ed indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., Cinotti, A., & Serra, F. (eds.) (2017). *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- d'Alonzo L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo*. Milano: La Scuola.
- Erickson, E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Findler, L. (2000). The role of grandparents in the social support system of mothers of children with a physical disability. *Families in Society*, 81, 370-381.
- Findler, L. (2009). *The experience of grandparenthood among grandparents of children with/without an intellectual disability: The contribution of self-differentiation, social support and the perception of grandparenthood to personal growth*. Submitted to Shalem fund for the development of services of for people with intellectual disabilities in the local councils in Israel.
- Findler, L. (2014). The Experience of Stress and Personal Growth Among Grandparents of Children With and Without Intellectual Disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(1), 32-48.
- Findler, L., Taubman-Ben-Ari, O., Nuttman-Shwartz, O., & Lazar, R. (2013). Construction and validation of the multidimensional experience of grandparenthood set of inventories. *Social Work Research*, 37, 237-253.
- Findler, L., Taubman-Ben Ari, O. (2016). *Grandparents of Children with Disabilities. Theoretical Perspectives of Intergenerational Relationships*. New York: Springer.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., & Caldarelli, A. (eds.) (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Infodata (2018). Sono 12 milioni i nonni in Italia. Ma come stanno davvero i nostri anziani?, *Il Sole 24 Ore*, 2 ottobre 2018, <https://www.infodata.ilsole24ore.com/2018/10/02/12-milioni-nonni-italia-stanno-davvero-nostri-anziani>.
- Miller, E., Buys, L., & Woodbridge, S. (2012). Impact of disability on families: Grandparents' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 102-110.
- Pavone, M. (1999). La rete. In M. Tortello, M. Pavone (eds.), *Pedagogia dei genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*. Torino: Paravia.
- Pavone, M. (2001). *Educare nelle diversità*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.



- Velasco, C., Noriega, C., & López, J. (2016). Los abuelos ante la discapacidad de su nieto. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 53, 9-24.
- Woodbridge, S., Buys, L., & Miller, E. (2009). Grandparenting a child with a disability: an emotional rollercoaster. *Australasian Journal on Ageing*, 28, 37-40.
- Woodbridge, S., Buys, L., & Miller, E. (2011). My grandchild has a disability”: impact on grandparenting identity, roles and relationships. *Journal of Aging Studies*, 25, 355-363.
- Yang, X., Artman-Meeker, K., & Roberts, C.A. (2018). Grandparents of children with intellectual and developmental disabilities: navigating roles and relationships. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(5), 354-373.

Inclusione, disabilità e formazione docenti.
Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei
fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti.
La scala OFAID

Inclusion, disability and teacher education.
A study for measuring attitudes and associated factors
in a group of pre-service teachers.
The OFAID scale

Andrea Fiorucci

University of Salento, Lecce, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, andrea.fiorucci@unisalento.it

Positive attitudes on the part of teachers can strongly condition a positive approach to school inclusion, making the process more beneficial and enriching. Based on such belief, a great deal of research has sought to examine teachers' attitudes towards the inclusion, while exploring factors that might influence their attitudes. The paper presents results of a study on attitudes towards disability and the inclusion of preservice teachers group of course on support disability and the degree course in Primary Education of the University of Salento (Lecce). The specific research questions for this study are as follows: What are pre-service teachers' attitudes toward inclusion and disability? According to pre-service teachers group, what are the factors that influence teachers' attitudes? According to the purpose of the study, two research tools were used: 1) SACIE-R scale (Forlin et al., 2011), a standardized tool to measure pre-service teachers' perceptions (sentiments, attitudes and concerns) towards inclusion and disability; 2) OFAID scale, a tool developed by the research group that explores Opinions regarding the factors that influence the attitudes of teachers towards inclusion and disability. The results highlight the elements of greater fragility of a teacher training that should focus more on the relationship, on contact, on managing the fears. Implications and recommendations are discussed for inclusive policies practices and teacher education programs in training preservice professionals

Keywords: teachers' attitudes, inclusion, disability, school.

abstract

Esiti di ricerca 271

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Introduzione

Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di valorizzazione delle differenze a scuola nella misura in cui essi diventano degli animatori e dei sostenitori dell'incontro educativo, esercitando una funzione di mediazione e di accompagnamento formativo e relazionale. Si tratta di professionisti in grado di agire sui contesti per offrire a tutti, scrive Gardou (2016), "un luogo in cui sentirsi a casa" (p. 14).

Su questo ultimo aspetto risulta dunque evidente, accostandosi al lessico della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - ICF* (OMS, 2001), che i docenti, così come tutti quegli aspetti ambientali che influenzano il contesto di vita di ogni individuo, possano avere un impatto facilitante o ostacolante sul funzionamento della persona, in questo caso dello studente che mostra una certa fragilità a scuola.

Sebbene possa sembrare quasi un ossimoro, può accadere che un certo tipo di relazione di sostegno o di atteggiamento rappresenti più una barriera che un facilitatore. Non ci si riferisce solo a rapporti caratterizzati da sentimenti ostili o respingenti, ma ad attività educative debolmente orientate a sviluppare il potenziale e quindi, da principio, arrendevoli e rinunciatricie.

Si tratta, ad esempio, di relazioni animate da visioni nosografiche ed assistenzialistiche della disabilità, di relazioni eccessivamente intime e "genitorializzate", di relazioni che funzionano come delle protesi, di interventi educativi slegati dalla vita di classe e troppo spinti sul versante dell'assistenza e della eccessiva semplificazione didattica.

Una relazione facilitante, invece, parte sì dalle caratteristiche deficitarie della persona, ma riorienta il focus d'attenzione sull'adattamento e sulla personalizzazione del setting di apprendimento, cercando, ritorna l'ICF, di minimizzare il divario esistente tra capacità e performance, tra ciò che il deficit impone e ciò che una persona, se sostenuta, può potenzialmente fare.

A tal riguardo, prendendo in prestito la suggestiva metafora di Canevaro (2006), gli insegnanti possono diventare delle "pietre che affiorano", ossia delle figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi.

Un lavoro, quello dell'insegnare, in cui emerge, richiamando un altro contributo di Canevaro (2015), "il paradosso dell'accompagnare: essere insieme per separarsi" (p. 31). Quel sostenere che si pone l'obiettivo di essere altro rispetto ad una stampella, di modificarsi ed evolversi gradualmente, di promuovere e di sviluppare l'autonomia, intesa come quel processo di crescita finalizzato a sviluppare nell'alunno disabile capacità e necessità di autorealizzazione e autodeterminazione. Il tutto, però, se sostenuto da un contesto scuola favorevole (Ryan e Deci, 2000), un luogo, scrive Ligorio (2010) "dove non solo impariamo a scoprire chi siamo, ma anche chi potremmo essere (...), dove costruiamo i nostri sé possibili" (p. 103).

I docenti sono parte costitutiva e preminente di questo contesto, giocano un ruolo importantissimo nella vita scolastica ed educativa degli studenti disabili; possono infatti contribuire significativamente alla loro formazione, sviluppando



o inibendo il loro potenziale. Ciò è possibile, però, nella misura in cui le azioni didattico-educative proposte dai docenti, siano suffragate da credenze e sistemi rappresentazionali che ne condizionano positivamente l'attuazione e la stessa riuscita (Fiorucci, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019).

“Affinché vi sia inclusione – scrive Bocci (2018) – è necessario dunque *praticarla*, a partire dalla volontà di praticarla” (p. 22).

Questo significa che, al di là dello svantaggio o del deficit, l'apporto dei docenti, secondo un continuum che lega le convinzioni sull'inclusione alle azioni che la sostengono fattivamente, può agevolare il processo di tutela e valorizzazione delle differenze oppure può corroborare esperienze negative e discriminanti finalizzate a rimarcare più velate o del tutto nuove forme di esclusione a scuola.

Richiamando l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), è possibile ribadire quanto il processo inclusivo, ancor prima di produrre *politiche* e sviluppare *pratiche* inclusive, necessiti di creare e condividere, tra gli stessi insegnanti, *culture* che si riferiscono all'orizzonte dei valori e delle convinzioni che sono a fondamento dell'inclusione.

Su questo fronte è possibile rintracciare negli atteggiamenti e nelle percezioni degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità uno tra i più importanti fattori che determinano e agevolano pratiche e processi inclusivi a scuola (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

2. Fattori che influenzano gli atteggiamenti dei docenti: una rassegna della letteratura

273

La letteratura scientifica riporta le variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti (Odongo & Davidson, 2016; Dias & Cadime, 2016; Fiorucci, 2014).

L'aspetto che incide maggiormente è la gravità e la tipologia della disabilità: a una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Ryan, 2009; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011). Oltre a deficit intellettivi e disturbi comportamentali gravi (Cumming, 2011; Rae, Murray & McKenzie, 2010), secondo i docenti, anche le compromissioni dell'interazione – difficoltà di comunicazione, di linguaggio e dell'udito – rendono problematico il lavoro di prossimità (Emam & Farrell, 2009).

In linea generale, nella percezione degli insegnanti si rileva una forte inclinazione alla “bessizzazione” dei propri alunni, considerati sempre più “difficili” (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013), nonché un progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Pinnelli & Fiorucci, 2019), un pericoloso processo di stigmatizzazione che riduce la complessità della persona “con” disabilità alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Associazione TreeLLE, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Fiorucci, 2016).

Spostando l'attenzione sulle variabili socio demografiche dei docenti, gli studi

mostrano una grande variabilità di risultati. Alcuni, ad esempio, non hanno riscontrato alcuna differenza in relazione al genere (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010); mentre altri, invece, hanno rilevato nelle donne maggiore sensibilità e naturalezza nei confronti della relazione di prossimità (Alquraini, 2012; Forlin, Kawai & Higuchi, 2015). Anche l'età anagrafica non sembra essere decisiva (Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007), mentre in altri studi essa diventa rilevante nella misura in cui i docenti più giovani presentano atteggiamenti più positivi e accondiscendenti, ma, al contempo, le giovani leve dichiarano di sentirsi poco esperti (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Cornoldi et al., 1998; Forlin, 2012).

In riferimento agli anni di servizio, l'essere un docente senior incide positivamente sulla qualità della relazione e sull'efficacia degli interventi didattici, ma espone in maggior misura il docente a eventi stressogeni e sindrome di burnout (De Caroli & Sagone, 2008; Sharma et al., 2006; Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014).

Rispetto all'ordine scolastico, gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più benevoli verso l'inclusione, mentre nella scuola di secondo grado è più probabile incontrare atteggiamenti negativi (Ianes et al., 2011; Monsen & Frederickson, 2004; Vianello & Moalli, 2011; Alvarez McHatton & McCray, 2007; Chiner & Cardona, 2013). Questo aspetto si lega anche all'accrescimento del disciplinarismo nella scuola secondaria e, conseguentemente, all'aumento di contenuti scolastici maggiormente codificati e quindi più difficili da adattare per ogni specifica esigenza educativa. Non sorprende, pertanto, rilevare maggiori difficoltà nei docenti d'inglese, di matematica, di scienze, di musica (Ellins e Porter, 2005), ma anche in quelli di educazione motoria, particolarmente vulnerabili a problemi di sicurezza e controllo associati all'inclusione degli studenti più gravi (Casebolt & Hodge, 2010; Hutzler & Shama, 2017).

Gli atteggiamenti, inoltre, sembrano fortemente collegati al ruolo degli insegnanti: gli *special teachers*, insieme ai dirigenti scolastici, rappresentano il gruppo più positivo e maggiormente orientato a tutelare e a promuovere l'inclusione a scuola (Engelbrecht et al., 2013; Hernandez, Hueck & Charley, 2015; Saloviita, 2018; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013).

Nel contesto italiano, questa differenza di percezione sembra essere anche legata a una più efficace rappresentazione che i docenti di sostegno maturano di sé rispetto ai colleghi curricolari (De Caroli & Sagone, 2008).

Per quanto concerne la collaborazione tra docenti, diverse ricerche hanno riscontrato una bassissima interazione tra gli insegnanti: curricolari e di sostegno in Italia (Associazione TreeLLE e Fondazione Agnelli, 2011), *special* e *general teachers* in ambito internazionale (Leatherman, 2009). Anche per questa ragione, i docenti mostrano una forte propensione a pensare all'inclusione come un insieme di singole azioni didattico-formative, piuttosto che come un processo di sistema (Arcangeli, Bartolucci & Sannipoli, 2016), oppure come ad un processo influenzato da fattori strutturali ed esogeni. La mancanza di risorse è infatti il problema più menzionato dai docenti (Goodman e Burton, 2010; Gunnþórsdóttir e Jóhannesson, 2014), anche più della loro stessa formazione.

La ricerca, invece, conferma che la formazione-aggiornamento su tematiche inerenti alla Special Education è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica e la relazione educativa (Sharma, 2012; Kraska & Boyle, 2014). Gli



insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono, infatti, più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (EADSNE, 2010; OMS, 2011; Chambers, 2017; Mura, 2014; Mura & Zurru, 2016). Tuttavia, alcuni contributi di ricerca (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018; Ciraci & Isidori, 2017; Fiorucci, 2018) invitano a fare molta attenzione ai contenuti e alle modalità formative dei corsi per gli insegnanti, poiché una più concreta trasformazione di visione del docente passa inevitabilmente da attività formative maggiormente basate su forme laboratoriali che tengano conto della collaborazione tra docenti, dell'interazione con i formatori, dell'immedesimazione nella situazione di svantaggio e disabilità affrontate nei corsi ed esperite nelle attività di tirocinio.

Altamente connessa all'esperienza professionale dei docenti è il contatto intergruppi, teorizzato nella celebre *contact hypothesis* di Allport (1954), con la quale si dimostra che l'esposizione frequente e positiva con una differenza porta ad un miglioramento dei giudizi e quindi alla riduzione del pregiudizio (Hewstone, 1996; 2009; Pettigrew, 1998). In ambito scolastico, la frequenza e la significatività della relazione educativa, fa sì che l'esperienza del contatto con persone disabili diventi un'altra importante variabile che condiziona positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti (Fiorucci, 2018; Falanga, de Caroli & Sagone, 2011; Wong, 2008; Burke & Sutherland, 2004; Vianello & Moalli, 2001; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012).

Tra le variabili attitudinali maggiormente richiamate dalla letteratura, la più frequentemente è l'autoefficacia degli insegnanti (Aiello, Pace, Dimitrov & Sibilio, 2017; Yada & Savolainen, 2017; Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Gli studi confermano le associazioni tra elevata autoefficacia e disponibilità ad attuare varie strategie didattiche per gli studenti di tutti i livelli di abilità, compresi quelli con difficoltà di apprendimento (Chester & Beaudin, 1996) e disabilità (Weisel e Dror, 2006). Al contrario, gli insegnanti con scarsa autoefficacia hanno maggiori probabilità di attribuire le difficoltà di apprendimento agli studenti, piuttosto che ai propri metodi e stili di insegnamento (Brady & Woolfson, 2008). Ne deriva che i docenti con un'efficacia superiore attribuiscano le difficoltà degli studenti a fattori esterni, richiamando in causa il proprio apporto e quello dei contesti di cui essi stessi fanno parte.

Oltre all'autoefficacia, le strategie didattiche e la stessa percezione dell'inclusione sono influenzate dalla motivazione e dalla soddisfazione lavorativa dell'insegnante (Murdaca, Oliva & Panarello, 2016): un docente con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione favorisce lo sviluppo e l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali alla valorizzazione della diversità e alla promozione dell'inclusione. Di contro, invece, ad una percezione di alienazione, di inadeguatezza e di incompetenza corrisponderanno atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011).

Per concludere, sulla scorta della rassegna della letteratura esposta, seppur non sempre supportata da un'eterogeneità di risultati, è possibile indicare quei fattori socio-professionali, che influenzano gli atteggiamenti dei docenti e la stessa promozione dell'inclusione, su cui il sistema organizzativo scuola, in termini di formazione e supporto, dovrebbe maggiormente puntare e investire.

3. L'indagine sui punti di vista dei futuri docenti

Alla luce degli elementi attenzionati dalla letteratura, si presentano gli esiti di una ricerca sugli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti in formazione afferenti al corso di specializzazione per le attività di sostegno (CS) e al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) presso l'Università del Salento (Lecce). La ricerca fa parte di una più ampio lavoro sui *modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola*¹, realizzato tra il 2017 e il 2019.

L'indagine che si presenta vuole contribuire a chiarire alcune dimensioni delle percezioni (preoccupazioni, atteggiamenti e opinioni) di un gruppo di docenti in formazione nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

Si intende verificare se e in che misura i futuri docenti coinvolti manifestino atteggiamenti di apertura e di fiducia nei confronti dell'inclusione e della disabilità e se i fattori quali tipologia e gravità del deficit, disciplina e ordine scolastico, contatto e conoscenza, secondo il gruppo dei docenti in formazione, influenzino i propri atteggiamenti.

Allo stesso tempo, si vuole valutare l'effetto del grado scolastico, del percorso professionale, dell'età anagrafica e dell'esperienza professionale sul sostegno sugli atteggiamenti e sulle opinioni dei futuri docenti coinvolti nell'indagine.

3.1. I partecipanti

276

Il campione selezionato è di tipo non probabilistico e composto da 167 docenti in formazione pugliesi con un'età media tra i 25 anni e i 45 anni (26-35 anni 29,5%; 36-45 anni 34,5%) perlopiù con una laurea (61,2%), di genere femminile (91%) e afferenti al CS (79%) e al I grado di istruzione (CS 58,6%; SFP21%). Il 37,7% dei partecipanti dichiara di aver avuto esperienze pregresse come insegnante curricolare, mentre il 62,3% di non aver mai avuto esperienza sul ruolo del sostegno. In riferimento all'ambito della didattica speciale, emerge un livello di preparazione discreto (56,9%) o inesistente (21,6%), un livello di padronanza intermedio (58,1%) o basso (28,7%) e un livello di esperienza discreto (53,9%) o assente (42,5%).

3.2. Strumenti e procedure di analisi

Questo lavoro si è avvalso di una batteria di strumenti composta da:

1. una scheda socio-anagrafica appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento;

1 Lo studio fa parte di un programma di ricerca di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento.



2. la *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education Scale* (SACIE), uno strumento rivolto ai docenti in formazione elaborato da Loreman et al. (2007), rivisto da Forlin et al. (2011) (Sacie-R) e tradotto in italiano da Pinnelli (2014)². Si tratta di uno strumento standardizzato che indaga i tre costrutti psicometrici – atteggiamenti, preoccupazioni e opinioni – ritenuti a fondamento delle convinzioni, del supporto e dell’impegno di un docente nella promozione delle pratiche inclusive (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006);
3. la scala sulle *Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l’Inclusione e la Disabilità* (OFAID), uno strumento elaborato dal gruppo di ricerca composto da 16 item afferenti a 5 distinti gruppi concettuali (1_ruolo degli atteggiamenti, 2_relazione con la disabilità, 3_tipologia e gravità del deficit, 4_ordine e disciplina scolastica, 5_contatto e conoscenza).

Entrambe le scale presentano risposte multidimensionali Likert a 4 ancoraggi: da 1 (fortemente in disaccordo) a 4 (fortemente d’accordo).

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l’anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite link non riferibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

Gli item delle diverse scale sono stati inseriti nel questionario proposto secondo un ordine casuale al fine di evitare fenomeni di *response set*.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 20.0. per Windows e hanno valutato i risultati e l’attendibilità degli strumenti di ricerca proposti.

Si fa presente che l’indagine si avvale della scala Sacie-R, uno strumento di ricerca validato in diversi contesti culturali – anche in Italia (Aiello et al. 2016; Murdaca, Oliva e Costa, 2018) -, e della scala OFAID, uno strumento realizzato dal gruppo di ricerca per il quale, invece, s’intende verificare l’attendibilità e la validità.

3.3. Risultati

Dalla distribuzione delle risposte alla Scala SACIER (tab. 1) emerge un alto grado di assenso soprattutto in riferimento alla scala degli atteggiamenti (ALSN). Distribuzioni percentuali maggiormente variabili, invece, si rilevano nella scala delle opinioni (SEPD), nella quale si registra un alto grado di disaccordo verso gli item che indagano la paura a relazionarsi con una persona disabile (SEPD_1, 4, 5) e un moderato grado di accordo verso gli item che esplorano la paura che il futuro docente potrebbe provare nell’essere o diventare disabile (SEPD_2, 3).

Nella scala delle preoccupazioni (CIE), punteggi debolmente sopra la media non mostrano un deciso dissenso verso i timori che potrebbero ostacolare l’inclusione a scuola. Infatti, seppur inferiori, i punteggi rilevano un certo grado

2 La traduzione dello strumento di ricerca a cura di Pinnelli (2014) è rinvenibile al seguente indirizzo: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/356>.

di preoccupazione verso il possibile incremento del proprio carico di lavoro in presenza di studenti con disabilità in classe (CIE_3) e verso la possibilità di riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti (CIE_4).

	Item	Media (DS)	1	2	3	4
Scala degli atteggiamenti (ALSN)	<i>Gli studenti con problemi di espressione verbale dovrebbero stare in classi comuni</i>	3.59 (0.76)	4.2%	4.2%	19.8%	71.9%
	<i>Gli studenti che hanno esigenza di tecnologie comunicative speciali (per esempio Braille e linguaggio dei segni) dovrebbero stare in classi comuni</i>	3.52 (0.74)	3.6%	4.2%	28.7%	63.5%
	<i>Gli studenti che hanno bisogno di un piano di studi individualizzato dovrebbero essere accolti e integrati nei contesti scolastici</i>	3.79 (0.52)	1.8%	—	15.6%	82.6%
	<i>Gli studenti che non superano gli esami frequentemente devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici</i>	3.38 (0.77)	3.6%	6.6%	37.7%	52.1%
	<i>Gli studenti con problemi di attenzione dovrebbero stare in classi comuni</i>	3.50 (0,73)	3.6%	3%	33.5%	59.9%
Scala delle opinioni (SEPD)	<i>Trovo difficile superare il mio shock iniziale quando incontro persone con gravi disabilità fisiche</i>	1.49 (0.67)	59.3%	34.7%	4.2%	1.8%
	<i>Temo al pensiero che un giorno potrei diventare disabile</i>	2.54 (0.83)	11.4%	32.9%	45.5%	10.2%
	<i>Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità</i>	2.69 (0.83)	8.4%	29.3%	46.7%	15.6%
	<i>Ho paura di guardare dritto negli occhi una persona con disabilità</i>	1.23 (0.56)	81.4%	15.6%	1.2%	1.8%
	<i>Tendo ad avere contatti brevi con le persone disabili e a terminarli il più presto possibile</i>	1.38 (0,73)	73.1%	19.2%	4.2%	3.6%
Scala delle preoccupazioni (CIE)	<i>Temo che il mio stress aumenti se avrò degli studenti con disabilità nella mia classe</i>	1.80 (0.75)	38.9%	43.1%	16.8%	1.2%
	<i>Temo di non avere la conoscenza e le competenze richieste per insegnare a studenti con disabilità</i>	2.14 (0.79)	22.2%	44.9%	29.9%	3%
	<i>Temo che il mio carico di lavoro aumenterà se avrò degli studenti con disabilità in classe</i>	2.16 (0.83)	24%	40%	32.3%	3.7%
	<i>Temo sia difficile riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti in una classe inclusiva</i>	2.25 (0.92)	25.1%	32.9%	34.1%	7.8%
	<i>Temo che gli studenti con disabilità non siano accettati dal resto della classe</i>	2.20 (0,70)	13.2%	56.3%	27.5%	3%

Tabella 1. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala SACIE-R



	Item	Media (DS)	1	2	3	4
Atteggiamenti inclusione (AI)	<i>Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell'inclusione scolastica</i>	3.56 (0.77)	5.4%	0.6%	26.9%	67.1%
	<i>Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi</i>	3.83 (0.38)	--	--	17.4%	82.6%
	<i>Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe</i>	3.65 (0.69)	4.2%	--	22.2%	73.7%
	<i>Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili</i>	3.77 (0.52)	1.8%	--	17.4%	80.8%
Relazione con la disabilità (REL)	<i>La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità</i>	2.08 (0.84)	26.9%	42.5%	26.3%	4.2%
	<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iperprotezione/ingerenza</i>	2.50 (0.71)	8.4%	37.1%	50.3%	4.2%
	<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento</i>	2.02 (0.90)	33.5%	35.9%	25.1%	5.4%
Tipologia e gravità disabilità (TG)	<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente</i>	2.40 (0.90)	20.4%	27.5%	44.3%	7.8%
	<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente</i>	2.46 (0.86)	18%	25.1%	50.3%	6.6%
Ordine e disciplina (OD)	<i>La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	2.63 (0.82)	8.4%	34.1%	43.7%	13.8%
	<i>Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità</i>	2.76 (0.83)	7.2%	27.5%	47.3%	18%
	<i>Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina</i>	2.40 (0.92)	31.1%	19.2%	38.9%	10.2%
Contatto e conoscenza (CC)	<i>Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità</i>	4.2 (0.76)	4.2%	16.2%	54.5%	25.1%
	<i>Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	3.35 (0.67)	1.8%	5.4%	48.5%	44.3%
	<i>La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>	3.32 (0.64)	1.2%	6%	52.7%	40.01%
	<i>Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili</i>	3.28 (0.81)	6.6%	3%	46.7%	43.7%

Tabella 2. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala OFAID

Dai punteggi ottenuti alla scala OFAID (tab. 2), rispondente a 5 fattori concettuali, emerge un forte grado di accordo sul ruolo positivo degli atteggiamenti (AI) sullo sviluppo dell'inclusione e sull'influenza positiva della conoscenza, del contatto e dell'esperienza (CC) sugli atteggiamenti dei futuri docenti.

Una maggiore variabilità si riscontra invece nell'ambito relazionale (REL): non si crede che la relazione con una disabilità generi paura e compassione (REL_1, 3), mentre si crede che la stessa possa generare iperprotezione o ingerenza (REL_2).

Un debole accordo, espresso da frequenze percentuali di poco al di sopra la media, si rileva nel credere che la tipologia e la gravità della disabilità (TG_1, 2), così come l'ordine di scuola (OD_1, 2), influenzino gli atteggiamenti dei futuri docenti. Il grado di accordo diventa ancor più variabile quando il focus si sposta sulla disciplina (OD_3).

Le analisi che seguono descrivono le scale in termini di correlazioni tra gli item e misure di reliability (attendibilità) e confermano (Sacie-R) e valutano (OFAID) l'idoneità della loro struttura fattoriale. Trattandosi di dati su scala ordinale, una scala Likert, si valuta opportuno esaminare la matrice di correlazione policorica, invece della correlazione di Pearson, più adatta per variabili continue.

Struttura fattoriale della scala SACIE-R e analisi correlazionale

L'analisi correlazionale evidenzia una forte coerenza della scala degli atteggiamenti (ALSN), ed in particolare tra le coppie di item 1-5 ($\rho = .709$), 1-4 ($\rho = .615$), 2-5 ($\rho = .743$). Gli item di questa scala, in particolare l'item 5 – *Gli studenti che hanno bisogno di un piano di studi individualizzato dovrebbero essere accolti e integrati nei contesti scolastici* –, sono inversamente correlati rispetto a quelli delle altre scale.

Per la scala delle opinioni (SEPD), i maggiori contrasti riguardano gli item 5 ($\rho = -.579$) e 4 ($\rho = -.534$): chi ha maggior reticenza nell'accettare l'inclusione di studenti che necessitano di un piano di studi personalizzato sono quelli con maggiori difficoltà a stabilire un contatto fisico e vivo con essi.

Per la scala delle preoccupazioni (CIE), la contrapposizione maggiore si osserva per gli item 5 ($\rho = -.353$) e 1 ($\rho = -.332$), ovvero, rispettivamente, con il timore che la presenza in classe di studenti con disabilità incontri la mancata accettazione da parte degli altri studenti e che sia fonte di stress per il futuro docente. Infine, alte correlazioni positive si osservano tra gli item della scala delle opinioni e della scala delle preoccupazioni: in particolare, chi non regge il contatto visivo con persone disabili (SEPD, 4) teme che la presenza di disabili in classe incida negativamente sullo stress ($\rho = .643$) e sul carico di lavoro ($\rho = .459$).

Nel valutare l'attendibilità delle scale, ovvero per verificare che le scale SACIE-R riflettano i costrutti che si intende misurare, si rileva che l'indice psicometrico alpha di Cronbach, ritenuto accettabile al di sopra della soglia convenzionale di 0.7, supera tale soglia per la sola scala degli atteggiamenti ($\alpha = 0.725$), mentre presenta valori non accettabili per la scala delle opinioni ($\alpha = 0.496$) e di poco più alti per quella delle preoccupazioni ($\alpha = 0.616$).

In riferimento a quest'ultima scala, in linea con un recente studio italiano (Aielo et al., 2016), l'esame delle correlazioni *item-scale* ha consentito di ipotizzare che i 5 item della scala sulle opinioni (SEPD) riflettano due costrutti differenti: uno legato alle sensazioni coinvolte nell'interazione con soggetti disabili (SEPD-A_1,



4, 5), l'altro legato al timore che la disabilità possa riguardare il futuro docente in prima persona (SEPD-B_2, 3).

Lo dimostra l'analisi fattoriale confermativa del nuovo modello a 4 fattori, che riporta degli indici CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*) denotanti un buon adattamento ai dati e delle statistiche GFI (*Goodness of fit index*) e AGFI (*Adjusted GFI*), con valori prossimi a 1, indicanti un adattamento pressoché perfetto del modello ai dati.

I parametri del modello fattoriale sono riportati nelle tabelle 3 e 4.

Item	CIE	ALSN	SEPD-A	SEPD-B
CIE_1	0.7747			
CIE_2	0.3473			
CIE_3	0.7367			
CIE_4	0.4213			
CIE_5	0.4941			
ALSN_1		0.7642		
ALSN_2		0.7656		
ALSN_3		0.7088		
ALSN_4		0.6765		
ALSN_5		0.8503		
SEPD_1			0.5449	
SEPD_4			0.9791	
SEPD_5			0.6680	
SEPD_2				0.5605
SEPD_3				0.9831

Tabella 3. Stime dei loadings standardizzati SACIE-R

	CIE	ALSN	SEPD-A	SEPD-B
CIE	1.000			
ALSN	-0.254	1.000		
SEPD-A	0.711	-0.470	1.000	
SEPD-B	0.359	0.027	0.125	1.000

Tabella 4. Stime delle correlazioni tra i fattori SACIE-R

Rispetto a tali stime, possono essere tratte le seguenti considerazioni:

- il costrutto preoccupazioni (CIE) è determinato principalmente dal timore che la presenza di un soggetto disabile in classe possa essere fonte di maggiore stress ($\lambda = 0.774$) e comporti un aumento del carico di lavoro ($\lambda = 0.736$). Meno rilevante la preoccupazione di non possedere le conoscenze e le competenze adeguate per l'insegnamento a disabili ($\lambda = 0.347$);
- gli item del costrutto atteggiamenti (ALSN) sono tutti molto correlati con il fattore che rappresentano;
- a rappresentare maggiormente il disagio nell'interazione con la disabilità (SEPD-A) si distingue la difficoltà nell'instaurare un contatto visivo con una persona disabile ($\lambda = 0.979$);
- a caratterizzare la paura di avere una disabilità (SEPD-B) vi è soprattutto la convinzione di potersi "sentire malissimo" in caso di disabilità ($\lambda = 0.983$);
- sussiste una forte correlazione positiva ($\psi = 0.711$) tra le difficoltà di

interazione (SEPD1) e le preoccupazioni (CIE) legate al trattamento della disabilità nel contesto scolastico, ed una moderata correlazione inversa tra le prime e gli atteggiamenti di inclusione (ALSN) nel contesto scolastico ($\psi = -0.47$).

Per la scala degli atteggiamenti (ALSN) si rilevano i punteggi medi maggiori (mean = 2.972), ma anche tra i più variabili (sd = 0.743, iqr = 1.319). La scala delle interazioni con la disabilità (SEPD-A), di converso, è quella in cui si esprimono i livelli minori (2.268) e l'unica che registra un'asimmetria positiva (skewness = 0.275), ossia lo sbilanciamento della distribuzione dei punteggi a favore di valori bassi. La distribuzione più simmetrica (skewness = -0.059) è quella del timore verso la propria disabilità (SEPD-B).

Fattore	mean	sd	skewness	kurtosis	iqr
CIE	2.414	0.640	-0.133	2.491	0.924
ALSN	2.972	0.743	-0.422	2.150	1.319
SEPD-A	2.268	0.629	0.275	2.789	0.890
SEPD-B	2.607	0.768	-0.059	2.662	0.891

Tabella 5. Statistiche descrittive dei punteggi fattoriali SACIE-R

Rispetto all'effetto del grado scolastico sugli atteggiamenti, la sola scala per le quali si evidenziano differenze tra le medie dei punteggi è quella delle preoccupazioni (CIE) (F-score = 0.3261, p-value = 0.013). Da un esame dei contrasti (confronti post-hoc) (tab.6) emerge che le uniche differenze significative nelle medie del costrutto CIE sussistano tra i docenti che si preparano al sostegno nella scuola d'infanzia (CS) (media = 2.228) e i partecipanti afferenti a SFP, che registrano uno score medio di 0.476 punti superiore, significativamente diverso da zero.

Grado scolastico	CIE			
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
Infanzia	2.228	0.093	23.974	0.000
infanzia e primaria (SDF)	0.476	0.140	3.389	0.001
Primaria	0.201	0.129	1.557	0.121
secondaria primo grado	0.231	0.174	1.329	0.186
secondaria secondo grado	0.029	0.165	0.176	0.860

Tabella 6. Confronti post-hoc per la scala CIE

Struttura fattoriale della scala OFAID e analisi correlazionale

In linea generale, le correlazioni tra coppie di item confermano i raggruppamenti concettuali proposti.

Nello specifico, l'idea che atteggiamenti negativi impattino sulla didattica e l'apprendimento si correla a quella che gli stessi atteggiamenti alimentino segregazione in classe (AI_3 - AI_4 rho = .788) e all'idea che atteggiamenti positivi agevolino l'inclusione (AI_3 - AI_2 rho = .735). In più, chi crede che il contatto influenzi l'inclusione crederà che lo faccia anche la conoscenza pregressa (CC_1 - CC_2 rho = .781), così come chi pensa che gli atteggiamenti dipendano dal tipo di disabilità sarà portato a pensare che essi dipendano anche dalla gravità (TG_1-



TG2_ rho = .835). Infine, all'idea che la relazione con alunni disabili disorienti e crei paura si lega a quella che la stessa relazione generi compassione ed evitamento (REL_1 – REL_2 rho = .735).

Sulla base della prima estrazione delle Componenti Principali (ACP) e dei risultati dell'analisi fattoriale esplorativa a 5 fattori, con rotazione *varimax* (tab. 7), si stima un modello di analisi fattoriale confermativa per scale ordinali in cui le dimensioni "relazione con la disabilità" e quella "tipo di disabilità" vengono accorpate in un fattore unico (REL-TG). Gli altri costrutti, invece, mantengono la struttura concettuale già ipotizzata.

	FA1	FA2	FA3	FA4	FA5
AI_1	0.587	0.142	0.157	-0.265	-0.014
AI_2	0.921	0.038	0	-0.028	0.183
AI_3	0.845	-0.207	0.174	0.107	-0.1
AI_4	0.731	-0.188	0.259	0.176	-0.211
REL_1	-0.067	0.837	0.151	0.147	-0.108
REL_2	-0.158	0.787	0.037	0.083	-0.072
REL_3	0.021	0.666	-0.063	0.143	0.192
TG_1	0.085	0.539	-0.094	0.56	0.028
TG_2	0.01	0.558	-0.093	0.694	0.034
OD_1	-0.019	0.009	0.069	0.054	0.654
OD_2	-0.01	0.042	0.235	0.344	0.561
OD_3	-0.091	0.067	0.175	0.588	0.231
CC_1	0.211	0.038	0.888	-0.011	0.105
CC_2	0.177	-0.124	0.754	0.141	0.279
CC_3	0.069	0.222	0.315	0.412	0.032
CC_4	0.14	0.212	0.299	0.136	-0.232

Tabella 7. Loadings fattoriali scala OFAID

	AI	CC	REL_TG	OD
AI_1	0.549			
AI_2	0.786			
AI_3	0.934			
AI_4	0.831			
CC_1		0.876		
CC_2		0.851		
CC_3		0.477		
CC_4		0.321		
REL_1			0.788	
REL_2			0.757	
REL_3			0.590	
TG_1			0.858	
TG_2			0.915	
OD_1				0.375
OD_2				0.704
OD_3				0.686
	AI	CC	REL_TG	OD
AI	1.000			
CC	0.408	1.000		
REL_TG	-0.111 ⁽¹⁾	0.116 ⁽¹⁾	1.000	
OD	-0.056 ⁽¹⁾	0.507	0.332	1.000

Tabella 8. Stime dei parametri del modello fattoriale.(1)Parametri non significativi

Sulla base dell'analisi a 4 fattori si rileva che:

- in quasi tutti gli item legati agli *atteggiamenti verso l'inclusione* (AI) esiste una forte correlazione con il fattore che rappresentano. Meno rilevante è l'idea che esista una relazione causale tra atteggiamento docente e successo dell'inclusione ($\lambda = 0.549$);
- nella dimensione CC sono maggiormente distintivi il contatto ($\lambda = 0.876$) e la conoscenza della disabilità ($\lambda = 0.851$), un po' meno l'esperienza personale e l'idea che gli atteggiamenti possano cambiare;
- negli item legati alla *relazione* e alla *complessità del deficit* (REL_TG) è rilevabile una forte correlazione con il fattore che rappresentano. Meno rilevante è l'idea che una relazione con la disabilità possa generare iperprotezione e ingerenza ($\lambda = 0.590$);
- la dimensione *grado e disciplina* (SCU) è descritta dall'idea che i docenti di scuola secondaria siano legati alla loro disciplina ($\lambda = 0.704$) e che la disciplina che si insegna influenzi gli atteggiamenti verso la disabilità ($\lambda = 0.686$).

Correlazione delle due scale

Dalla correlazione tra fattori afferenti alle due scale prese in esame (tab. 9), è possibile rilevare che:

- chi manifesta atteggiamenti benevoli verso l'inclusione e la disabilità crede che gli stessi atteggiamenti impattino sullo sviluppo e sul successo dell'inclusione (correlazione positive tra SACIE-R e OFAID rho = 0.381);
- chi esprime una certa fiducia e apertura verso l'inclusione tende a manifestare disaccordo verso l'aver paura nell'essere o diventare disabile (correlazione negativa AI, OFAID e SEPD-B, SACIE-R rho = -0.328);
- ad un maggiore accordo verso le paure e le preoccupazione inerenti all'inclusione corrisponde una certa sfiducia nel credere che gli atteggiamenti positivi dei docenti possano impattare favorevolmente sul processo inclusivo (correlazione negativa AI, OFAID e CIE, SACIE-R rho = -0.328);
- ad una maggiore paura ego-riferita della disabilità e ad una maggiore espressione di timori e preoccupazioni verso la disabilità e l'inclusione corrisponde un più alto grado di assenso nel ritenere che la tipologia, la gravità e la tipologia di relazione di prossimità influenzino gli atteggiamenti dei docenti (correlazione SEPD-B, SACIE-R e REL_TG, OFAID rho = 0.391; CIE, SACIE-R e REL_TG, OFAID rho = 0.508).

	CIE	ALSN	SEPD-A	SEPD-B	AI	CC	REL_TG	OD
CIE	1.000							
ALSN	-0.324	1.000						
SEPD-A	0.861	-0.547	1.000					
SEPD-B	0.437	0.037 ⁽¹⁾	0.208	1.000				
AI	-0.214	0.381	-0.328	-0.033 ⁽¹⁾	1.000			
CC	0.066 ⁽¹⁾	0.190	-0.084 ⁽¹⁾	0.007 ⁽¹⁾	0.516	1.000		
REL_TG	0.508	-0.117 ⁽¹⁾	0.391	0.255	-0.129	0.132	1.000	
OD	0.311	-0.029 ⁽¹⁾	0.156	0.114 ⁽¹⁾	-0.024 ⁽¹⁾	0.608	0.422	1.000

Tabella 9. Correlazioni tra i punteggi fattoriali delle due scale. (1)Parametri non significativi



Infine, dall'analisi delle variabili anagrafico-professionali si evince che l'effetto dell'età è significativo per le preoccupazioni (CIE, SACIE-R), gli atteggiamenti (ALSN, SACIE-R), le opinioni (SEPD-A, SACIE-R) e per il ritenere che la relazione, la tipologia e la gravità del deficit incida sugli atteggiamenti dei futuri docenti (REL_TG, OFAID). Invece l'esperienza, su 8 fattori presi in esame, incide significativamente solo sulle preoccupazioni (CIE-SACIE-R). Quest'ultimo aspetto va però rapportato alla specificità del campione coinvolto, ossia un gruppo di futuri docenti che non può vantare un'esperienza sul sostegno, poiché ancora in fase di specializzazione.

	Df	Sum. Sq	Mean. Sq	F. value	Pr. F.		Df	Sum. Sq	Mean. Sq	F. value	Pr. F.
CIE						CIE					
<i>età</i>	2	6.84	3.42	9.167	0	<i>esperienza sostegno</i>	1	1.507	1.507	3.738	0.055
<i>residuals</i>	164	61.186	0.373			<i>residuals</i>	165	66.52	0.403		
ALSN						ALSN					
<i>età</i>	2	4.269	2.135	4.002	0.02	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.012	0.012	0.022	0.882
<i>residuals</i>	164	87.465	0.533			<i>residuals</i>	165	91.722	0.556		
SEPD-A						SEPD-A					
<i>Età</i>	2	4.673	2.336	6.288	0.002	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.421	0.421	1.066	0.303
<i>Residuals</i>	164	60.939	0.372			<i>Residuals</i>	165	65.19	0.395		
SEPD-B						SEPD-B					
<i>età</i>	2	1.077	0.539	0.913	0.403	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.009	0.009	0.015	0.904
<i>residuals</i>	164	96.752	0.59			<i>Residuals</i>	165	97.821	0.593		
AI						AI					
<i>età</i>	2	1.58	0.79	1.551	0.215	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.089	0.089	0.173	0.678
<i>residuals</i>	164	83.525	0.509			<i>Residuals</i>	165	85.015	0.515		
CC						CC					
<i>età</i>	2	0.27	0.135	0.4	0.671	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.139	0.139	0.414	0.521
<i>residuals</i>	164	55.326	0.337			<i>Residuals</i>	165	55.456	0.336		
REL_TG						REL_TG					
<i>età</i>	2	4.532	2.266	6.167	0.003	<i>esperienza sostegno</i>	1	0.017	0.017	0.043	0.836
<i>residuals</i>	164	60.257	0.367			<i>Residuals</i>	165	64.772	0.393		
OD						OD					
<i>età</i>	2	1.248	0.624	2.435	0.091	<i>esperienza sostegno</i>	1	0	0	0.001	0.976
<i>residuals</i>	164	42.035	0.256			<i>Residuals</i>	165	43.283	0.262		

Tab. 10. Effetti dell'età e dell'esperienza

4. Conclusioni

In linea generale, nei docenti in formazione è possibile rilevare atteggiamenti positivi verso ciò che può essere definito il modello di integrazione scolastica *made in Italy*; un modello che più di quarant'anni fa ha scommesso sull'incontro, sulla relazione, sulla possibilità di riconoscere alle persone con disabilità il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale in contesti di apprendimento e interazione comuni.

Lo confermano i risultati emersi dalla scala Sacie-R. Le opinioni e gli atteggiamenti rilevati mostrano, infatti, apertura nella relazione con la disabilità e una completa fiducia verso l'inclusione, un modello di giustizia sociale ampiamente interiorizzato e condiviso dai futuri docenti. Ne è prova anche il disaccordo espresso dai partecipanti nei confronti di alcune preoccupazioni e paure che potrebbero affiorare nella professione docente.

Tuttavia, completano il quadro relativo al rapporto diretto con le disabilità, le immagini che richiamano il senso di limite e di ostacolo, un quadro che si rende ancora più complesso nella misura in cui il futuro docente guarda con pregiudizio e paura ciò che non vorrebbe mai essere e/o diventare. Quando, infatti, le percezioni diventano ego-riferite emergono disagio e paura nell'immaginarsi di essere o diventare disabili; compare la paura che scaturisce da quella "tirannia della normalità" richiamata da Kristeva e Vanier (2011): "la persona sana – scrivono gli autori – è messa a confronto con i limiti dell'essere vivente, con la paura del deficit e, in sostanza, con la minaccia della morte" (p. 26).

Per di più, è come se non si riuscisse ad affrancare la disabilità da quel marchio che Oliver (1990) definisce della tragedia personale.

Dal raffronto empirico operato sulla scala Sacie-R quest'aspetto trova conferma nella scissione dell'originario fattore *opinioni sulla disabilità* (SEPD) in due distinti fattori (SEPD-A e SEPD-B). Oltretutto, sulla scorta di un lavoro di adattamento linguistico e culturale operato sulla scala (Pinnelli, 2014) e in relazione all'esperienza di somministrazione, è possibile rilevare alcune criticità inerenti all'effettiva applicabilità dello strumento in un contesto culturale, qual è quello italiano, che ha dato vita più di quarant'anni fa a un modello di integrazione scolastica finalizzato a permettere a tutti gli alunni con disabilità di prendere parte a contesti educativi comuni. Come già emerso in un altro lavoro (Fiorucci, 2014), le scale presenti nel dibattito internazionale si confrontano con un modello di inclusione scolastica diverso da quello italiano. Non sono strumenti che osservano e valutano i processi in atto – come, invece, avviene in Italia –, ma scale che misurano l'accogliibilità di un sistema di inclusione che vede nel modello italiano un progetto di rivoluzione e di cambiamento culturale auspicabile.

Per tale ragione, con la Scala OFAID si voleva offrire uno strumento di rilevazione che spostasse il focus dagli atteggiamenti dei docenti alle loro opinioni sui fattori che li condizionano.

I risultati emersi dalla scala mostrano che il modello ipotizzato soddisfa i test di bontà dell'adattamento e quindi una buona struttura fattoriale dello strumento. Tenuto in debito conto di alcuni limiti, ad esempio si rileva la necessità che lo strumento si confronti con un campione più esteso e maggiormente rappresentativo, per le sue caratteristiche, la scala OFAID rappresenta un primo passo per esten-



dere la riflessione sui fattori associati allo sviluppo degli atteggiamenti verso l'inclusione e la disabilità.

In linea con la prospettiva ICF (OMS, 2011), dai dati emerge il ruolo facilitante o ostacolante degli atteggiamenti sullo sviluppo dell'inclusione. Nell'immaginario dei futuri docenti, gli atteggiamenti positivi e sollecitanti del *professionista dell'educazione* rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi, così come, in pratica, rendono più efficaci le strategie didattiche e agevolano gli apprendimenti degli allievi disabili. Il tutto, però, col supporto di azioni corali suffragate da plurimi e concreti patti di corresponsabilità educativa, senza correre il rischio di cadere nella trappola dell'iperprotezionismo verso gli alunni disabili e dell'eccessiva ingerenza/interferenza nei campi educativi d'azione.

Tra gli aspetti ritenuti influenti sugli atteggiamenti, dalle percezioni dei futuri docenti, affiorano la tipologia e la gravità del deficit, così come il ruolo positivo svolto dall'esperienza professionale e dal contatto. Non sorprende, pertanto, che l'effetto maggiore del grado scolastico sulle preoccupazioni dei docenti emerga negli studenti di scienze della formazione primaria, ancora troppo poco esposti a contenuti ed esperienze legate alla didattica speciale.

Dall'affondo sugli atteggiamenti dei futuri docenti e sui fattori ad essi associati emerge, infatti, la necessità di insistere su quest'ambito di studio e di ricerca, così come si rende evidente che per impattare favorevolmente sulle "convin(a)zioni" dei docenti, e quindi sullo sviluppo di una scuola inclusiva, occorra investire su percorsi formativi caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento, ai quali dovrebbero necessariamente essere legate significative esperienze di conoscenza, di contatto, di relazione con la disabilità e di comprensione e gestione delle paure.

Riferimenti bibliografici

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability e Society*, 29(2), 317-331.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8, 1-20.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 13-28.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 170-182.
- Alvarez McHatton, A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-32.

- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II grado*. Roma: Roma tre-press.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.
- Brady K., & Woolfson L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Casebolt, K.M., Hodge S.R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *The Physical Educator*, 67, 140-156.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Chambers, D. (2017). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 195-214.
- Chester, M.D., Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Chiappetta Cajola L., & Ciraci A.M (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2), 292-329.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1999). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Cumming, T. M. (2011). The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 55-59.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 4-16.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29-31.



- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- De Caroli, M.E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali. Livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41-59.
- Dessemontet, R.S., Benoit V., Bless G., & SermierDessemontet R. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111-123.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.
- Falanga, R., de Caroli, M.E., & Sagone, M.E. (2011). Attitudes towards disability: The experience of "contact" in a sample of Italian college students. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 91-99.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16(3), 20-34.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Forlin, C. (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331.
- Gardou, C. (2016). Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva. Milano: Mondadori.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.

- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 1(8), 787-804.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 323-368). New York: The Guilford Press.
- Hewstone, M., & Voci, A. (2009). Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia Sociale*, 4, 9-28.
- Hutzler Y., & Shama E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5, 28-42.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 32-36.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228-246.
- Kristeva, J., & Vanier J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull' handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli editore.
- Leatherman, J. (2009). "Teachers" voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189-202.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Ligorio, M. B. (2010). Identità intersoggettiva a scuola. In M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (eds). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Loerman, T., Earle, C., Sharma U., & Forlin C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Preservice Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Monsen, J.J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Murdaca, A.M, Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3).
- Murdaca, A.M., Oliva, P., & Costa, S. (2018): Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Scie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale), *European Journal of Special Needs Education*, (33)1, 148-156



- Murdaca, A.M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa/Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99-120.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1-30.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement Basingstoke*. London: Macmillan and St Martin's Press.
- OMS (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: OMS.
- OMS (2011). World Report on Disability. World Health Organization. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pinnelli, S. (2014). La Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla Formazione Inclusiva (SACIE-R) per la Misurazione delle Percezioni degli Insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 2(1), 67-84.
- Rae, H., Murray, G., & McKenzie, K. (2010). Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13 (10), 12-7.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Swain, K.D., Nordness P.D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Pre-service Teacher Attitudes toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Weisel A., & Dror O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.

Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità (OFAID)³

Gent.le docente,

stiamo promuovendo una ricerca sugli atteggiamenti dei docenti in formazione verso l'Inclusione e la Disabilità. A tale scopo, la invitiamo compilare il questionario che segue, leggendo con attenzione le informazioni fornite. Le chiediamo di esprimere il Suo grado di accordo rispetto alle affermazioni che seguiranno. Si ricorda che non ci sono risposte giuste o sbagliate. La invitiamo, pertanto, a rispondere nel modo più sincero possibile. Infine, le garantiamo l'anonimato delle informazioni da Lei fornite, raccolte ad esclusivo scopo di ricerca. I dati verranno elaborati globalmente, senza alcuna indicazione riguardo all'identità dei singoli partecipanti e in accordo alle norme sulla privacy (art. 13 del D.Lgs 196/2003).

La compilazione richiederà circa 5 minuti di tempo, grazie per la sua preziosa attenzione e collaborazione.

Individua la risposta che ritieni più appropriata, tenendo conto della seguenti indicazioni

- 1) Fortemente in disaccordo
- 2) In disaccordo
- 3) In accordo
- 4) Fortemente d'accordo

Scala OFAID	1	2	3	4
<i>Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell'inclusione scolastica</i>				
<i>Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi</i>				
<i>Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe</i>				
<i>Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili</i>				
<i>La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità</i>				
<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iperprotezione/ingerenza</i>				
<i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento</i>				
<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente</i>				
<i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente</i>				
<i>La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità</i>				
<i>Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità</i>				

3 Lo strumento di ricerca è stato elaborato e posto al vaglio empirico da Andrea Fiorucci all'interno di uno specifico programma di ricerca di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Si acconsente all'uso di tale strumento per le sole attività di ricerca, previa autorizzazione da parte del ricercatore (andrea.fiorucci@unisalento.it).



<i>Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina</i>				
<i>Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità</i>				
<i>Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>				
<i>La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i>				
<i>Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili</i>				

Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti

Bilingual inclusive education program for deaf students at the Barozzi Institute of Milan: findings of the research on socio-emotional condition for native signer students

Antonella Conti

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, antonella.conti@unicatt.it

Silvia Maggiolini

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, silvia.maggiolini@unicatt.it

Stefania Pollice

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, stefania.pollice@gmail.com

Luigi d'Alonzo

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, luigi.dalonzo@unicatt.it

It is known the construction of quality, especially when considered within the teaching-learning process, encompasses multiple aspects, including undoubtedly the achievement of educational objectives, but also, and above all, the well-being perceived by all those who, with different roles, share the same reality. Understanding the conditions that can contribute to the construction of a positive educational context is therefore essential to the feasibility of the underlying principles of a fully inclusive approach. The contribution, analyzing the data emerged from the Quality of Inclusion and Deafness research conducted by the Center for Studies and Research on Disability and Marginality (CeDisMa) of the Catholic University of Milan, pays specific attention to the interpersonal dynamics and the socio-emotional experiences matured by the deaf students attending the comprehensive institute Barozzi of Milan, for years engaged in the realization of didactic and educational lines in favor of deaf students. The presented thoughts are intended, on the one hand, to foster the knowledge of projects aimed at experimenting with educational models and programs based on bilingual paths, and on the other, to support the scientific debate on the evidence reached in support of an increasingly fair and inclusive educational culture.

Keywords: inclusive teaching; bilingualism; students with deafness; emotional well-being

abstract

Esiti di ricerca 294

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dalle autrici. Tuttavia sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1. 2.; a Antonella Conti i paragrafi 4 e 5; a Stefania Pollice i paragrafi 3 e 6.

1. Premessa

Il costrutto del benessere, ampiamente indagato in ambito scientifico nelle sue differenti articolazioni disciplinari (Warr, 2018; Maccagnan, Wren-Lewis, Brown, & Taylor, 2019; Tobia, Greco, Steca, & Marzocchi, 2019), ha conosciuto negli ultimi anni una significativa attenzione in campo pedagogico per le ricadute che ne derivano sia sul piano formativo sia, più in generale, in relazione alla gestione della classe. Il vissuto di tutti gli attori coinvolti in tale processo, esito di un complesso intreccio di pensieri, sentimenti ed azioni, rappresenta infatti un elemento fondamentale per la comprensione dei fattori funzionali e disfunzionali ad un clima di lavoro efficace. L'aula, superando di gran lunga i suoi confini fisici e strutturali, diviene così il contesto in cui prendono corpo relazioni, dinamiche ed equilibri in grado di trasformare esperienze emotive in significati e conoscenze, ed il gruppo classe in una comunità di apprendimento. I legami che gli alunni sperimentano quotidianamente in classe, sia nel rapporto con le figure educative che con i pari, la dimensione affettiva sulla quale si innestano i processi cognitivi, e, non ultimo, il senso di appartenenza ad una collettività, che si sviluppa a partire da una storia comune e da valori condivisi, si riflettono inevitabilmente anche sulla motivazione e sull'impegno destinati al proprio lavoro.

Assunti questi, che seppur da lungo tempo noti alla riflessione pedagogica, hanno acquisito ulteriore spessore in relazione ai contributi offerti dal sapere neuroscientifico, e a quel prezioso sodalizio – intensificatosi negli ultimi decenni – tra questo campo di studi e l'ambito delle scienze dell'educazione. Basti in tal senso considerare anche gli apporti derivanti da quell'ampio filone di ricerche riconducibili all'approccio della *Embodied Cognition* secondo cui ogni forma di apprendimento non può che essere *"incarnata in un contesto corporeo, interno, e al tempo stesso costitutivamente inserita in un contesto relazionale, esterno"* (Morabito, 2015). Se, dunque, la conoscenza, sia essa di natura puramente contenutistica o concretizzata in competenze di natura trasversale, non possa avvenire secondo una modalità trasmissiva, bensì attraverso percorsi dinamici e costruiti attraverso una continua interazione con l'ambiente, pensato nel suo significato più esteso, la comprensione e la successiva organizzazione di quest'ultimo, alla luce delle differenti esigenze presenti in aula, costituiscono condizioni indispensabili per rendere concretamente attuabili molte affermazioni di principio. Diviene ora opportuno considerare tutto ciò all'interno di quell'orizzonte inclusivo verso il quale gli scenari educativi attuali, formali ed informali, si stanno orientando.

Il contributo in oggetto si propone di alimentare la riflessione inerente ad un ambito poco conosciuto ed esplorato -almeno nel contesto italiano- anche in ragione della specificità della disabilità considerata, la sordità, realtà complessa ed eterogenea sia per la molteplicità dei fattori che ne determinano la manifestazione, sia perché da sempre oggetto di dibattiti circa l'opportunità del metodo educativo ritenuto più efficace non solo per lo sviluppo linguistico e comunicativo del bambino, ma anche per la sua reale e piena inclusione nel tessuto sociale. Più precisamente, e a completamento dei contenuti presentati in un precedente articolo (Conti, & Pollice, 2018), si intende ora focalizzare l'attenzione attorno ad un'ulteriore fondamentale dimensione nel processo di crescita e di apprendimento dell'alunno con sordità, ossia la condizione di benessere socio-emotivo speri-



mentato in classe, analizzata nel corso della ricerca *Qualità dell'inclusione e sordità* (Cfr §2). Al riguardo, pare opportuno evidenziare come i progetti di bilinguismo per studenti sordi partano dal presupposto che sia necessario incrementare competenze linguistiche lingua segnata da trasferire poi in quello orale, creando al contempo un contesto sociale inclusivo verso la Comunità Sorda, concetto questo che si fa strada partendo dagli anni '70 in riferimento al gruppo di minoranza linguistica. La storia ha conosciuto un alternarsi di proposte inerenti a tali progetti, alcuni dei quali sospesi e anche per la grande diffusione dell'impianto cocleare, che consente a studenti sordi trattati precocemente di accedere all'oralità. La possibilità di incrementare la dimensione del benessere socio-emotivo rimane comunque un obiettivo significativo per tutti questi progetti, in cui la lingua segnata viene incorporata nelle classi comuni e l'identità dei piccoli in condizione di sordità diventa più fluida e sfumata.

2. La ricerca "Qualità dell'inclusione e sordità": premesse, finalità e strutturazione progettuale

Nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha progettato e realizzato, su richiesta di Città Metropolitana di Milano e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, un percorso di analisi e verifica della sostenibilità, dell'efficacia e dell'eventuale trasferibilità di un modello di didattica inclusiva attivato all'interno dell'Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi, da tempo impegnato nella promozione di linee educative inclusive a favore di alunni con disabilità uditiva¹.

Nello specifico, a distanza di nove anni dall'avvio dell'esperienza, concretamente rappresentata dalla proposta di attività di bilinguismo (LIS- italiano) e rivolta ad alcune classi dei tre ordini di scuola afferenti (*Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado*), si è avvertita la necessità di intraprendere un progetto di ricerca che consentisse, attraverso l'articolazione di un rigoroso impianto metodologico, un'approfondita analisi qualitativa di tale offerta pedagogica. La complessità del quadro di indagine, articolato attorno a due macro-finalità (verifica degli obiettivi previsti dal progetto per l'a.s. 2016/2017; verifica delle esperienze di inserimento scolastico degli alunni sordi che hanno frequentato, negli anni passati, l'Istituto Barozzi), la molteplicità delle fasi in cui si è sviluppato l'intero percorso e la ricchezza degli strumenti individuati per la raccolta di dati e di materiale (interviste, questionari, *focus group*, sociogrammi, griglie di osservazione, tabelle di analisi) hanno dato vita ad un ampio lavoro che ha consentito non solo di tracciare una fotografia minuziosa della realtà attuale della scuola, con specifica atten-

1 Nella scuola italiana l'esperienza di proposta bilingue di lingua orale e segnata trova la sua prima applicazione nell'istituto comprensivo di Cossato (BL), a partire dall'A.S. 1994/1995, progetto tutt'ora attivo. L'indagine sul benessere emotivo-relazionale degli allievi sordi, rilevata a livello sociometrico, evidenzia una loro buona integrazione sociale (con l'eccezione di due classi), con quadri comunque eterogenei che appaiono legati maggiormente alle caratteristiche e alle peculiarità dei singoli che alla presenza di un deficit uditivo (Ramella, Brenna, Lerda in Teruggi, 2003, pp. 303-318).

zione alla validità del modello inclusivo bilingue, ma anche di favorire un'analisi critica per ampliare lo sguardo ed intravederne possibili sviluppi.

Un'area di indubbio interesse, all'interno di tale disegno progettuale, è rappresentata, come già affermato, dalla rilevazione del benessere percepito dagli alunni sordi frequentanti le sezioni/classi aderenti alla proposta: le osservazioni condotte in aula, le interviste realizzate ai ragazzi stessi e la somministrazione di un sociogramma hanno consentito di indagare le relazioni amicali esistenti tra studenti udenti e sordi, e, con esse, anche l'effettivo grado di inclusione di questi ultimi. In particolare, attraverso lo strumento dell'osservazione strutturata, i ricercatori hanno potuto raccogliere elementi significativi in ordine all'organizzazione di spazi e tempi, alla più ampia strutturazione del contesto, alle modalità comunicative e relazionali adottate da docenti e pari, al livello di coinvolgimento e di partecipazione della persona sorda. Avvalendosi della Lingua dei Segni Italiana (Volterra, 2019), sono stati quindi intervistati gli alunni non udenti, al fine di ottenere preziose informazioni in merito al loro vissuto scolastico e di valutarne lo stato di benessere e soddisfazione. Il colloquio, che si è svolto nelle aule a disposizione per una durata massima di 30 minuti, è stato condotto con 18 ragazzi (su un totale di 20 studenti sordi presenti nell'Istituto): due bambini (su 4) della scuola dell'Infanzia non sono stati intervistati per motivi legati all'età, per la comorbilità con altre disabilità e in ragione della relativa difficoltà nella comunicazione con persone estranee. Infine, mediante la rappresentazione grafica scaturita dagli elementi raccolti con il sociogramma, è stato possibile giungere ad una comprensione degli equilibri, delle dinamiche e delle interazioni sociali che si instaurano nel contesto classe rilevando per esempio, sul piano emotivo/affettivo, la posizione di ciascun alunno nei confronti del gruppo al quale appartiene. La quantità e la qualità degli elementi ottenuti lungo il percorso hanno dunque reso possibile l'elaborazione di interessanti spunti di riflessione utili, in ottica di perfezionamento dell'esistente, alla costruzione di un efficace modello inclusivo, mirato ad alunni con disabilità uditiva.

3. Ambiente aula e clima di classe

Un clima scolastico maggiormente inclusivo permette a tutti di sentirsi accettati, capiti, valorizzati; sviluppa il senso di appartenenza, di interdipendenza positiva e di forza (empowerment); contribuisce a creare una solida base socio-affettiva e permette a tutti gli attori coinvolti, docenti e alunni, di vivere bene l'esperienza scolastica. Al fine di rilevare quindi, differenti aspetti della vita scolastica, particolarmente importanti per l'inclusione dell'alunno sordo e del suo benessere sono stati predisposti due momenti di osservazione nelle classi dell'IC Barozzi.

Nella *Scuola dell'Infanzia* sono presenti, in due differenti sezioni (su un totale di cinque), quattro bambini con sordità. Le sezioni sono eterogenee, pertanto accolgono, in ragione di una precisa scelta didattica, bambini di fasce di età differenti. La scuola è ubicata all'interno del Parco della resistenza, un'ampia area verde, particolarmente tranquilla e adeguata per l'accoglienza di bambini in tenera età.

Le sezioni osservate sono ampie, luminose e strutturate con angoli organizzati:



angolo costruzioni, della pittura e della manipolazione, angolo dell'attenzione o dell'ascolto. Le pareti sono ricche di materiali realizzati dai bambini (disegni, cartelloni, fotografie, ecc.), ma anche di una significativa quantità di rimandi all'attività didattica e alle *routines* giornaliere, strutturati anche in LIS (alfabeto, stagioni, calendari, festività). Viene rilevata la presenza di giochi autoprodotti, nel corso degli anni, da docenti ed assistenti, che si avvalgono di figure con parola-segno (tombola, domino).

Complessivamente le sezioni appaiono essere ordinate, anche nella scelta della strutturazione dei banchi (tre gruppi di isole) funzionali alla realizzazione delle differenti proposte educative e didattiche e adeguati ai bisogni degli alunni sordi.

Le maestre hanno mostrato azioni didattiche e scelte metodologiche attente ai singoli alunni e a favorire un ambiente d'apprendimento e di relazione positivo. Si rileva un clima sereno e allegro; il team mostra un profondo impegno per rispondere ai bisogni di tutti.

Nella *Scuola Primaria Giulio Romano* sono presenti nove alunni con sordità suddivisi in cinque classi. L'ambiente è piuttosto silente e riparato dal traffico, solo in alcuni momenti, come l'intervallo di altre sezioni o le attività in palestra, si registra qualche rumore di fondo.

Tutte le aule sono dotate di pannelli fonoassorbenti e sono inoltre predisposte per l'utilizzo del cavo ad induzione magnetica, una tecnologia efficace nel ridurre i rumori di fondo e agevolare la discriminazione uditiva degli alunni sordi (Rinaldi, Tomasuolo, & Resca, 2018). Il sistema non viene attivato, perché alcuni alunni non portano le protesi, per difficoltà tecniche e per mancate competenze tecniche delle docenti. Rimane quindi solo il beneficio dei pannelli assorbirumore.

La disposizione dei banchi è per lo più tradizionale, a file. Le pareti delle aule sono ricche di supporti alle attività didattiche, come cartine e schemi, comprese attività rivolte ad alunni con sordità (es. segni delle routines e l'alfabeto manuale), inoltre sono presenti tabelle di compleanni, foto degli alunni, motto di classe.

Gli alunni con sordità sono solitamente due per aula e sono posizionati differenzialmente in base alle classi, generalmente distanti tra loro. Solo in V sono vicini, in prima fila, con i banchi perpendicolari rispetto alla classe e ai compagni, agevolati quindi nella lettura del labiale dei docenti ma anche dei pari.

L'ambiente fisico, l'aula, la sistemazione dei banchi, la posizione della cattedra assumono enorme valore nella gestione della classe e nel favorire gli apprendimenti. Pertanto è fondamentale che l'insegnante non sottovaluti tali aspetti. Per gli alunni sordi è importante riuscire ad avere una buona visione dei pari e dei docenti per facilitare la lettura labiale, favorire le relazioni tra i compagni e stimolare l'attenzione e l'apprendimento. La sistemazione classe di tipo tradizionale limita quindi le potenzialità inclusive che si possono mettere in atto.

Il benessere in classe è definito come il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi; esso dipende quindi dalla rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo e del singolo (d'Alonzo, 2016).

Si è osservato un clima sostanzialmente sereno, con alunni attenti e partecipi, tuttavia le docenti e le assistenti devono continuamente promuovere la realizza-

zione di un ambiente positivo attento a tutti i fattori che influenzano l'apprendimento, la partecipazione e il benessere degli alunni sordi e udenti.

Nella scuola *Secondaria T. Confalonieri* sono presenti sette alunni sordi, suddivisi in quattro classi. Tutte le aule che ospitano alunni con sordità risultano silenziose e ben illuminate. Il grande edificio è collocato all'interno di un'area verde recintata, che garantisce a tutto l'ambiente una certa tranquillità. Sulle pareti delle aule sono esposte carte geografiche, lavori didattici e artistici dei ragazzi, compreso qualche rimando al progetto di inclusione per i compagni sordi (la dattilologia e i segni nome). Come nella scuola *Primaria*, i banchi sono posizionati a file parallele, tuttavia vengono frequentemente uniti a gruppi di 3 o 4. Sono presenti in tutte le aule le LIM, posizionate in fondo all'aula dietro le file dei banchi (solo in un'aula è ubicata dietro la cattedra); vengono utilizzate saltuariamente.

I ragazzi sordi si trovano perlopiù nelle prime file, non affiancati tra loro; per visionare la LIM devono girarsi, risultando così in ultima fila e non agevolati alla visione della stessa e dei contenuti didattici proposti. Benché, alla secondaria, ci si aspetti che gli studenti abbiano superato le difficoltà linguistiche spesso permangono grosse problematiche non solo di accesso ai contenuti, quando la lezione è di tipo frontale, ma anche nella comprensione di testi (Conti, & Pollice, 2018; Rinaldi, Tomasuolo, & Resca, 2018). Pertanto è importante che tutti gli strumenti sia a bassa che ad alta tecnologia siano intesi e utilizzati dai docenti e percepiti dagli alunni come opportunità didattiche utili al loro apprendimento (AA.VV. 2015).

Gli alunni risultano generalmente coinvolti e interessati alle proposte, con un alto livello di partecipazione. La condivisione della LIS da parte dei pari e l'attivazione di strategie inclusive da parte dei docenti permettono di creare un'atmosfera accogliente e serena.

4. La didattica inclusiva

Particolare attenzione durante le osservazioni nelle classi è rivolta alla didattica inclusiva: dal riconoscimento dei bisogni degli alunni, alle diverse modalità di rappresentazione degli apprendimenti da parte dei docenti, di coinvolgimento attivo e di espressione di tutti gli allievi (d'Alonzo, 2016). Per gli studenti sordi nello specifico si vanno a verificare: il superamento delle barriere alla comunicazione (Conti, 2008), le modalità comunicative e di partecipazione degli stessi nella didattica e nelle dinamiche di gruppo (Rinaldi, Di Mascio, Knoors, & Marschark, 2015), la tipologia di raccordo tra le varie figure docenti e di assistenza alla comunicazione (Bosi, Maragna, & Tommasini, 2007); infine la ricaduta sul gruppo classe del progetto di bilinguismo (Teruggi, 2003).

Nella *Scuola dell'infanzia* le proposte educative e didattiche osservate appaiono ricche di sollecitazioni coinvolgenti per i piccoli con sordità entro la sezione (per es. la riproduzione di quadri d'autore). Le docenti di sostegno e le assistenti alla comunicazione promuovono costantemente la partecipazione dei bambini sordi e di tutto il gruppo, incoraggiando, in pari tempo la relazione con i pari, mentre per le maestre curricolari si rileva un caso di scarsa propositività. I bambini udenti mostrano curiosità ed interesse per le attività svolte in LIS (appello, racconto di storie), a volte intervenendo spontaneamente come mediatori della co-



municazione con i pari sordi (si è assistito, durante il gioco libero, ad un litigio in LIS tra bambini sordi ed udenti).

In *Primaria* prevale la lezione frontale, partecipata, spesso con supporti visivi; gli allievi con ipoacusia sono coinvolti con frequenti attività alla lavagna. Le esercitazioni sono per lo più individuali, comuni nei contenuti e tempi per tutti gli alunni. Solo saltuarie le didattiche attive: qualche lavoro a coppie, simulazioni con protagonisti gli alunni sordi, alcune sollecitazioni alla riflessione metacognitiva; uso ludico-didattico di *flashcards* in inglese.

Attenzione è invece posta al superamento delle barriere comunicative con modalità comuni alla classe, come la scrittura alla lavagna senza dettatura, o diversificate, come esercizi scritti per gli allievi sordi mentre i compagni ascoltano una registrazione in lingua straniera. In qualche caso l'assistente o il docente di sostegno mediano però eccessivamente la comunicazione di alunni sordi con eloquio poco fluido, con il rischio di sostituzione.

Le assistenti alla comunicazione quasi sempre verificano l'attenzione dello studente sordo prima di tradurre; raramente riportano però le dinamiche di classe e i commenti dei compagni, che spesso non vengono colti. La partecipazione alle attività didattiche degli allievi con sordità è discreta, avviene prevalentemente in lingua segnata, tranne il caso di un'alunna che utilizza l'oralità con i compagni udenti. Gli alunni della classe, curiosi rispetto alla traduzione in LIS, dividono la loro attenzione tra le due figure poste di fronte, l'insegnante e l'assistente.

Due laboratori arricchiscono l'offerta formativa delle classi coinvolte nel progetto: l'insegnamento della LIS tenuto dall'educatore sordo a cadenza settimanale e danzaterapia che consta di 10 incontri per gruppo mirati alla stimolazione dell'espressività, della consapevolezza emotiva e della comunicazione cinestesica. Vi è inoltre il supporto della logogenia (Franchi, & Musola, 2011) riservato ai soli alunni sordi in rapporto 1:1 con logogeniste tirocinanti, svolto fuori dalla classe (200 ore complessive suddivise per 6 alunni)².

Nel plesso di *Secondaria* si riscontra un maggior uso di didattiche attive: attività a piccoli gruppi, uso di supporti visivi, un compito di realtà (organizzazione di un viaggio) e una lezione rovesciata. Presenti, soprattutto per le materie scientifiche e le lingue, lezioni frontali tradizionali; costanti gli stimoli alla riflessione metacognitiva.

La dimensione dell'inclusività emerge chiaramente in diverse situazioni: consegna preliminare dei contenuti ai ragazzi sordi (*slide*); traduzione in LIS, lavoro svolto entro la classe. Il raccordo tra le diverse figure non sempre è funzionale: a volte il rapporto tra i docenti curricolari con i propri alunni sordi viene mediato dagli assistenti o dall'insegnante di sostegno.

Le assistenti alla comunicazione generalmente anticipano i contenuti didattici

2 La logogenia è una disciplina di linguistica, di stampo innatista, il cui presupposto è che solo l'immersione nella lingua consenta un pieno sviluppo linguistico del bambino soprattutto per gli aspetti sintattici; per i nati sordi tale immersione può essere costituita dal testo scritto. L'allattamento alla comprensione avviene attraverso una stimolazione condotta attraverso dialoghi, sempre scritti, centrati perlopiù sulla proposta di coppie minime, le quali differiscono per un unico aspetto che però cambia il significato della frase: es. "Sei sicuro?"; "Sei al sicuro?" (Franchi Musola, 2011; Conti, Cappellini, 2016).

in lingua segnata per gli allievi seguiti, costruiscono con loro mappe e schemi utili all'organizzazione degli apprendimenti, si accordano con i docenti sulle modalità di svolgimento delle interrogazioni. Vi sono, però, anche zone d'ombra quali la codifica imprecisa e approssimativa di alcuni segni ed episodi di eccessiva mediazione comunicativa che rischiano anche qui la sostituzione (es. riportare in testo scritto quanto comunicato dall'alunno in LIS).

I pari udenti appaiono partecipi e coinvolti; diffusa la conoscenza della lingua segnata. Due i laboratori inclusivi: la *Geolis*, in cui la materia di geografia viene insegnata in lingua dei segni, e il laboratorio LIS per la classe che però, per problemi di fondi, è condotto in maniera solo saltuaria dalle assistenti alla comunicazione e non più dall'educatore sordo. Gli studenti sordi, inoltre, possono usufruire dell'attività di logogenia con le medesime modalità dei loro compagni della primaria.

5. Le relazioni tra alunni sordi e udenti

Le relazioni e le modalità comunicative usate tra gli alunni sordi (tra essi stessi) e con i compagni udenti sono state oggetto di osservazioni per 4 ore in ciascuna classe/sezione, in due giornate distinte, nei momenti didattici, nell'intervallo e nel dopo-mensa.

Nei plessi di *Primaria* e *Secondaria* tali rapporti sono stati inoltre rilevati anche attraverso l'analisi sociometrica (Moreno, 1951), nel periodo compreso tra febbraio e aprile 2017. Previo consenso ottenuto dalla scuola e dalle famiglie sono state poste 4 domande a ciascun allievo con richiesta di indicare fino ad un massimo di tre compagni per ciascuna categoria: *a. Con chi vorresti lavorare in gruppo? b. Con chi vorresti andare in gita/giocare? c. Con chi non vorresti lavorare in gruppo? d. Con chi non vorresti andare in gita/giocare?* Le risposte sono state codificate e comparate con le osservazioni svolte.

Tali osservazioni consentono di evidenziare i seguenti risultati:

- nella *scuola dell'Infanzia* situazioni eterogenee: in una sezione i due bambini sordi mostrano un elevato livello di competenze sul piano sociale e relazionale, tanto da assumere un ruolo aggregante all'interno del gruppo; nell'altra si palesano minori scambi relazionali tra i due piccoli con disabilità uditiva, mentre risulta assente la ricerca dei pari udenti;
- nella *Primaria* gli alunni sordi utilizzano, nei momenti informali, quasi esclusivamente la LIS; solo un'alunna usa bene la lingua orale con i pari normudenti. Durante la pausa mensa e in giardino, i bambini sordi si cercano prevalentemente tra loro. Le interazioni tra alunni con disabilità uditiva nelle singole classi appaiono eterogenee, da chi si ricerca a chi si evita: un alunno sordo piuttosto impulsivo viene allontanato dai compagni sia sordi, sia udenti; una compagna udente media la comunicazione segnando per il compagno ipoacusico;
- nella *scuola Secondaria* si rileva un alto livello di relazioni spontanee tra gli studenti sordi che, tendenzialmente, si cercano durante l'attività didattica, condividendo commenti ed aiutandosi nelle spiegazioni.

I dati raccolti dal sociogramma sono così sintetizzabili:



- alla scuola *Primaria*, tutti i 192 alunni, di cui 181 udenti e 9 sordi, delle 5 classi coinvolte compilano il sociogramma proposto (100% del sotto campione);
- alla *Secondaria*, su 91 alunni suddivisi in 4 classi, 82 le risposte al questionario; di questi 76 sono normudenti, mentre 6 ipoacusici. Complessivamente, quindi, i dati rilevati si riferiscono al 90,1% del campione indagato. Per il gruppo degli allievi sordi, la percentuale è dell' 85,6% (6 su 7).

Le analisi delle risposte fornite si sono concentrate principalmente attorno alla verifica dei seguenti punti:

- se gli alunni sordi vengano nominati dai pari della classe, ovvero riconosciuti e inseriti nel gruppo;
- se ricevano preferenze positive, o al contrario rifiuti, dai compagni di classe udenti;
- quali relazioni emergano tra alunni con disabilità uditiva frequentanti la stessa classe ed in particolare se si evidenzino preferenze positive tra loro. Come ipotizzato dal progetto dell'istituto, infatti, l'inserimento di più alunni sordi per classe, qui realizzato in 7 delle 9 coinvolte, persegue l'obiettivo dichiarato della costruzione di una loro "*solida identità*" entro la Comunità Sorda³.

I risultati evidenziano un quadro eterogeneo e composito. Nello specifico, per la scuola *Primaria* (Fig. 1):

- nessun allievo sordo risulta chiaramente ignorato dai compagni, ovvero tutti ricevono qualche preferenza, positiva o negativa che sia;
- le preferenze positive rispetto alla condivisione di attività ludiche superano quelle didattiche (rispettivamente 11 verso 5 allievi e 6 assegnate a 4 alunni). Quelle negative (*Con chi non vorresti lavorare in gruppo?*) coinvolgono 5 alunni sordi con 19 scelte, ma ben 10 sono destinate ad un solo alunno; il rifiuto della vicinanza nel gioco vede 16 scelte verso 5 alunni, di cui 11 rivolte ad uno solo. Se si esclude, quindi, il caso singolo di quest'ultimo, rimangono 9 scelte negative del primo tipo (lavoro di gruppo) e 5 del secondo (giocare insieme). In sintesi più facilmente i pari udenti scelgono compagni sordi per il gioco, meno per le attività didattiche.

3 Progetto di didattica inclusiva per l'inserimento scolastico di allievi con sordità, p.3, <https://www.icsbarozzi.gov.it> Sito della scuola (10/7/2017)

Alunno sordo	scelta a	scelta b	scelta c	scelta d
CL II	1		1	
CL III sez X		3 di cui 2 corrisposte da pari udenti		1
CL III sez X		2	10 di cui 1 corrisposta da pari sordo	11 i cui 1 corrisposta da pari sordo
CL III sez Y	2 di cui 1 corrisposta da pari udente	2 di cui 1 corrisposta da pari sordo		
CL III sez Y	2 di cui 1 corrisposta da pari udente	2 di cui 1 corrisposta da pari sordo		2
CL IV			2	1
CL IV		2		
CL V	1 corrisposta da pari udente		2 di cui 1 corrisposta da compagno sordo	
CL V			3 di cui 1 corrisposta da compagno sordo	1

Fig. 1 Risultati dei sociogrammi somministrati nelle classi di scuola primaria relativamente alle scelte ricevute dagli alunni con disabilità uditiva

Per la *Secondaria* i risultati evidenziano che (Fig. 2):

1. anche in questo ordine scolastico tutti gli allievi sordi vengono citati dai compagni di classe e nessuno di loro registra solo rifiuti;
2. tre studenti ricevono scelte solo positive ed in particolare uno (in classe I) ben 9 (scolastica e ludica). Le preferenze ricadono più facilmente nella condivisione di un lavoro scolastico (5 alunni nominati per un totale di 15) rispetto all'attività ludica o sociale (sempre 5 studenti con 9 scelte). I rifiuti riguardano tutti i medesimi 4 studenti. In sintesi per la parte didattica il quadro appare variegato, suddiviso tra alunni che sono ricercati ed altri rifiutati; per il tempo extrascolastico appare più ridotta la volontà di trascorrerlo con il compagno sordo.

Per le 7 classi in cui sono presenti 2 alunni ipoacusici (III x e III y, IV e V *Primaria*; I, II x, II y *Secondaria*, Fig.1) si evince dal sociogramma una relazione positiva solo in 2 casi (III y *Primaria* e II x *Secondaria*); in altre 2 il rapporto risulta al contrario conflittuale (III x e V *Primaria*) e nelle rimanenti 3 classi, infine, i 2 compagni sordi non si citano a vicenda⁴.

- 4 Per l'alunna sorda che non ha compilato il sociogramma, si precisa che il compagno non udente non l'ha citata nelle sue scelte.



Alunno sordo	scelta a	scelta b	scelta c	scelta d
CL I	6 di cui 1 corrisposta da pari udente	3 di cui 2 corrisposte da pari udenti		
CL I	2 di cui 1 corrisposta da pari udente	1		
CL II sez X		2	2	1
CL II* sez X	1	1	1	
CL II sez Y	3 di cui 1 corrisposta da pari sordo	1	2	1
CL II sez. Y	2 di cui 1 corrisposta da pari sordo	1	4 di cui 2 corrisposte da pari udenti	4 di cui 2 corrisposte da pari udenti
CL III	1			
* Alunna che non ha compilato il sociogramma				

Fig. 2 Risultati dei sociogrammi somministrati nelle classi di scuola secondaria relativamente alle scelte ricevute dagli alunni con disabilità uditiva

Dalle osservazioni e dall'analisi dei sociogrammi è possibile desumere le seguenti considerazioni:

- i dati raccolti attraverso i sociogrammi rilevano che gli alunni sordi hanno mediamente creato dei legami amicali nella classe. Chiara la sensibilizzazione dei pari verso i loro bisogni soprattutto nella scuola *Secondaria*. Il clima positivo e accogliente rilevato anche nelle osservazioni in classe indica molto basso il rischio di vittimizzazione (Lund, & Ross, 2016);
- le relazioni degli alunni sordi appaiono più facilmente legate a caratteristiche personali, come le differenti competenze sociali o la presenza di altre disabilità, che ad aspetti derivanti dalla sola condizione di disabilità uditiva, come le modalità comunicative;
- in *Primaria* quando la preferenza sociale cade su un pari sordo più frequentemente riguarda attività ludiche; in *Secondaria*, invece, si riduce leggermente la scelta di un compagno ipoacusico per la condivisione del tempo libero;
- solo in una minoranza di situazioni i 2 alunni sordi inseriti nella medesima classe dichiarano legami sociali positivi tra loro.

6. Gli studenti licenziati dall'istituto e la loro percezione dell'esperienza

Dall'avvio del progetto nel 2008/09, al 2016/17 l'Istituto Barozzi ha registrato una presenza media di alunni sordi, per anno scolastico, superiore ai 15 (il dato risulta parziale a causa delle difficoltà incontrate nel reperimento delle informazioni).

In questo arco temporale 11 allievi sordi sono stati licenziati dalla scuola *Secondaria* di primo grado. Di essi è stato possibile raggiungerne solo 5, al fine di verificare le competenze linguistiche maturate, conoscere la loro percezione dell'esperienza vissuta all'interno del Progetto e la loro esperienza scolastica attuale.

Dalla ricostruzione storica si evince che 8 ex alunni sono attualmente inseriti nelle scuole Secondarie di II grado del territorio milanese; i restanti hanno optato per la scuola *Magarotto*, Istituto d'Istruzione statale specializzato per sordi, nelle sedi di Padova e di Roma.

Per raccogliere e registrare l'esperienza degli ex allievi è stata svolta un'intervista videoregistrata in LIS tale modalità ha permesso una comunicazione più lineare e attenta dell'intervistato e la successiva analisi dei risultati. Il tempo previsto per ogni intervista è stato di 30 minuti. In questo arco temporale si è potuto intendere il vissuto socio-emotivo relativo all'esperienza all'interno dell'IC Barozzi, rilevando, inoltre, le differenze con l'attuale realtà scolastica; verificare l'eventuale continuità di amicizie o di contatti con i pari sordi ed udenti dell'Istituto; conoscere le modalità comunicative preferenziali, le competenze linguistiche ed i progetti futuri.

Molti espongono le difficoltà riscontrate nel corso della scuola Primaria (continui cambi dei docenti di sostegno e poche ore di assistenza alla comunicazione): criticità queste che hanno condotto la scelta genitoriale verso la scuola secondaria dell'IC Barozzi, un Istituto che potesse garantire loro un miglior supporto scolastico, una maggiore presenza dell'assistente alla comunicazione, nonché l'opportunità di avere in classe altri compagni sordi con cui comunicare in LIS.

La presenza di più alunni sordi, come indagato in diversi studi (Dolza, & Rizzo, 2000; Teruggi, 2003; Caselli, Maragna, & Volterra, 2006; Pigliacampo, 2007; Marschark, Tang, & Knoors, 2014), favorisce la nascita di dinamiche interpersonali profonde, offre maggiore sicurezza emotiva e favorisce la costruzione della propria identità, soprattutto in un momento così delicato come l'adolescenza. Inoltre la presenza di diversi alunni sordi in classe porta i compagni udenti a considerare la diversità dei loro amici una componente culturale, linguistica e sociale e quindi, difficilmente paragonabile a quella della disabilità.

Tutti ritengono l'esperienza presso l'IC Barozzi positiva, evidenziando l'accoglienza ricevuta, l'attenzione alle loro esigenze e l'aver instaurato buone relazioni con i pari udenti. Ricordano inoltre come i compagni, grazie al laboratorio condotto dall'educatore sordo, potessero apprendere la LIS: ciò ha incrementato, con grande soddisfazione, le opportunità relazionali e comunicative tra loro. Riconoscono come significativa quest'esperienza scolastica in un ambiente attento ad abbattere le barriere comunicative.

Dichiarano, inoltre, che anche dal punto di vista della didattica hanno trovato docenti accorti a rispondere ai loro bisogni e a sostenerli nelle difficoltà legate alla comprensione del testo. 3 studenti su 5 dichiarano di aver seguito un pro-



gramma individualizzato, e in alcune materie semplificato, rispetto ai compagni udenti, perché incontravano molte difficoltà nella comprensione del testo scolastico e nello studio dello stesso. Le loro difficoltà linguistiche permangono anche attualmente infatti solo 2 degli intervistati dichiarano di leggere regolarmente libri di narrativa e di riuscire a seguire il programma della classe nella realtà scolastica attuale.

Tre alunni frequentano l'Istituto Magarotto, che prevede una presenza di soli alunni sordi. Gli studenti hanno precisato le ragioni alla base di tale scelta: l'opportunità di vivere un'esperienza scolastica con pari che vivono la stessa condizione di disabilità e poter disporre, per l'intera durata delle lezioni, di un assistente alla comunicazione, beneficiando pertanto di una piena accessibilità. Hanno dichiarato che in questa realtà scolastica condividono con altri allievi sordi le difficoltà linguistiche e, con il supporto costante della LIS, riescono meglio ad affrontare le diverse materie scolastiche.

Un ragazzo, dopo aver inizialmente optato per l'Istituto Magarotto di Padova, risulta ora iscritto al secondo anno dell'Istituto Cattaneo di Milano. L'esperienza in una scuola frequentata solo da alunni sordi – come dichiarato – *“Non era adatta a me”*. L'alunno ha affermato che per lui è stato difficile scegliere il percorso scolastico superiore. Ora si manifesta molto contento di aver rivalutato la sua scelta e della realtà scolastica attuale. In essa ha instaurato relazioni positive con i compagni di classe ed i docenti stanno imparando a relazionarsi con lui.

Un alunno ha frequentato il Liceo artistico Caravaggio di Milano; ha dichiarato di essere soddisfatto della scelta perché corrispondente ai suoi interessi e attitudini professionali. Attualmente, infatti, lavora come grafico. È evidente come la scuola sia responsabile della realizzazione di un percorso che contribuisce a far emergere una scelta consapevole, tale da indurre l'alunno sordo ad effettuare una corretta autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze (Dolza, 2009).

Indotti a proiettarsi nel futuro ambiente lavorativo, dalle interviste sono emerse aspirazioni differenti (dal lavoro impiegatizio all'estetista). Le prospettive professionali future degli alunni non hanno una relazione con la scuola superiore frequentata. Forse le scelte intraprese hanno tenuto poco conto delle attitudini e dei desideri degli alunni, orientando la scelta verso una scuola capace solo di rispondere ai bisogni specifici degli allievi sordi (3 su 5 frequentano l'istituto Magarotto).

Solo un ragazzo esprime la volontà di iscriversi all'università e, successivamente, di poter lavorare nel mondo cinematografico/teatrale, in qualità di regista o attore, e diffondere la Lingua dei Segni, elemento costitutivo della propria identità culturale e linguistica.

L'indagine ha prodotto dati parziali rispetto allo scopo iniziale, inoltre la dilatazione dei tempi di risposta ha reso vana l'ipotesi progettuale iniziale di un confronto anche con i referenti delle scuole secondarie di II grado. Nonostante queste criticità l'analisi ha permesso di mettere in luce aspetti positivi dell'esperienza bilingue vissuta dagli alunni presso l'IC Barozzi mentre si evidenziano difficoltà che i giovani sordi hanno nel riflettere sulla posizione professionale futura.

7. Conclusioni

La ricerca “Qualità dell’inclusione e sordità” relativa al progetto di didattica inclusiva attivato presso l’Istituto Barozzi di Milano ha consentito di rilevare dati significativi rispetto all’ambiente, alla didattica inclusiva e al benessere socio-emotivo degli alunni sordi segnanti coinvolti.

Una serie di attenzioni ambientali contribuiscono a creare buone condizioni di apprendimento degli alunni, anche con sordità: i contesti luminosi e silenti, le pareti delle aule con ampi supporti visivi e richiami alla LIS e, nel caso della scuola *Primaria*, anche la presenza di pannelli fonoassorbenti. A questi si aggiunge la cura dei docenti al superamento delle barriere alla comunicazione e lo stimolo alla partecipazione degli alunni con disabilità uditiva favorito dalla conoscenza diffusa, anche se non sempre approfondita, della Lingua dei Segni Italiana.

Accanto a questi punti di forza si evidenziano aspetti da migliorare sul piano pedagogico-didattico: la disposizione dei banchi e il posizionamento non sempre funzionali, lo scarso utilizzo delle nuove tecnologie e le didattiche attive ancora poco diffuse soprattutto nella scuola *Primaria*. A ciò si aggiunge la mancanza di segni uniformemente condivisi o la loro codifica imprecisa; la sovrapposizione tra figure inoltre rischia di inficiare il rapporto insegnante-allievo e la traduzione italiano-LIS spesso non contempla le dinamiche della classe, impoverendo le percezioni sociali del soggetto con problemi di udito.

Punto di forza è il clima accogliente e sensibile delle sezioni/classi verso gli alunni sordi che costituiscono una piccola Comunità Sorda, riconosciuta e riconoscibile, benessere complessivo testimoniato anche dai ragazzi licenziati dall’istituto. L’inclusione sociale appare più evidente nei primi anni scolastici, mentre nel segmento di scuola *Secondaria*, periodo in cui si fanno presenti i cambiamenti propri dell’età preadolescenziale, emerge più frequentemente il rischio di fratture tra il gruppo dei ragazzi udenti e sordi.

Il quadro che emerge è un dipinto in chiaro-scuro, in equilibrio tra le potenzialità inclusive date dalla valorizzazione della comunità sorda, gruppo comunque eterogeneo al suo interno con individualità anche contrastanti tra loro, e il rischio per alcuni di chiusura entro i suoi confini, soprattutto rispetto al progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2015). *Disabilità sensoriale a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Bakker, A.B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective Wellbeing in organizations. In Cameron K.S., & Spreitzer, G.M., *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Bosi, R., Maragna, S., & Tommasini, R. (2007). *L’assistente alla comunicazione per l’alunno sordo*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell’educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Conti, A. (2008). La comunicazione orale dell’alunno audileso. *Scuola e Didattica*, 9.
- Conti, A., & Cappellini, V. (2016). Dalla logogenia all’ extensive reading: riflessioni e pro-



- poste per l'alunno sordo e per tutta la classe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 137-151.
- Conti, A., Pollice, S. (2018). *Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulle competenze linguistiche degli allievi nativi segnanti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 2, 65-8.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Carlo, N.A., Falco, A., & Capozza, D. (2016). *Stress, benessere organizzativo e performance. Valutazione e intervento per l'azienda positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Dolza, E. (2009). *Orientamento scolastico e professionale: una scelta di parte*. Bologna: Effeta, 1.
- Dolza, E., & Rizzo, R. (eds.) (2000). *Percorsi dal silenzio: esperienze e interventi nell'educazione dei sordi*. Torino: Cisa 12.
- Franchi, E., & Musola, D.A. (eds.) (2011). *Acquisizione dell'italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*. Venezia: Cafoscarina.
- Gaspari, P., & Sandri, P. (2015). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2016). *Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica*. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). *Peer Victimization in Students who are Deaf and Hard of Hearing: Exploring Educational Placement*. *JADARA*, 50(2), 20-44.
- Maccagnan, A., Wren-Lewis, S., Brown, H., & Taylor, T. (2019). *Wellbeing and society: Towards quantification of the co-benefits of wellbeing*. *Social Indicators Research*, 141(1), 217-243.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press Inc
- Morabito, C. (2015). *Neuroscienze cognitive: plasticità, variabilità, dimensione storica*. In P. Greco (ed.), *Scienza & Società. Mente e corpo: il cervello non è una macchina*. Milano: Egea.
- Moreno, J.L. (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*. New York: Beacon House.
- Pigliacampo, R. (2007). *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*. Roma: Armando.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (eds.) (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Trento: Erickson.
- Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H., & Marschark, M. (2015). *Insegnare agli studenti sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Teruggi, L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza del bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). *Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861.
- Warr, P. (2018). *Wellbeing and work performance*. (Diener E, Oishi S. Tay L, editors). Handbook of well-being, Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Velasco, V., Miglioretti, M., Celata, C., & Vecchio, L. (2013). *Il benessere degli insegnanti: il ruolo del supporto sociale e delle dimensioni organizzative*. *Psicologia della salute*, 2.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.
- <https://www.icsbarozzi.gov.it> Sito della scuola (10/7/2017).

Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità

A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability

Lorena Montesano

Università della Calabria, lorena.montesano@unical.it

Alessandra M. Straniero

Università della Calabria, alessandra.straniero@unical.it

A survey was conducted to investigate pre-service teachers' beliefs towards inclusion and disability at training course of University of Calabria. A total of 717 teachers participated in the research. Beliefs and attitudes were assessed through a specially-built survey, which showed good psychometric properties, as demonstrated by the index of internal consistency, and therefore can be considered a useful tool for assessing teachers' beliefs and attitudes with respect to inclusion. Results emerged are complex and varied: while on the one hand the answers provided demonstrate a knowledge of the Italian school legislation and of the basic principles of inclusion, on the other they betray models and attitudes anchored more to a medical model of disability.

Key words: attitudes, teachers, disability, inclusion.

abstract

Esiti di ricerca 309

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Il presente contributo è il frutto della ricerca congiunta di entrambe le autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 2 e 3 sono di L. Montesano, i paragrafi 1 e 4 sono di A.M. Straniero. L'Allegato 1 è condiviso da entrambe le autrici.

1. Introduzione

L'immaginario occidentale e le concezioni sulla disabilità sono stati per lungo tempo ancorati alle idee di menomazione, deficit e malattia. Ne sono un esempio i saperi della biomedicina, che hanno costruito le proprie categorie della disabilità sulla mancanza, sulla perdita o anormalità di una struttura e funzione psicologica o fisiologica, su un'idea di corpo sano misurata secondo uno standard di normalità, a sua volta fondata su *range* di performatività (Schianchi, 2012; Pizza, 2005). Tale impostazione ha profondamente influito anche sul ruolo sociale attribuito alle persone con disabilità e sulla possibilità di una loro reale partecipazione attiva alla vita sociale e al mondo del lavoro. A partire dagli Sessanta del secolo scorso, grazie alle rivendicazioni dei movimenti di persone con disabilità e delle associazioni di familiari che chiedevano parità di diritti e partecipazione, in ambito teorico, alle riflessioni di alcuni studiosi inglesi (Oliver, 1996), e a una generale ondata di rinnovamento che ha interessato diversi ambiti delle nostre società, si è sviluppata e gradualmente imposta – tanto a livello culturale (che si è riflessa anche nella prassi normativa), quanto nelle pratiche – una nuova idea di persona con disabilità, titolare del diritto a essere inclusa e proiettata in una dimensione di possibilità, e non di mancanza. La domanda che ci ha spinte nell'ideazione dell'indagine che qui proponiamo¹ è quella di tentare di comprendere quanto questo spostamento culturale si sia effettivamente radicato negli immaginari e negli atteggiamenti. In particolare, ci è sembrato interessante indagare tali dimensioni proprio fra coloro che rappresentano uno dei tasselli fondamentali nella realizzazione dell'inclusione delle persone con disabilità, vale a dire gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico.

310

Come è stato rilevato da Avramidis *et al.* (2000), una delle barriere principali all'inclusione degli studenti con disabilità è rappresentata dagli atteggiamenti negativi degli insegnanti. Questi sono riconducibili a diversi fattori, quali, ad esempio, un senso di inadeguatezza avvertita dai docenti quando si interfacciano con uno studente con disabilità, oppure l'opinione che questi ultimi possano rappresentare un rallentamento generale negli apprendimenti, mettendo in discussione l'efficacia dell'agire dello stesso insegnante (Horne, Timmons, 2009; De Boer *et al.*, 2011). Di contro, i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità vengono favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni e non differenziali, o separati (Davis, & Layton, 2011; Taylor, & Ringlaben, 2012; EADSNE, 2012). Come sottolinea Ryan (2009), inoltre, gli insegnanti che supportano in prima persona pratiche inclusive e abbracciano il concetto di inclusione sono in grado di adattare con più prontezza l'ambiente di apprendimento alle diverse necessità degli studenti e di utilizzare una varietà di approcci e di strategie di insegnamento.

1 Una prima esposizione dei risultati di questa indagine è stata presentata in A. Valenti, A.M. Straniero, L. Montesano, *Indagine conoscitiva sui modelli impliciti e sulla conoscenza dei principi dell'inclusione negli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria*, relazione al convegno SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS "Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze", Sapienza Università di Roma, 26-27 settembre 2019.



La formazione degli insegnanti sui temi dell'inclusione e della disabilità può risultare determinante per la buona efficacia didattica e per una proficua relazione educativa. In uno studio di Sharma (2012), ad esempio, è emerso che specifici percorsi di formazione rendono più propensi i docenti a sperimentare strategie e modalità per favorire l'inclusione scolastica. Due ricerche condotte in contesto italiano hanno mostrato che una formazione nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale ha rappresentato, per gli aspiranti insegnanti specializzati per il sostegno, l'opportunità per riconsiderare le competenze personali e quelle del sistema scuola nell'ottica della realizzazione di "processi inclusivi qualitativamente significativi" (Mura, 2014, p. 188; Mura & Zurru, 2016).

Sulla base di queste considerazioni, l'obiettivo del presente studio è stato quello di indagare, attraverso un questionario appositamente predisposto, le convinzioni e gli atteggiamenti verso l'inclusione scolastica e la disabilità posseduti dagli insegnanti in formazione che frequentano il Corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università della Calabria.

2. Metodo

2.1 Campione

Il campione che ha partecipato allo studio è costituito da 717 soggetti, frequentanti i percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a. 2018/2019. Il campione ha un'età media di 37 anni ($ds= 7.12$) e una età media di insegnamento di 2.81 anni ($ds= 4.32$). Il 7.39% dei partecipanti all'indagine è di sesso maschile, il 92.47% di sesso femminile e un individuo (0.14%) di sesso non specificato. Più della metà del campione (72%) riferisce di avere come titolo di studio la laurea magistrale o specialistica, il 6% la laurea triennale e il 22% il diploma di scuola secondaria superiore. Per quanto riguarda la laurea conseguita, il 74% riporta di aver conseguito una laurea in discipline socio-umanistiche, mentre il 26% in discipline tecnico-scientifiche. Infine, il 2.65% del campione riporta di avere come ulteriore titolo di studio il dottorato di ricerca, il 19% riferisce di essere in possesso di un master di I o di II livello, mentre il 3.21% di un diploma di specializzazione.

311

2.2 Strumenti

Il questionario, da noi denominato *Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità* (Allegato 1), è stato costruito a partire da un'accurata analisi della letteratura. In particolare, nella formulazione degli item si è fatto riferimento ai seguenti strumenti e ricerche:

- *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), che è diventato uno strumento importante in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva delle scuole. In particolare, sono stati selezionati alcuni aspetti, fra quelli indicati nell'Index, che maggiormente possono offrire informazioni sulla progettazione inclusiva a scuola;

- *Questionario sugli Atteggiamenti degli insegnanti sull'apprendimento e verso i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)* (Cornoldi, 2012) e la versione inglese dello strumento *Questionnaire on the Attitudes Toward LD (Learning Disabilities)* (Cornoldi et al., 2018), utilizzata in un'indagine che ha confrontato gli atteggiamenti degli insegnanti di tre paesi occidentali (Italia, USA e Spagna) verso gli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento. Nello specifico, per gli obiettivi della presente indagine, sono stati selezionati e riadattati alcuni item relativi alle idee degli insegnanti riguardo al successo scolastico e agli aspetti emotivo-motivazionali degli studenti con DSA e alla conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica;
- indagine sulla conoscenza e applicazione dei principi dell'*Universal Design for Learning*, proposta a un gruppo di docenti, per la maggior parte di ruolo in una scuola primaria calabrese, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente strutturato (Montesano, Carchidi, & Valenti, 2019). Per gli obiettivi della nostra ricerca sono stati selezionati e riadattati alcuni item relativi alla progettazione universale e ai principi della didattica inclusiva.

Lo strumento di indagine è stato, quindi, predisposto *ad hoc* per valutare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. Il questionario nella sua forma definitiva si compone di 56 item verso cui il soggetto deve esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo utilizzando una scala Likert a 4 punti: (1) forte disaccordo, (2) lieve disaccordo, (3) lieve accordo, (4) forte accordo. Oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, età, titolo di studio, anni di insegnamento, etc.), il questionario contiene domande relative ai seguenti aspetti:

- idee relative al successo scolastico degli alunni con disabilità (11 item);
- didattica speciale (20 item);
- conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica e la sua efficacia rispetto alla tutela dei diritti degli studenti con disabilità (13 item);
- ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare (5 item);
- aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità (7 item).

Nello specifico lo strumento si compone di cinque sezioni così denominate: convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità; inclusione scolastica e legislazione; ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare; aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità; didattica speciale. Nell'analizzare il punteggio attribuito a ciascun item, si invita a prestare particolare attenzione, in quanto metà degli item sono formulati in senso negativo, l'altra metà in senso positivo, al fine di controllare le risposte date in modo casuale. Infine, per gli obiettivi della presente indagine, è stata inserita alla fine del questionario anche una domanda a risposta aperta, nella quale si chiede di descrivere il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività del sostegno.

2.3 Procedura

Il questionario è stato somministrato a tutti i corsisti in ingresso ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno



(a.a. 2018-19), durante il primo giorno di lezione. La somministrazione del questionario è avvenuta in presenza attraverso un modulo di lavoro elettronico, tramite il servizio di *storage* Google Drive. La compilazione era anonima; al soggetto è stato chiesto di riportare solo alcuni dati socio-demografici presenti nella prima parte del questionario, quali genere, età, titolo di studio, etc².

3. Risultati

Per analizzare le proprietà psicometriche dello strumento è stato calcolato l'indice di consistenza interna. La consistenza interna del questionario è risultata accettabile (Alpha di Cronbach=0.78). Tutti gli item, inoltre, sembrano essere coerenti con il costrutto indagato: nessuno degli item, se eliminato, aumenterebbe tale coefficiente.

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi fattoriale con metodo di estrazione delle componenti principali (ACP) e rotazione *Varimax* con normalizzazione *Kaiser*. Dai risultati è emerso che la matrice è fattorizzabile con *test di KMO* = 0.85 e *test Bartlett* $p < 0.001$. Dall'analisi fattoriale emergono 15 fattori con autovalore maggiore di 1, che spiegano il 62% della varianza totale. Per ridurre ulteriormente il numero delle componenti, è stato utilizzato il metodo dello *scree-test*, che ha suggerito una soluzione a 5 fattori in grado di spiegare il 38% della varianza totale. La presenza di questi fattori supporta l'ipotesi iniziale del raggruppamento della maggior parte degli item del questionario in cinque sezioni principali.

Per analizzare le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità, si è proceduto al calcolo di alcuni indicatori di statistica descrittiva (distribuzione di frequenza, media e deviazione standard). Per quanto riguarda la prima sezione del questionario (Fig. 1), relativa alle convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità, possiamo osservare negli insegnanti la presenza di una teoria incrementale dell'intelligenza. Nei primi due item, "Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare", "Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare" formulati in negativo, la maggior parte delle risposte sono orientate verso il forte disaccordo (item 1: $M=1.47$, $ds=0.72$, 65% forte disaccordo; item 2: $M=1.33$, $ds=0.62$, 74% forte disaccordo), mentre nel terzo item "L'intelligenza nel tempo può migliorare", la media delle risposte risulta essere vicina al valore 4 ($M=3.63$, $ds=0.73$), che indica un forte accordo con questa affermazione. Questi risultati trovano conferma negli item 10 "Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia" e 11 "Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere 'portato' per questa materia", dove la maggior parte del campione riporta un lieve o forte disaccordo con queste affermazioni (item 10: $M=1.57$, $ds=0.76$; item 11: $M=1.70$, $ds=0.82$). Tuttavia, nell'analizzare gli

2 Si precisa che il questionario verrà somministrato agli stessi corsisti alla fine del percorso di formazione, onde registrare eventuali modifiche degli atteggiamenti e convinzioni sulla disabilità e sull'inclusione.

item relativi agli atteggiamenti che gli insegnanti assumono di fronte ai successi e ai fallimenti degli alunni con disabilità, emerge uno stile attributivo non sempre funzionale all'apprendimento. Nonostante riconoscano l'importanza dell'impegno come causa del successo scolastico (item 9 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché si sono impegnati": $M=3.36$, $ds=0.72$, 89,4% lieve e forte accordo), tendono ad attribuire il successo anche a fattori interni, stabili e incontrollabili, come l'abilità (item 8 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono capaci": $M=2.73$, $ds=0.84$, 66,2% lieve o forte accordo). Per quanto riguarda, invece, l'impreparazione la maggior parte dei partecipanti dichiara di essere contrario all'idea che questa possa essere legata alla capacità (item 5 "Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono capaci": $M=1.29$, $ds=0.63$, 79,6% forte disaccordo). Tuttavia, relativamente alla possibilità che l'impreparazione possa essere attribuita alla mancanza di impegno o di aiuto, il campione si colloca in una posizione intermedia tra i due estremi (item 6 "Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non si sono impegnati": $M=2.46$, $ds=0.88$, 49% lieve o forte disaccordo, 51% lieve o forte accordo; item 7 "Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono stati aiutati": $M=2.41$, $ds=0.93$, 49% lieve o forte disaccordo, 51% lieve o forte accordo).

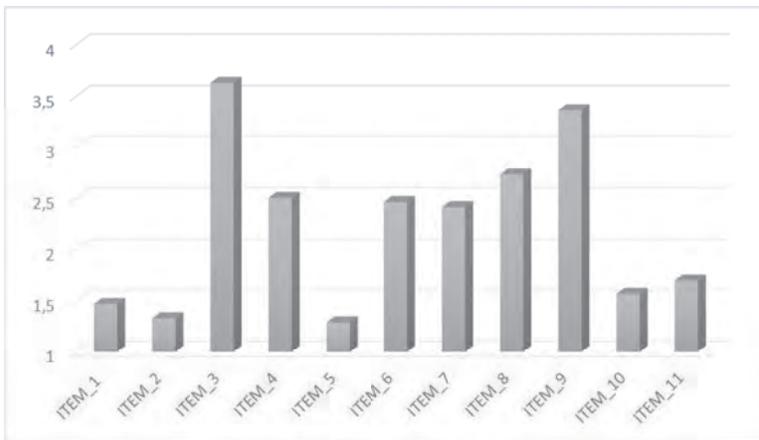


Fig. 1: Media degli item della sezione del questionario "Convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità"

Per quanto riguarda la seconda sezione del questionario, riguardo la possibilità di prevedere classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità, la maggior parte del campione riporta di essere fortemente in disaccordo con questa affermazione (item 12 "Classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità verrebbero meglio incontro alle loro specifiche necessità": $M=1.17$ $ds=0.50$, 89% forte disaccordo; item 13 "È giusto che uno studente con disabilità fisica, sensoriale o cognitiva frequenti una scuola diversa da quella di tutti gli altri studenti senza



disabilità”: $M=1.18$, $ds=0,60$, 90% forte disaccordo). Questo dato trova conferma negli item 14 “La presenza di studenti con disabilità rallenta l’apprendimento del resto della classe” ($M=1.18$, $ds=0.50$, 88% forte disaccordo) e 15 “Studenti con disabilità devono partecipare tutto il tempo alla regolare attività di classe” ($M=3.17$, $ds=0.93$, 76% lieve o forte accordo), relativi al tempo di permanenza in aula degli studenti con disabilità. La maggior parte, inoltre, riconosce l’adeguatezza della legislazione italiana nel garantire l’inclusione scolastica (item 19 “Per quello che mi risulta, l’attuale legislazione italiana sull’inclusione degli studenti con disabilità è adeguata”: $M=2.85$; $ds=0,86$; 69% lieve o forte accordo).

Dalle risposte fornite agli item relativi alla didattica inclusiva, emerge che il campione riconosce l’importanza delle strategie didattiche inclusive e dei principi alla base dell’*Universal Design for Learning*, in particolare, dell’importanza di prevedere fin dall’inizio una progettazione curricolare in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli allievi (item 26 “Il curriculum flessibile permette di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni”: $M=3,66$, $ds=0,60$, 91% lieve o forte accordo).

Nell’analizzare le risposte fornite agli item relativi al ruolo dell’insegnante specializzato e curricolare, emerge un indice di accordo degli insegnanti in merito all’item 45 “È essenziale che gli insegnanti di classe si responsabilizzino per l’istruzione degli studenti con disabilità” ($M=3.87$, $ds=0.57$, 92,5% forte accordo). Questo risultato viene confermato anche dalle risposte fornite all’item 47 “La disabilità è una condizione specifica, del cui trattamento non è responsabile l’insegnante di classe, piuttosto il personale educativo specializzato” ($M=1.33$ $ds=0.74$); il 91% del campione dichiara, infatti, un forte o lieve disaccordo con questa affermazione. Infine, dalle risposte fornite all’item 46 “Gli insegnanti sono sufficientemente preparati per insegnare a studenti con disabilità” ($M=2$, $ds=0.60$, 74% forte o lieve disaccordo), emerge l’importanza della formazione dei docenti sulle tematiche della disabilità e della didattica speciale.

Per quanto riguarda la componente emotiva e comportamentale (Fig. 2), la media dei punteggi delle risposte fornite agli item 50 “Gli studenti con disabilità hanno gravi problemi emotivi”, 51 “I ragazzi con disabilità hanno seri problemi di comportamento che disturbano la classe” e 54 “I ragazzi con disabilità sono per lo più oppositivi o si isolano dal resto della classe” è sostanzialmente bassa (rispettivamente 2, 1.64 e 1.98), dimostrando che la presenza di una disabilità non necessariamente viene associata dagli insegnanti a problematiche emotive e comportamentali. Tuttavia, relativamente alla possibilità che la presenza di una disabilità sia associata a una bassa autostima e fragilità dello studente, la maggior parte dei partecipanti dichiara un lieve o forte accordo con questa affermazione (item 52: $M=2.79$ $ds=0.95$, 65% forte e lieve accordo “L’autostima dei ragazzi con disabilità è molto bassa; item 53 “Gli studenti con disabilità sono fragili”: $M=2.80$, $ds=0.95$, 66% forte e lieve accordo”). Questi risultati sono in accordo con le risposte fornite dai partecipanti agli item 55 “Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto” ($M=3.19$, $ds=0.88$; 80% lieve o forte accordo) e 56 “Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura” ($M=3.28$, $ds=0.90$; 82% lieve o forte accordo), che mettono in evidenza come ancora siano presenti negli insegnanti idee riconducibili a un modello medico e assistenziale della disabilità.

Un’altra analisi che è stata condotta riguarda le eventuali differenze legate al titolo di studio, agli anni di insegnamento e al percorso di formazione scelto per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno³. In particolare,

per quanto riguarda il titolo di studio, abbiamo confrontato per ogni sezione del questionario la media delle risposte di chi possiede un diploma (N= 164) con chi possiede una laurea (N=553). Dal confronto tra medie effettuato tramite il test *t* di *Student* non emergono differenze statisticamente significative. Anche per quanto riguarda gli anni di insegnamento non emergono differenze statisticamente significative tra chi ha meno di 3 anni (N=477) di insegnamento e chi più di 3 (N=240) anni di insegnamento. Infine, non emergono differenze statisticamente significative tra i corsisti dei diversi ordini e gradi di scuola.

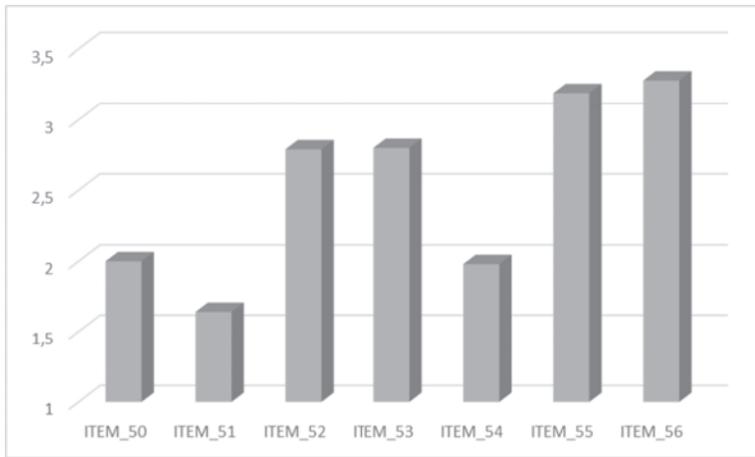


Fig. 2: Media degli item della sezione del questionario "Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità"

4. Discussione e conclusioni

Le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità sono stati valutati attraverso un questionario *self-report*, appositamente costruito. Il questionario, che si compone di 56 item su scala Likert a quattro punti, ha mostrato buone proprietà psicometriche, come dimostrato dall'indice di consistenza interna, e quindi può essere considerato uno strumento utile per valutare le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'inclusione. L'analisi fattoriale, in particolare, ha identificato cinque fattori riconducibili alle diverse dimensioni misurate dal questionario.

Analizzando nel dettaglio i risultati ottenuti, possiamo osservare come prevalga negli intervistati una teoria incrementale dell'intelligenza, che considera

- 3 Nel calcolare il punteggio medio ottenuto dal soggetto nelle cinque sezioni che compongono lo strumento, gli item formulati in negativo sono stati invertiti. Per l'analisi statistica è stato utilizzato il *t* di *Student* e l'Anova.



l'intelligenza come sensibile al cambiamento per effetto dell'apprendimento e dell'esperienza, rispetto a una teoria entitaria, secondo la quale le abilità dipendono da capacità innate e non modificabili (Cornoldi *et al.*, 2005). Questo risultato mette in evidenza una propensione da parte dei partecipanti a interpretare l'attività educativa come fattore determinante nei processi di apprendimento (Jones *et al.*, 2012). In particolare, è stato osservato che le convinzioni, più o meno consapevoli, influenzano i giudizi degli insegnanti e le loro aspettative sugli studenti e, di conseguenza, le convinzioni che gli studenti sviluppano riguardo le proprie capacità (Pretzlik *et al.*, 2003).

Tuttavia, per quanto riguarda gli atteggiamenti di fronte ai successi o ai fallimenti degli alunni con disabilità, il posizionamento del campione in modo non coerente rispetto al legame fra preparazione e capacità potrebbe indicare la presenza di convinzioni legate a fattori interni (stabili e, quindi, non modificabili) riconducibili all'abilità e all'inabilità del singolo studente nell'affrontare una prova. Questo può favorire nello studente lo sviluppo di uno stile attributivo centrato sull'abilità, in cui il fallimento viene fatto risalire ad attitudini carenti o a cause al di fuori del proprio controllo. L'accordo piuttosto diffuso anche nei riguardi dell'aiuto può favorire nello studente lo sviluppo di uno stile attributivo non funzionale all'apprendimento, in quanto porta ad attribuire le cause del successo o insuccesso a fattori esterni (aiuto/non aiuto) e a dare poca importanza all'impegno individuale. Diversi studi, infatti, hanno dimostrato che lo sviluppo di un adeguato stile attributivo nel bambino risente particolarmente del contesto sociale e degli atteggiamenti ed emozioni che genitori e insegnanti assumono di fronte ai successi o ai fallimenti (Weiner, 1994; De Beni, & Moè, 2000; Cornoldi *et al.*, 2005). Risulta, quindi, fondamentale promuovere negli insegnanti una maggiore conoscenza degli aspetti emotivo-motivazionali che giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento.

I dati, inoltre, mettono in evidenza come gli insegnanti riconoscano l'importanza dei principi alla base del modello inclusivo e della normativa italiana nel garantire il successo formativo degli studenti con disabilità. In particolare, dai risultati emerge come gli insegnanti condividano le pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno anche al modello dell'*Universal Design for Learning*. Per quanto riguarda, invece, gli aspetti emotivo-comportamentali possiamo osservare come siano ancora presenti negli insegnanti convinzioni radicate in un modello medico e assistenziale-caritatevole della disabilità. Infine, la domanda aperta, analizzata per parole-chiave utilizzate con maggiore frequenza, evidenzia come il ruolo riconosciuto all'insegnante specializzato sia quello di facilitatore e mediatore *in primis*, e di sostegno.

In conclusione, i risultati della presente indagine fanno emergere un quadro complesso e variegato: se da un lato si evince una certa conoscenza della legislazione scolastica, dei principi basilari dell'inclusione e della didattica inclusiva, dall'altro sembrano essere ancora presenti atteggiamenti e modelli che appartengono a una concezione medica della disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Tr. it. a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Cornoldi, C. (2012). *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Unpublished manuscript, Memory and Learning Lab, University of Padova, Italy.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *Amos 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Diago, C.C., Miranda, A., & Shepherd, G.K. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- EADSNE (2012). *Teacher Education for Inclusion: project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: EADSNE.
- Horne, P.E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Jones, B.D., Bryant, L.H., Snyder, D., & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teachers Education Quarterly*, 39(2), 87-101.
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151-167.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Mura, A., & Zurru, A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit views of intelligence predict self-perceptions as learners. *Cognitive Development*, 18, 579-600.
- Pizza, G. (2005). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitude: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.



ALLEGATO 1

Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità

Gentile docente,

il presente questionario non ha natura valutativa, ma si propone di rintracciare connessioni fra i modelli didattici e la sfera delle credenze, convinzioni, metodi dei futuri insegnanti specializzati per le attività di sostegno agli studenti con disabilità.

Ciascun docente ha infatti un proprio stile d'insegnamento e interpreta in modo personale uno o più modelli didattici in ragione del proprio percorso formativo, delle caratteristiche personali e delle conoscenze.

Le chiediamo di rispondere al presente questionario anonimo finalizzato a indagare le idee e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'apprendimento.

INFORMAZIONI GENERALI

Genere: Maschio Femmina

Età: _____

Titolo di studio:

- Diploma di scuola secondaria superiore
- Laurea Triennale
- Laurea Magistrale o Specialistica

Altri titoli di studio

- Master di I livello
- Master di II livello
- Dottorato
- Scuola di specializzazione
- Corsi di formazione
- Altro (Specificare) _____

Anni di insegnamento _____ -

Il numero di alunni con disabilità che ha avuto in classe durante la sua carriera è:

1. molto alto
2. alto
3. abbastanza alto
4. scarso
5. molto scarso
6. non ho mai avuto alunni con disabilità in classe

La sua conoscenza della legislazione italiana relativa alla disabilità:

1. molto buona
2. buona
3. discreta
4. scarsa
5. molto scarsa
6. nulla

Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno che sta svolgendo:

- Infanzia
- Primaria
- Secondaria di primo grado
- Secondaria di secondo grado

Le chiediamo ora di segnalarci per le affermazioni che seguono il suo grado di accordo o disaccordo, usando la seguente scala a 4 punti:

1: FORTE DISACCORDO 2: LIEVE DISACCORDO 3: LIEVE ACCORDO 4: FORTE ACCORDO

CONVINZIONI SUL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ*

1. Se una persona è fatta in un certo modo è difficile che possa cambiare.
2. Si nasce con una certa intelligenza e non la si può cambiare.
3. L'intelligenza nel tempo può migliorare.
4. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono stati aiutati.
5. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non sono capaci.
6. Normalmente i ragazzi che si presentano impreparati alle prove di verifica lo sono perché non si sono impegnati.
7. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono stati aiutati.
8. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché sono capaci.
9. Normalmente i ragazzi che si presentano preparati alle prove di verifica lo sono perché si sono impegnati.
10. Per riuscire in italiano il ragazzo deve essere "portato" per questa materia.
11. Per aver successo in matematica il ragazzo deve essere "portato" per questa materia.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

INCLUSIONE SCOLASTICA E LEGISLAZIONE

12. Classi o scuole speciali per gli alunni con disabilità verrebbero meglio incontro alle loro specifiche necessità*.
13. È giusto che uno studente con disabilità fisica, sensoriale o cognitiva frequenti una scuola diversa da quella di tutti gli altri studenti senza disabilità.
14. La presenza di studenti con disabilità rallenta l'apprendimento del resto della classe.
15. Studenti con disabilità devono partecipare tutto il tempo alla regolare attività di classe*.
16. Studenti con disabilità devono essere esonerati da specifiche attività di classe ed essere seguiti al di fuori di questa ma per tempi limitati*.
17. È positivo che i ragazzi con disabilità lascino ogni giorno, anche per molto tempo, la propria classe per fare specifiche attività relative alle loro necessità individuali*.
18. I ragazzi con disabilità devono essere dispensati da alcune attività specifiche correlate ad apprendimenti che per loro costituiscono una difficile impresa ed essere, invece, coinvolti in attività alternative.
19. Per quello che mi risulta, l'attuale legislazione italiana sull'inclusione degli studenti con disabilità è adeguata.
20. La normativa sull'inclusione scolastica presta troppa attenzione alle difficoltà degli studenti con disabilità e alle loro particolari esigenze.
21. La normativa sull'inclusione scolastica attribuisce eccessiva responsabilità agli insegnanti nel garantire il successo scolastico degli alunni con disabilità.
22. Le leggi che tutelano gli studenti con disabilità forniscono ai ragazzi stessi una scusa per lavorare meno*.
23. La legislazione italiana protegge gli studenti con disabilità e ne favorisce l'apprendimento*.
24. La legislazione relativa all'identificazione e al supporto di studenti con disabilità porta alla discriminazione di questi studenti*.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

DIDATTICA SPECIALE

25. La progettazione curricolare si deve indirizzare prima a un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati.
26. Il curriculum flessibile permette di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni.
27. I curricoli rigidi forniscono all'insegnante un'idea chiara sugli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni.
28. Per la progettazione didattica è necessario prima conoscere le differenze degli alunni che hanno specifiche difficoltà per poi personalizzare l'offerta formativa.
29. È necessario proporre alla classe attività mirate a promuovere la conoscenza reciproca tra i compagni.
30. È necessario proporre forme di tutorato tra pari.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4



31. È opportuno, in base alle attività da svolgere, modificare la disposizione dei banchi per favorire attività di collaborazione.
32. È opportuno, durante l'orario scolastico, prevedere momenti in cui alunni con disabilità vengano portati fuori dalla classe per svolgere attività personalizzate.
33. La diversità è una condizione di base di tutti gli alunni.
34. Per una didattica realmente inclusiva bisogna porre attenzione agli stili di apprendimento dei singoli alunni.
35. Nella pratica educativa è necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni.
36. Bisogna proporre agli studenti l'informazione in un formato che potrebbe essere regolato dallo studente stesso in base alle proprie caratteristiche (testi che possono essere ingranditi, suoni che possono essere aumentati, ecc.).
37. Nella pratica educativa bisogna utilizzare mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, ecc.).
38. Durante le spiegazioni è necessario offrire alternative alle informazioni uditive (diagrammi, grafici, equivalenti tattili, rappresentazioni testuali, ecc.).
39. Durante le spiegazioni è necessario offrire alternative alle informazioni visive (descrizioni scritte, descrizioni orali, grafici tattili, ecc.).
40. È importante presentare i concetti chiave in forma di rappresentazione simbolica con una forma illustrativa.
41. È necessario fornire un feedback sulla prestazione degli alunni.
42. I criteri di valutazione devono essere conosciuti dagli alunni.
43. Per promuovere l'apprendimento è fondamentale fare espliciti collegamenti Interdisciplinari.
44. È importante utilizzare metodi alternativi per far emergere gli interessi dello studente.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

RUOLO DELL'INSEGNANTE SPECIALIZZATO E CURRICOLARE

45. È essenziale che gli insegnanti di classe si responsabilizzino per l'istruzione degli studenti con disabilità.
46. Gli insegnanti sono sufficientemente preparati per insegnare a studenti con disabilità*.
47. La disabilità è una condizione specifica, del cui trattamento non è responsabile l'insegnante di classe, piuttosto il personale educativo specializzato.
48. È fondamentale la collaborazione tra colleghi nella programmazione didattica.
49. Servizi clinici o insegnanti specializzati sono i più appropriati per provvedere all'istruzione di studenti con disabilità*.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

ASPETTI EMOTIVO-COMPORTAMENTALI NELLA DISABILITÀ

50. Gli studenti con disabilità hanno gravi problemi emotivi*.
51. I ragazzi con disabilità hanno seri problemi di comportamento che disturbano la classe.
52. L'autostima dei ragazzi con disabilità è molto basso*.
53. Gli studenti con disabilità sono fragili.
54. I ragazzi con disabilità sono per lo più oppositivi o si isolano dal resto della classe*.
55. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di affetto.
56. Gli studenti con disabilità hanno bisogno di cura.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Qual è, secondo lei, il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno?

*item adattati da Cornoldi, 2012; Cornoldi et al., 2018.

“Affermare valori inclusivi”: la prospettiva del *Nuovo Index per l’inclusione*

“Establishing inclusive values”: the perspective of *Index for inclusion*

Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

The analysis of the national legislation regarding the evaluation of the quality of inclusion in Italian schools has highlighted the importance of the Index for inclusion as a theoretical and operational tool for inclusive development. Therefore, this article aims firstly to investigate the theoretical principles underlying this tool, with a specific focus on the centrality of values for effective inclusive design. In addition, it presents the results of a research experience carried out using the Index for inclusion which identified the most significant indicators for the development of inclusive values as stated by the participants and to collect their reflections with regard to the efficient or inefficient implementation of actions aimed to the development of these values.

Key word: Inclusion; inclusive values; teacher education; *Index for inclusion*

abstract

Esiti di ricerca 322

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Introduzione

Il Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, avente per oggetto *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, porta in auge il tema della valutazione della qualità inclusiva delle scuole: divengono, pertanto, indispensabili conoscenze e competenze, sia sul piano teorico che su quello metodologico, che consentano di rilevare, di monitorare e di comprendere in che termini e in che misura i processi educativi possano considerarsi inclusivi e quali scelte assumere per rimuovere gli ostacoli alla partecipazione ed all'apprendimento di tutti i discenti.

Già nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 (*Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali ed organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*) è riportato un esplicito riferimento ad azioni strategiche da svolgersi a livello di singole istituzioni scolastiche al fine di realizzare la piena inclusione. Tra queste vi sono la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola

finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e [sul]la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno [...] desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis"], sia concordati a livello territoriale (pp. 5-6).

323

Nell'ultimo ventennio, in Italia, si è assistito alla realizzazione ed alla diffusione di vari strumenti volti all'analisi e alla valutazione dell'inclusione dei contesti scolastici¹ e l'*Index per l'inclusione*, come emerge dalle molteplici ricerche condotte (Dovigo, 2007; Brugger-Paggi et al., 2013; Demo, 2013; Filippi, 2014; Bortolotti, Bembich, 2016; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016; Damiani, Demo, 2016; lanes, Cramerotti, 2016; Demo, 2017; Moliterni, Mastrangelo, 2017), ha riscosso uno specifico interesse soprattutto in seguito alla traduzione in lingua italiana della terza edizione presentata nell'ottobre del 2014.

Ponendo al centro le mutate condizioni delle realtà scolastiche, il *Nuovo Index per l'inclusione* si offre in una veste completamente rinnovata; gli elementi che contraddistinguono questa edizione sono numerosi, ma gli aspetti più rilevanti "riguardano [...] la chiarificazione del ruolo dei valori nella progettazione per l'inclusione e l'approfondimento dei contenuti del curriculum in quanto elemento fondamentale di tale lavoro progettuale" (Dovigo, 2017, p. 121).

1 Si ricordino, oltre all'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2008) e al *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), gli indicatori di Canevaro (1999) e di Gherardini, Nocera e AIPD (2000) riferiti all'integrazione scolastica, il *QUADIS Kit per l'autoanalisi e per l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione* (www.quadis.it), il *Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire)* (Santi, Ghedin, 2012), la *Scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane* (Cottini et alii, 2016) e, infine, *QUISQUE (Qualità dell'Inclusione Scolastica: QUESTIONARIO di autovalutazione)* (Bianquin, 2017, 2018).



Muovendo da siffatte premesse, l'articolo che segue si struttura in due parti: una prima parte incentrata su una riflessione teorica circa i principi cardine del *Nuovo Index per l'inclusione* con un'attenzione particolare ai valori inclusivi; una seconda parte in cui è presentata un'esperienza di ricerca condotta attraverso l'utilizzo di questo strumento e finalizzata all'analisi delle riflessioni di dirigenti e di docenti relativamente ad azioni favorevoli all'affermazione di valori inclusivi.

2. Trasformare in azione i valori inclusivi

Il *Nuovo Index per l'inclusione*, quale strumento di autoanalisi e di autovalutazione volto a strutturare percorsi inclusivi efficaci, ben risponde alle indicazioni ministeriali e ben si adatta ai nostri contesti educativi. I presupposti teorici sono riconducibili al modello sociale dell'inclusione, che, come noto, si impenna sul ruolo disabilitante esercitato dalle barriere sociali (Oliver, 1991, 1996; Barnes, 2000), e ai *Disability Studies*, ambito di studio e di ricerca interdisciplinare nato in area anglosassone che, negli ultimi anni, si sta sviluppando anche in Italia (Medeghini *et alii*, 2013).

In tal senso, l'inclusione è da intendersi come “a never-ending process of increasing participation for everyone: children, young people and adults. It involves challenging and reducing all forms of exclusion” (Booth, 2011, p. 304).

Si tratta, dunque, di un'impresa condivisa volta alla partecipazione di tutti, alla promozione dell'apprendimento nonché alla lotta alla discriminazione; secondo Booth (2011), ciò implica “[...] not only that everyone is entitled to participate in their local educational settings, but that education systems and settings are developed to be responsive to [differences] in ways that value equally all children, young people and their families and the adults who work with them” (p. 304).

Non è sufficiente che i sistemi educativi siano semplicemente sensibili ed attenti alle differenze, generatrici di pluralità: l'inclusione è, infatti, un processo continuo che ha come riferimento i diritti umani ed i valori ad essi sottesi; tale principio, solo per mezzo di un confronto e di un dialogo che coinvolgono tutti, può tradursi in pratiche educative che permettono alla scuola di essere il luogo di promozione di giustizia sociale (Terzi, 2005, 2008) e di costruzione del senso di comunità grazie alle differenze, quali dimensione pedagogica indicante il passaggio da ciò che esiste già al sempre possibile (Caldin, 2013).

Significativa appare, a questo proposito, la riflessione di Booth (2005), il quale ritiene che l'inclusione consista nel mettere in atto, in maniera formale e consapevole, specifici valori inclusivi, che vanno a configurarsi quali guide ad agire: senza un riferimento ai valori si correrebbe il rischio di rispondere in maniera passiva ad istanze provenienti dall'alto oppure di conformarsi alle situazioni contingenti.

Conditio sine qua non per la costruzione del senso di comunità e per una scuola democratica attenta alle differenze, i valori permettono di individuare un punto di convergenza delle diverse intenzionalità educative e di trasformarle in azioni coordinate e condivise. Riprendendo Bowker e Star (1999), essi possono, dunque, essere considerati come oggetti di confine che, valorizzando le caratteristiche e le specificità di ciascuno, rendono possibile la collaborazione tra attori e ruoli diversi. Valori inclusivi, dunque, “come ideali regolativi e come substrato degli atteggiamenti”.

giamenti che possono [...] favorire la corresponsabilità educativa e didattica” (Santi, Ruzzante, p. 66).

Risulta, pertanto, fondamentale che gli insegnanti, avendo ben chiaro il legame esistente tra valori ed azioni, mirino a progettare pratiche didattiche che sostengano valori inclusivi (Slee, 2011; Carrington et al., 2012): è l’individuazione di valori condivisi che consente di definire, attraverso una progettazione efficace (Giaconi, 2014), un *common ground* a partire dal quale i docenti dovrebbero agire da moltiplicatori dell’educazione inclusiva ‘*when the rubber meets the road*’.

Nel tentativo di tradurre in pratica i valori inclusivi è stato sviluppato, tra gli altri², il *Profilo dei docenti inclusivi* (2012), uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l’inclusione* realizzato dalla European Agency for Development in Special Needs Education, il cui punto di partenza è costituito da quattro valori fondamentali associati alle relative aree di competenza, ossia:

[1.] *Valorizzare la diversità dell’alunno*, [...] la differenza è da considerare una risorsa [ed] una ricchezza [...] Le aree di competenza riportano [ad] opinioni personali sull’integrazione scolastica e sull’inclusione, [e ad] opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.

[2.] *Sostenere gli alunni*, [...] coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni [...] Le aree di competenza riportano [alla promozione dell’] apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo, [e all’adozione di] approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

[3.] *Lavorare con gli altri*, [...] la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti [...] Le aree di competenza riportano [al] saper lavorare con i genitori e [con] le famiglie, [e al] saper lavorare con più professionisti dell’educazione.

[4.] *Sviluppo e aggiornamento professionale*, [...] insegnare è un’attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l’arco della vita [...] Le aree di competenza riportano [al] docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed [su] proprio operato, [e al] percorso formativo iniziale [quale] base dello sviluppo professionale continuo (EADSNE, 2012, p. 8).

Basandosi non solo sull’acquisizione e sullo sviluppo di conoscenze dichiarative e procedurali, ma soprattutto sugli aspetti eminentemente impliciti dell’insegnamento (Aiello et al., 2018), il *Profilo* si presenta come una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione docenti. Partendo, dunque, dall’assunto che l’inclusione si fonda su valori strettamente connessi alla società da costruire, esso pone al centro la dimensione valoriale, considerando quest’ultima come un importante predittore per la realizzazione di una cultura realmente inclusiva (Aiello et al., 2016b).

In questa direzione si orienta il *Nuovo Index per l’inclusione* il cui fine ultimo è trasformare in azione i valori inclusivi sì da accrescere la partecipazione di tutti

2 Le dimensioni valoriale e personale hanno assunto una posizione di centralità in relazione alla formazione dei docenti anche in documenti internazionali quali *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), *Inclusive Education: the way of the future* (UNESCO, 2008), *World Report on Disability* (WHO, 2011).



all'insegnamento, all'apprendimento e alle relazioni, e si da legare l'educazione allo sviluppo delle comunità e dell'ambiente sul piano locale e globale.

Booth (2011), con l'intento di delineare un quadro di valori atto a sostenere lo sviluppo di un'educazione inclusiva, crea un elenco di parole chiave, quali *uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza*, che rimandano ad un valore cui corrisponde un'area di possibili azioni per l'educazione e, più in generale, per la società.

Si riporta, a titolo esemplificativo, la riflessione circa il termine *onestà*.

Vi è, dapprima, una breve descrizione:

L'onestà non è solo la libera espressione della fiducia. La disonestà può avere più a che fare con l'omissione intenzionale di informazioni che con le bugie conclamate. Occultare le informazioni deliberatamente o ingannare gli altri, ne impedisce la partecipazione e può essere una modalità attraverso la quale chi ha potere controlla chi ne ha meno (Booth, & Ainscow, 2014, p. 55).

Segue il rimando alle connessioni tra il termine *onestà* ed i valori specifici:

L'onestà richiede di evitare l'ipocrisia, agendo in accordo con i valori e [con] i principi che si professano, e di mantenere le promesse fatte. L'onestà è legata non solo all'integrità e alla sincerità, ma anche ai valori della fiducia e del coraggio. È più difficile essere onesti quando le circostanze richiedono del coraggio, ed è più facile esserlo se abbiamo fiducia nel fatto che gli altri ci sosterranno (Booth, & Ainscow, 2014, pp. 55-56).

326

Nella parte conclusiva vi sono le implicazioni educative e sociali:

L'onestà in educazione implica condividere la conoscenza con i più giovani relativamente alle realtà locali e globali, spingerli ad approfondire che cosa accade nel mondo di cui fanno parte, in modo da poter prendere decisioni informate ora e in futuro. Implica anche incoraggiare a porre domande difficili ed essere pronti a riconoscere i limiti della propria conoscenza (Booth, & Ainscow, 2014, p. 56).

A questo quadro di valori (prevalentemente teorico) va aggiunto il riferimento (maggiormente pratico) alla sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") della dimensione A ("Creare culture inclusive") cui si ispira l'esperienza di ricerca che sarà presentata nel paragrafo successivo: l'utilizzo degli indicatori e delle domande permette di passare all'azione, «[di] tradurre in pratica i valori, [di] ridurre gli ostacoli, [di] mobilitare le risorse e [di] integrare le iniziative (Booth, & Ainscow, 2014, p. 89).

Come affermano gli stessi autori, non vi è un "modo giusto", unico ed esclusivo per usare il *Nuovo Index per l'inclusione*; la cosa fondamentale, infatti, è dare avvio al percorso dal momento che già questo è un passo effettivo e concreto verso l'inclusione.

Il *Nuovo Index per l'inclusione*, dunque, con la metodologia e con gli strumenti che propone, va sicuramente interpretato come un valido ed efficace supporto per lo sviluppo inclusivo, ma, riprendendo le parole di Booth (2011),

[...] the main driving force has to come from a conscious wish to put inclusive values into action, not only in education settings but at all levels of education and society. Understanding the implications of our principles for action is a continuing process, and an Index for inclusion, as inclusion itself, is always work in progress (p. 8).

3. Descrizione dell'esperienza di ricerca

Obiettivi

La presente esperienza di ricerca, come si evince dal quadro teorico appena descritto, parte dall'importanza assunta, negli ultimi anni, dalla dimensione valoriale nell'ambito della formazione docenti sia nella letteratura scientifica nazionale che internazionale; tale dimensione occupa una posizione di centralità nel *Nuovo Index per l'inclusione*, costituendone uno degli elementi maggiormente innovativi rispetto alle edizioni antecedenti, come dimostrato anche dalla Sezione A2 interamente dedicata all'affermazione di valori inclusivi ed arricchita di nuovi indicatori rispetto alla versione del 2008.

Pertanto, gli obiettivi specifici sono stati, *in primis*, indagare sulla significatività, secondo i dirigenti e i docenti partecipanti, degli indicatori facenti parte della Sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") del *Nuovo Index per l'inclusione*; *in secundis*, raccogliere ed analizzare le riflessioni dei poc'anzi citati dirigenti e docenti relativamente alla realizzazione o meno di azioni finalizzate all'affermazione di valori inclusivi, focalizzando l'attenzione sulle modalità attraverso le quali tali azioni vengono promosse o scoraggiate.

327

Metodo

Partecipanti

Il campione utilizzato per l'esperienza di ricerca è costituito, in totale, da 36 dirigenti e docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado della Regione Campania che hanno preso parte al Master Universitario di I livello ed al Corso di aggiornamento e di perfezionamento professionale in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" tenutosi presso l'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2018/2019.

Procedura

L'esperienza di ricerca è stata condotta durante il Laboratorio di "Didattica e pedagogia speciale" (M-PED/03) tenutosi nel dicembre del 2018; le attività laboratoriali (1 CFU pari a 10 ore *in toto*), inserite nel secondo modulo ("Strategie operative") del Piano didattico predisposto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sono state strutturate coerentemente all'insegnamento di "Didattica e pedagogia speciale" (4 CFU pari a 24 ore *in toto*), incentrato sulla progettazione inclusiva ed interculturale.

Durante l'ultimo incontro (della durata di 3 ore), ai partecipanti è stato chiesto di compilare, *in praesentia* ed in forma rigorosamente anonima, un questionario



semi-strutturato basato sui principi del *Nuovo Index per l'inclusione* con un focus precipuo sull'affermazione dei valori inclusivi.

Strumenti

Il questionario semi-strutturato somministrato ai dirigenti ed ai docenti in servizio è stato organizzato in due parti³:

una prima parte dedicata alle caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti e costituita da domande di tipo quali-quantitativo su fascia di età, su genere, su ordine e grado di scuola in cui si presta servizio, sul ruolo ricoperto e sulla provincia nella quale si opera al fine di delineare un sintetico profilo personale e professionale dei dirigenti e dei docenti che hanno preso parte all'esperienza di ricerca;

una seconda parte articolata sulla base della Sezione A2 ("Affermare valori inclusivi") del *Nuovo Index per l'inclusione*, facente parte della Dimensione A ("Creare culture inclusive"): ai corsisti è stato chiesto, dapprima, di scegliere uno degli indicatori appartenenti alla Sezione A2⁴ che ritenessero essere particolarmente significativo per l'affermazione di valori inclusivi; successivamente, utilizzando le domande legate all'indicatore scelto e facendo seguire una breve argomentazione, si è passati alla riflessione sulle modalità attraverso le quali tali azioni si sviluppino nella propria realtà scolastica e, qualora ciò non dovesse realizzarsi, i partecipanti sono stati invitati a riflettere su come tali azioni si potrebbero sviluppare⁵.

La scelta della tipologia di questionario da sottoporre all'attenzione dei dirigenti e dei docenti in formazione è stata dettata da un intento ben preciso: da una parte, orientare l'esercitazione, attraverso "stimoli chiusi", verso i principi teorici e verso la struttura del *Nuovo Index per l'inclusione*, dall'altra, consentire ai partecipanti di elaborare in maniera autonoma ed indipendente la risposta sì da favorire l'autoriflessione circa la significatività dei valori inclusivi e la loro messa in atto e sì da promuovere, in un secondo momento, il confronto tra colleghi coerentemente all'approccio dialogico e partecipativo del *Nuovo Index per l'inclusione*.

- 3 Contestualmente al questionario semi-strutturato, i partecipanti hanno sottoscritto una dichiarazione liberatoria per la raccolta e per l'utilizzo di dati provenienti dal questionario, somministrata per scopi connessi esclusivamente ad attività di ricerca nel rispetto della normativa vigente sulla privacy.
- 4 Di seguito gli indicatori della sezione A2 "Affermare valori inclusivi": A2.1 *La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi*; A2.2 *La scuola promuove il rispetto dei diritti umani*; A2.3 *La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta*; A2.4 *L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti*; A2.5 *Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno*; A2.6 *Gli alunni sono valorizzati in modo uguale*; A2.7 *La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione*; A2.8 *La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione di controversie*; A2.9 *La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi*; A2.10 *La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e [di] adulti*.
- 5 È opportuno precisare che la seconda parte del questionario ha previsto, ancor prima di incentrare l'attenzione sulla questione dei valori inclusivi, una riflessione circa l'idea di inclusione secondo i partecipanti, che sarà oggetto di uno studio successivo.

Raccolta ed analisi dei dati

È seguita la fase di raccolta dei dati: i primi, relativi alle caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti, di tipo quantitativo ed i secondi, riguardanti le esercitazioni ispirate al *Nuovo Index per l'inclusione*, di tipo qualitativo.

Per quel che riguarda la prima parte, i dati sono stati analizzati e rappresentati tramite statistica descrittiva al fine, appunto, di descrivere le caratteristiche di base ed i tratti essenziali del campione; quanto alla seconda parte, i dati qualitativi raccolti sono stati esplorati mediante l'analisi testuale; nella consapevolezza del (possibile) rischio di soggettività, da parte del ricercatore, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, si è preferito un approccio ermeneutico al fine di mettere in luce temi e concetti rilevanti che permeano i documenti analizzati.

Il *corpus* testuale su cui è stata effettuata l'analisi ermeneutica è costituito da 36 questionari svolti dai dirigenti e dai docenti in servizio coinvolti nel percorso formativo e raccolti durante l'ultimo incontro del Laboratorio di "Didattica e pedagogia speciale".

Le esercitazioni sono state eseguite dai corsisti in modalità differenti: taluni, dopo aver individuato lo specifico indicatore, hanno risposto in maniera sintetica a quasi tutte le domande secondo l'ordine prestabilito dal *Nuovo Index per l'inclusione*; talaltri hanno prodotto testi argomentativi utilizzando le domande come semplici linee guida. Non vi è stata alcuna indicazione circa la modalità di svolgimento: le due differenti impostazioni, infatti, derivano da scelte fatte dai corsisti.

Si è proceduto, innanzitutto, al raggruppamento delle esercitazioni sulla base degli indicatori scelti dai partecipanti in modo tale da creare ambiti semantici cui associare parti di testi allo scopo di individuare i significati prevalenti collegati a tali ambiti.

In seguito ad un'attenta lettura ed analisi delle esercitazioni, sono stati, dunque, estrapolati i temi rilevanti e maggiormente ricorrenti riferibili agli ambiti semantici precedentemente individuati. Questi temi, una volta definiti, sono stati messi in relazione tra loro per far emergere i legami di tipo gerarchico esistenti; le relazioni identificate sono state rappresentate sinteticamente in una mappa concettuale.

Risultati e discussione

Per quanto riguarda le caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti, l'età varia dai 31 ai 56 anni e la maggioranza di essi si colloca nei range 41-45 anni (44,4%) e 46-50 anni (30,6%) [Tab. 1].



Tab. 1: Et  dei partecipanti

Et�	Frequenza	Percentuale
31-35	3	8,3
36-40	5	13,9
41-45	16	44,4
46-50	11	30,6
51-56	1	2,8
56-60	0	0
Totale	36	100

Si nota, inoltre, una netta prevalenza del genere femminile (86,1%) rispetto a quello maschile (13,9%) [Tab.2].

Tab. 2: Genere dei partecipanti

Genere	Frequenza	Percentuale
Maschi	5	13,9
Femmine	31	86,1
Totale	36	100

330

Circa il servizio prestato, il 36,1% (n=13) del campione opera presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), il 25% (n=9) presso la scuola secondaria di II grado, il 19,4% (n=7) presso la scuola primaria, l'11,1% (n=4) presso la scuola secondaria di I grado e l'8,3% (n=3) presso la scuola dell'infanzia [Tab.3].

Tab. 3: Ordine e grado di scuola in cui si presta servizio

Ordine e grado di scuola in cui si presta servizio	Frequenza	Percentuale
Scuola dell'infanzia	3	8,3
Scuola primaria	7	19,4
Scuola secondaria di I grado	4	11,1
Scuola secondaria di II grado	9	25,0
Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti	13	36,1
Totale	36	100

Relativamente al ruolo ricoperto, il 72,2% (n=26) dei partecipanti   composto da docenti curricolari, il 19,4% (n=7) da docenti specializzati nelle attivit  di sostegno didattico e l'8,3% (n=3) da dirigenti scolastici [Tab.4].

Tab. 4: Ruolo ricoperto dai partecipanti

Ruolo ricoperto dai partecipanti	Frequenza	Percentuale
Docenti curricolari	26	72,2
Docenti specializzati	7	19,4
Dirigenti scolastici	3	8,3
Totale	36	100

Inoltre, il 41,7% (n=14) del campione opera nel territorio della provincia di Salerno, il 30,6% (n=11) nella provincia di Avellino, l'11,1% (n=4) nella provincia di Caserta, l'8,3% (n=3) nella provincia di Napoli e l'8,3% (n=2) nella provincia di Benevento [Tab.5].

Tab. 5: Provincia in cui si presta servizio

Provincia in cui si presta servizio	Frequenza	Percentuale
Avellino	11	30,6
Benevento	3	8,3
Caserta	4	11,1
Napoli	3	8,3
Salerno	15	41,7
Totale	36	100

Il campione, dunque, risulta assai eterogeneo: hanno, infatti, partecipato all'esperienza di ricerca dirigenti scolastici e docenti (curricolari e specializzati) di ogni ordine e grado di scuola (dalla scuola dell'infanzia fino ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) operanti nelle cinque province della Regione Campania (Avellino, Benevento, Caserta, Napoli e Salerno).

Quanto alla seconda parte del questionario semi-strutturato, il 33,3% (n=12) ha ritenuto maggiormente significativo l'indicatore A2.4, il 30,6% (n=11) l'indicatore A2.7, il 19,4% (n=7) l'indicatore A2.1, l'8,3% (n=3) l'indicatore A2.6, il 5,6% (n=2) l'indicatore A2.2, il 2,8% (n=1) l'indicatore A2.5 [Tab. 6].

Secondo i partecipanti all'esperienza di ricerca, quindi, al fine di affermare valori inclusivi risultano secondari, nell'ambito dei contesti scolastici, il rispetto dell'integrità del nostro pianeta (A2.3), la promozione di interazioni non violente e la risoluzione di controversie (A2.8), l'incoraggiare minori e adulti a stare bene con loro stessi (A2.9) e la promozione della salute dei minori e degli adulti (A2.10): tali indicatori non sono vicini alla definizione soggettiva che essi attribuiscono al termine "inclusione".

Analizziamo nel dettaglio le risposte dei dirigenti e dei docenti in relazione agli indicatori scelti.



Tab. 6: Significatività degli indicatori secondo i partecipanti

Dimensione A – Sezione A2 “Affermare valori inclusivi”			
	Indicatori	Frequenza	Percentuale
A2.1	<i>La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi</i>	7	19,4
A2.2	<i>La scuola promuove il rispetto dei diritti umani</i>	2	5,6
A2.3	<i>La scuola incoraggia a rispettare l’integrità del nostro pianeta</i>	0	0
A2.4	<i>L’inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti</i>	12	33,3
A2.5	<i>Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno</i>	1	2,8
A2.6	<i>Gli alunni sono valorizzati in modo uguale</i>	3	8,3
A2.7	<i>La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione</i>	11	30,6
A2.8	<i>La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione di controversie</i>	0	0
A2.9	<i>La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi</i>	0	0
A2.10	<i>La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e [di] adulti</i>	0	0
	Totale	36	100

A2.1 La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi

Per quanto concerne l’indicatore A2.1, cinque corsisti hanno optato per un approccio prevalentemente argomentativo e due hanno utilizzato, seppure in maniera parziale, le domande presenti nel *Nuovo Index per l’inclusione*.

Dall’analisi testuale condotta si evidenziano continui riferimenti non solo all’inclusione come obiettivo principale della scuola, ma anche alla centralità dei valori per la realizzazione dell’inclusione stessa. Vi è, dunque, una consapevolezza sul piano teorico circa l’importanza di valori condivisi sì da giungere ad una piena inclusione, ma, al tempo stesso, si rilevano faticosi e poco efficaci tentativi di mettere in pratica tutto ciò, segnalando la necessità di strumenti e di indicazioni precise che costituiscano un supporto in questa direzione.

Alcuni dei temi fondamentali si riferiscono al “legame tra i valori dei docenti e le proprie azioni”, alla “conformità tra le azioni svolte all’interno della scuola e quelle svolte all’esterno”; altri ruotano intorno ai concetti di “condivisione”, “confronto”, “partecipazione”, “dialogo”, “mediazione”.

Dalle esercitazioni analizzate, è, quindi, possibile dedurre che lo sviluppo di valori inclusivi condivisi sia un’indubbia prerogativa delle istituzioni scolastiche coinvolte nell’esperienza di ricerca; difatti, viene fuori l’idea trainante del *Nuovo Index per l’inclusione* e dell’approccio teorico sotteso allo strumento proposto: l’inclusione come messa in azione di valori inclusivi. Si registrano, però, difficoltà

(quasi) consapevoli nel tradurre in pratica tutto ciò, come si evince dai riferimenti alla necessità di un confronto e di un dialogo costanti, di una riflessione sulle proprie azioni, di strategie operative e di strumenti concreti.

A2.2 La scuola promuove il rispetto dei diritti umani

L'indicatore A2.2 è stato considerato significativo da due partecipanti: un'insegnante della scuola primaria ed una docente di un CPIA. Entrambe hanno seguito fedelmente tutte le domande dell'indicatore in questione, rispondendo talvolta in maniera sintetica, talaltra in modo maggiormente dettagliato.

L'individuazione dei temi fondamentali non è risultata semplice data la differenza dei contesti scolastici in cui esse si trovano ad operare. Nel primo caso, emerge un approccio prevalentemente didascalico, ricco di esempi, consono a discenti di scuola primaria; le affermazioni dell'insegnante risultano assai positive e soprattutto propositive con un'attenzione costante alla promozione dei diritti umani che si realizza attraverso specifiche azioni educative, quali la lettura della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, piccoli dibattiti circa casi specifici (ad esempio, Malala Yousafzai), la visione di cortometraggi *et cetera*.

La docente del CPIA dichiara che la promozione del rispetto dei diritti umani costituisce l'obiettivo principale della sua istituzione scolastica; le riflessioni sono assai diverse rispetto a quelle della sua collega di scuola primaria. Si alternano, infatti, da un lato, riferimenti ed argomentazioni riguardanti le numerose iniziative progettuali in collaborazione con Amnesty International e con Save The Children, costanti e costruttivi confronti tra docenti e discenti circa l'urgenza di superare le barriere sociali e culturali; dall'altro, riflessioni assai profonde su storie di vita personale (spesso drammatiche) degli adulti frequentanti l'istituzione scolastica, sottolineando un gap tra i diritti valorizzati e promossi a scuola e quanto essi hanno vissuto (e continuano a vivere) in prima persona.

Sulla base dell'analisi testuale condotta, possono considerarsi rilevanti i seguenti temi: "progettazione educativa necessaria" e "valori condivisi".

A2.4 L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti

L'indicatore A2.4 è stato individuato come prioritario da ben dodici partecipanti, dieci dei quali hanno scelto la modalità argomentativa e due hanno seguito le domande proposte nel *Nuovo Index per l'inclusione* (il primo è stato estremamente sintetico, il secondo, invece, ha esteso maggiormente la sua riflessione sui temi suggeriti).

Temi fondamentali risultano essere "l'inclusione come processo dinamico, in continua evoluzione", "la valorizzazione delle identità di ognuno", "la partecipazione di tutti, sia minori che adulti", "la centralità della scuola per la realizzazione di una piena inclusione", "l'utilizzo di strategie didattiche *ad hoc*", "il contrasto di ogni forma di esclusione e di discriminazione", "la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione".

Sulla base di quanto dichiarato da tutti i partecipanti che si sono soffermati



sul suddetto indicatore, è possibile evidenziare un certo accordo circa l'inclusione, quale processo *in fieri* finalizzato ad accrescere la partecipazione di tutti (minori ed adulti) attraverso la valorizzazione delle differenze di ciascuno, attraverso il contrasto dell'esclusione e della discriminazione, attraverso la rimozione di ogni tipo di ostacolo. Essi considerano la scuola come il pilastro portante di tale processo che può essere indubbiamente favorito dall'utilizzo di specifiche strategie didattiche.

A2.5 Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno

Estremamente sintetica appare la riflessione dell'unica partecipante che ha focalizzato la sua attenzione sull'indicatore A2.5. Si ritiene, dunque, centrale e fondamentale il ruolo del docente che, valorizzando le differenti caratteristiche di ciascuno e non "apponendo" alcun tipo di etichetta, favorisce la piena partecipazione di tutti.

A2.6 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale

Solo tre dei partecipanti hanno considerato particolarmente significativo questo indicatore che è stato da essi esplorato attraverso alcune delle domande proposte.

Quello che emerge dall'analisi effettuata, anche in questo caso, è una consapevolezza sul piano teorico relativamente alla necessità che tutte le differenze vengano ugualmente valorizzate, ma, allo stesso tempo, si evince una serie di difficoltà circa la realizzazione di ciò nelle pratiche didattiche.

334

A2.7 La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione

L'indicatore A2.7 è stato scelto da undici partecipanti, nove dei quali hanno adottato un approccio argomentativo e due hanno seguito alcune delle domande proposte dal *Nuovo Index per l'inclusione*.

"Consapevolezza circa l'esistenza di pregiudizi", "necessità di rendere consapevoli anche i discenti sulla diversità" e "difficoltà nell'individuazione di aree di discriminazione da contrastare" sono i temi rilevanti riscontrati nelle riflessioni degli undici corsisti in questione.

Altri temi fondamentali risultano essere "fatica nel rispettare le diversità", "chiusura dei docenti verso l'omosessualità" e "mancanza di coerenza tra dichiarato ed agito".

In riferimento al compito della scuola di contrastare ogni forma di discriminazione, dunque, dai dati analizzati si evince, nonostante una consapevolezza di base, una mancanza di coerenza tra quanto si dichiara di dover fare e quanto si fa concretamente, il tutto corredato da notevole fatica e da importanti difficoltà nella messa in atto di valori inclusivi.

I dati raccolti e presentati mostrano che, sulla base di quanto dichiarato dai dirigenti e dai docenti coinvolti nell'esperienza di ricerca, l'idea trainante del *Nuo-*

vo *Index per l'inclusione*, ossia l'inclusione come trasformazione in azione di valori inclusivi, sia ampiamente condivisa sul piano teorico.

In conclusione, prendendo come riferimento gli indicatori della sezione A2, i partecipanti ritengono che per affermare valori inclusivi siano necessari:

- la (reale e concreta) condivisione di tali valori nell'ambito dei contesti scolastici;
- la promozione del rispetto dei diritti umani da parte della scuola;
- la promozione della partecipazione di tutti i discenti in un'ottica inclusiva;
- l'avere alte aspettative verso ciascun discente;
- la valorizzazione di tutti gli allievi in maniera equa, tenendo conto delle loro caratteristiche specifiche;
- il contrasto di qualsiasi forma di discriminazione che possa ostacolare la piena inclusione di tutti.

Dai risultati, rappresentati sinteticamente nella mappa concettuale presente in Figura 1, si desume che, da un lato, vi sia una consapevolezza sul piano teorico relativamente all'importanza dei valori per lo sviluppo inclusivo nonché della loro condivisione e della loro messa in atto, alla necessità di valorizzare le differenze, di promuovere la partecipazione di ognuno nonché il rispetto dei diritti umani, di contrastare ogni tipo di ostacolo; dall'altro lato, però, vengono alla luce difficoltà e (vere e proprie) fatiche sul piano pratico che conducono, dunque, ad poca coerenza tra dichiarato ed agito. È interessantissimo rilevare, *in primis*, la necessità di un maggiore dialogo e di un confronto aperto nonché la centralità della scuola (e, nello specifico, dei docenti) in tale processo, ma soprattutto il bisogno, da parte dei partecipanti, di strumenti e di indicazioni che guidino la loro azione.

4. Riflessioni conclusive

Il presente articolo, che evidenzia l'importanza del *Nuovo Index per l'inclusione* quale strumento teorico ed operativo finalizzato allo sviluppo inclusivo non solo delle scuole, ma anche della stessa didattica, muove da una breve analisi della normativa nazionale circa la *complexa quaestio* della valutazione della qualità dell'inclusione nelle scuole, mettendo in luce l'interesse mostrato dal nostro Paese, sia a livello ministeriale sia a livello di singole istituzioni scolastiche, verso tale strumento sin dalla sua prima edizione.

Dopo aver esplorato i principi teorici alla base del suddetto strumento di autovalutazione e di autoanalisi con un focus sul ruolo dei valori per una progettazione inclusiva efficace, l'attenzione si è incentrata su un'esperienza di ricerca condotta utilizzando il *Nuovo Index per l'inclusione* al fine di individuare, innanzitutto, gli indicatori maggiormente significativi per l'affermazione di valori inclusivi secondo quanto affermato dai partecipanti, e di raccogliere le riflessioni di questi ultimi, proponendo come linee guida le domande legate allo specifico indicatore scelto.



Fig.1: "Affermare valori inclusivi": sintesi dei risultati

I risultati dell'esperienza ricerca, lungi dal configurarsi come generalizzabili, portano alla luce un (consapevole) "scollamento" tra ciò che i corsisti in formazione dichiarano sul piano teorico e quanto essi agiscono concretamente nelle loro prassi quotidiane; ciò probabilmente a conferma del fatto che il passaggio dall'approccio dell'integrazione a quello della piena inclusione, nonostante i numerosi progressi fatti in tale direzione nel nostro Paese, non può dirsi pienamente realizzato.

Al tempo stesso, però, non emerge sfiducia; al contrario, i partecipanti all'esperienza di ricerca fanno esplicito riferimento alla necessità non solo di un confronto aperto e di un dialogo costruttivo circa la centralità dei valori e la loro messa in atto per uno sviluppo inclusivo che sia reale, ma anche di strumenti *ad hoc* che li guidino in questo *iter*.

Il primo passo è credere nell'inclusione per farla funzionare e per consentirne il pieno sviluppo, come confermato da un'ampia letteratura nazionale ed internazionale (Brownlee, & Carrington, 2000; Vianello, & Mognato, 2000; Vianello, & Moalli, 2001; Avramidis, & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Ianes, Demo, & Zambotti, 2010; Canevaro *et alii*, 2011; d'Alonzo *et alii*, 2011; Forlin *et alii*, 2011; Carlson *et alii*, 2012; Fiorucci, 2014; Mura, 2014; Aiello, Sharma, & Sibilio, 2016a; Camedda, & Santi, 2016; Pace, & Aiello, 2016; Sharma *et alii*, 2017; Aiello *et alii*, 2018).

Inoltre, in un panorama nazionale in cui si sta promuovendo "il superamento di una formazione [*docenti*] tecnicistica e [*si sta optando*] per un percorso in cui si valorizzino le *non technical skills* nell'ambito educativo-didattico (Aiello, 2019, p. 60), risulta fondamentale la pratica riflessiva (Schön, 1993) che, attraverso momenti di confronto e di dialogo, così come esplicitato chiaramente dai partecipanti, permetterebbe l'emersione (nonché la critica) delle conoscenze tacite (Polanyi, 1979) sicché i docenti siano professionisti consapevoli dei propri valori e della propria morale, ed incarnino questi ultimi nel loro agire didattico.

Quali valori, dunque, per un'educazione inclusiva? È proprio nel *Nuovo Index per l'inclusione* che si delinea un accurato e dettagliato quadro, frutto di un lungo dibattito che ha visto come protagonisti docenti, studenti, famiglie, amministratori, accademici di tutto il mondo. Lungi dal presentarsi come uno strumento ricettologico, esso parte da una proposta agile e flessibile sino a giungere ad una

riflessione sui principi sottesi alle azioni di ognuno sì da dare avvio ad una vera e propria alfabetizzazione valoriale.

Il *Nuovo Index per l'inclusione* come nuova prospettiva per le scuole italiane che potrebbero diventare organizzazioni fondate sui valori e promotrici di diritti (Booth, Ainscow, 2014) attraverso un approccio non si configura come un insieme di *quick fixes* o di *teaching tips*, bensì come processo lento che richiede conoscenze e riflessioni assai profonde, realizzando il passaggio dall'implicito all'esplicito sicché *non nudi valores tenemus*.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). *Teacher Education e Induction Period*. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016a). The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory? *Italian Journal of Educational Research*, 2(16), 11-22.
- Aiello, P. et alii (2016b). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Aiello, P. et alii (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 175-188.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barnes, C. (2000). A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century. *Critical Social Policy*, 20(4), 441-457.
- Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione. *Form@re*, 17(3), 216-233.
- Bianquin, N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into education and society. Paper presented at *North – South Dialogue Conference*, Delhi, March 2005.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bortolotti, E., & Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 153-164.
- Bowker, G., & Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Brugger-Paggi, E. et alii, (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, 65-77.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 141-149.



- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Pearson Italia.
- Canevaro, A. et alii (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carlson, L. et alii (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives*, 21(1), 7-20.
- Carrington, S.B. et alii (2012). Towards an inclusive education for all. *Teaching in inclusive school communities* (pp. 3-38). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Chiappetta Cajola, L.C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 127-151.
- Cottini, L. et alii (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- d'Alonzo, L. et alii (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 83-102.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 12(1), 41-52.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- EADSNE [European Agency for Development in Special Needs Education] (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Filippi, C. (2014). Capability Approach, disabilità ed economia civile. L'inclusione scolastica e sociale in Italia e Spagna. *Formazione e Ricerca*, 11(1), 9-76.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Forlin, C. et alii (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2014). *Co-progettare l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- lanes, D., & Cramerotti S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Jordan, A., Schwartz E., & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive class-rooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4): www.dsquds.org/article/view/53/53 (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Medeghini, R. et alii (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Moliterni, P., & Mastrangelo, M.E. (2017). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 171-188.

- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 175-189.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oliver, M. (1991). *Social Work, Disabled People and Disabling Environments*. London: Jessica-Kingsley.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Pace, E.M., & Aiello, P. (2016). Deciding to act: Teachers' willingness to implement inclusive practices. *Education Sciences & Society*, 7(1), 138-160.
- Polanyi, L. (1979). So what's the point?. *Semiotica*, 25(3-4), 207-242.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 99-111.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Sharma, U. et alii (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Bloomsbury Publishing.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- U.S.R. per la Lombardia, Ufficio, X. I. A. T., Ufficio, X. A. M. (2015). *Progetto Quadis. La qualità pedagogica dell'inclusione*: www.quadis.it (ultima consultazione: 28/VIII/2019).
- Vianello, R., Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Vianello, R., Mognato, C. (2000). L'integrazione scolastica dei bambini in situazione di handicap: opinioni di esperti, insegnanti e personale ausiliario. *Bambini*, 10, 12-17.
- WHO [World Health Organisation] (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation: whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 (ultima consultazione: 28/VIII/2019).

Riferimenti normativi

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - 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.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.

Le parole sono importanti. Disvelare le pratiche discorsive razzializzanti per educare alla giustizia sociale

Words are important. Revealing the discursive practices of racialization to educate for social justice

Lavinia Bianchi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, lavinia.bianchi@uniroma3.it

Fomenting (and performing) social hate speech is an ancient phenomenon, which has reached, in the last few years, more aggressive, less concealed and less softened level. This is mainly evident on the social media: what about the institutional vocabulary in this new scenario?

And what about the vocabulary of educators - who are responsible for (par excellence) pedagogical asset- taking into account that they are involved in the processes of reception-integration and inclusion of the vulnerable?

If it is true that "the limits of my language means the limits of my world" [Wittgenstein 1986, p.43], with what words does the Italian socio-educational system "names" the things and persons involved in the care relationship?

The essay explores racializing discursive practices that emerged in the research (Bianchi, 2019) on the socio-educational and educational reception of Unaccompanied and separated children (Uasc) in Italy.

Key words: racializing discourse practices, colonization, power, social justice in education

abstract

Esiti di ricerca 340

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Introduzione

Questo contributo dà conto di una parte dei risultati della ricerca Dottorale sull'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri non accompagnati (Msna) in Italia, quella relativa al linguaggio delle istituzioni, degli operatori sociali, degli insegnanti e dei minori accolti¹. La ricerca dalla quale prende vita questo articolo ha come obiettivo principale quello di proporre un impianto teorico originale che possa tradursi in efficaci linee di intervento pedagogico per gli operatori del settore.

La teoria è stata generata da un lavoro ricorsivo di analisi ed elaborazione dei dati raccolti in tre diverse fasi di campionamento teorico: individuando un doppio vincolo ontologico nella situazione problematica analizzata, le core categories elaborate rimandano a una struttura che connette di tipo evolutivo che, superando una chiave interpretativa patogena, propone di "imparare a stare nel disordine".

Entrando nel merito del linguaggio, la descrizione che emerge è racchiusa in categorie concettuali dense che descrivono pratiche discorsive razzializzanti e rivelano una mal celata attitudine all'integrazione subordinata dal sapore neo-coloniale.

Uno dei focus proposti in questo contributo nasce dalla seguente riflessione-domanda: se il linguaggio delle persone deputate all'educazione dei giovani migranti è intriso di un inconsapevole sottofondo razzializzante e distorto, come è possibile promuovere pratiche educative interculturali in direzione della *social justice in education?* (Charmaz, 2014).

341

Io ti educerò!

Nel corso degli ultimi 8 anni, a partire dalle primavere arabe del 2011, la migrazione dei minori verso l'Italia ha assunto progressivamente un carattere di visibilità senza precedenti che, nonostante la relativa esiguità dei numeri rispetto ad altri paesi europei, ne ha connotato in maniera rilevante l'immagine sociale e le rappresentazioni mediatiche. Quanto è accaduto non è tanto imputabile alle caratteristiche peculiari dei nuovi migranti, quanto alla particolare forma che hanno assunto i 'discorsi' sulla migrazione e alla rilevanza delle conseguenti retoriche. Si tratta di retoriche giocate sulla scena pubblica che hanno operato in modo semplificativo e performativo, limitando l'analisi a pochissime variabili disconnesse (devianza, etnicità, religione, concorrenza sociale, predazione lavorativa) e agendo la costruzione delle categorie della minaccia e dell'assedio; in una parola, la retorica dell'invasione e, all'estremo opposto, quella della 'bambinizzazione' e della vittimizzazione.

Nelle interviste intensive realizzate con educatori, psicologi, assistenti sociali, insegnanti di italiano L2 e responsabili di centri di accoglienza, la questione

1 La ricerca completa dalla quale è estratto questo articolo è accessibile al seguente link: <http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/disordine/article/view/1924/1913>



appare sentita-vissuta in maniera emergenziale e non mancano riferimenti a una e vera e propria invasione; questa percezione distorta (l'Italia è il paese in cui è maggiore la distanza tra dato storico e immaginario secondo i politologi Nando Pagnoncelli e Ilvo Diamanti, *'Dare i numeri. Le percezioni sbagliate sulla realtà sociale'* Dehoniane, 2016²) è condivisa in maniera puntuale ed efficace da Ambrosini (2017, p. 3):

La guerra in Siria e Iraq ha costretto alla fuga circa cinque milioni di profughi. Solo una modesta minoranza secondo i dati dell'UNHCR (2016), mediamente i più attrezzati e selezionati, arrivano in Europa, ma questo basta a scatenare paure e rifiuti. In realtà l'86% delle persone in cerca di asilo (65 milioni nel 2015) trova accoglienza in paesi del terzo mondo. Circa 40 milioni sono sfollati interni, accolti in altre regioni dello stesso paese. Gli altri 25 milioni trovano rifugio nei paesi limitrofi. Meno del 10% arriva in Europa. Il Libano ha accolto più rifugiati siriani dei 28 paesi dell'UE messi insieme, con un'incidenza stimata oggi intorno ai 183 ogni 1.000 abitanti, mentre la Giordania raggiunge gli 87 su 1.000 e la Turchia i 32. Per offrire dei termini di paragone, si può ricordare che la Svezia è a quota 17, l'Italia a quota 3, con circa 180.000 rifugiati accolti a fine 2015. I termini di paragone sono 2,6 milioni per la Turchia, 1,5 milioni per il Pakistan, 1,1 milioni per il Libano, 980.000 per l'Iran, 736.000 per l'Etiopia, 664.000 per la Giordania. Eppure in Europa e in Italia predomina l'idea dell'invasione di una folla incalcolabile di richiedenti asilo.

Questi discorsi vengono assorbiti e a loro volta alimentano in maniera circolare il lessico delle istituzioni, del senso comune e degli educatori: dalle circolari Ministeriali ai fogli notizia allo sbarco, dalle relazioni sociali ai PEI, alle valutazioni scolastiche.

Nella relazione educativa con il giovane migrante, in particolare, le parole assumono un ruolo centrale nella costruzione della relazione educativa; appare necessaria una riflessione in merito alla pseudo-tolleranza e accettazione subordinata del diverso che, come effetto, predispone a un vissuto auto-colonizzante che diventa "convincente" e performante.

Ribadire costantemente il "rispetto della cultura delle popolazioni altre" non significa riconoscere i valori insiti nella cultura e personificati dagli uomini; c'è invece in questo procedimento una volontà di oggettivare, di incapsulare, di imprigionare, di incistare: frasi come "li conosco bene" oppure "sono fatti così" esprimono questa oggettivazione perfettamente riuscita. Un fenomeno antico che con eccessivo superficiale ottimismo si pensava superato; è assai significativo, in proposito, il discorso pronunciato da Frantz Fanon nel Settembre 1954 al primo congresso degli scrittori e degli artisti neri di Parigi³:

2 Un estratto del testo è accessibile sul sito di Avvenire: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/ignoranza->

3 Il testo è pubblicato nel numero speciale di "Présence Africaine", Giugno-Novembre 1956, e l'audio originale è accessibile al seguente link: <https://www.ina.fr/audio/PH909013001> (ultimo accesso: 07/12/2019)

Il razzismo volgare, primitivo, semplicistico pretendeva di trovare nella biologia, visto che la Bibbia si era rivelata inadeguata, la base materiale della propria dottrina. Sarebbe noioso riepilogare tutti gli sforzi allora compiuti: forma comparata del cranio, numero e configurazione dei solchi dell'encefalo, caratteristiche degli strati cellulari della corteccia, dimensione delle vertebre, aspetto microscopico dell'epidermide ecc.

[...] A delle affermazioni così brutali e grossolane subentra una argomentazione più sottile. Qua e là, tuttavia, affiorano dei rigurgiti. Infatti, negli scritti di qualche contemporaneo, ricompare la "labilità emozionale del nero", l'"integrazione subcorticale dell'arabo", "il senso di colpa quasi generico dell'ebreo".

[...] Ed è a questo livello che si fa del razzismo una questione di persone. "C'è qualche razzista irriducibile, ma ammettete che nel complesso la popolazione nutre simpatia" ... "Col tempo tutto sparirà. Questo paese è meno razzista" ... "All'Onu c'è una commissione incaricata della lotta contro il razzismo".

Film sul razzismo, poesie sul razzismo, appelli contro il razzismo ... Condanne spettacolari e inutili del razzismo. La verità è che un paese coloniale è un paese razzista.

I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo

Le parole determinano il nostro modo di percepire, sentire e nominare il mondo e, di riflesso, il mondo si restringe e-o si espande sulla scia delle nostre parole: il nostro modo di nominare il mondo ci consente di vedere solo "brevi archi" (Bateson, 1987) dei lunghissimi circuiti di contingenze interconnesse della realtà naturale.

343

La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività di fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura», scrive Bruner (1996, op. cit., p. 33): il linguaggio non è mai neutrale, anzi agisce intensamente sulle persone e sui contesti, contribuendo a creare innumerevoli mondi possibili.

Il linguaggio, in quanto veicolo di simbolizzazioni e categorie interpretative, rappresenta un tempo e un luogo cristallizzato, capace di agire sulla "definizione della situazione" massicciamente, con potenza insospettabile, e di influenzarne i destini.

La possibilità del linguaggio pubblico di influenzare la definizione che gli attori sociali danno della situazione suggerisce di intraprendere un percorso interpretativo - necessario dal punto di vista educativo - volto a individuare i valori e i messaggi che il linguaggio istituzionale, mediatico e professionale impone nel qui e ora: «lo incontro il linguaggio come fattualità esterna a me stesso e coercitiva nei suoi effetti su di me. Il linguaggio mi costringe nei suoi modelli (Berger, & Luckman, 1966, p. 62).

Sono i dispositivi del linguaggio pubblico, dei molteplici linguaggi pubblici, in quanto prodotti di un particolare contesto sociale, politico ed economico, a veicolare i contenuti di senso e a diffonderli, a generare i processi del 'sentire comune' e le 'narrazioni tossiche': la capacità creativa del linguaggio trova il suo massimo compimento fluendo attraverso i dispositivi in quanto veri e propri strumenti di orientamento delle opinioni (Habermas, 2006).



Il linguaggio assume talvolta un potere talmente grande da diventare coercitivo, favorendo in modo più o meno implicito il posizionamento di chi lo agisce, che si trova a dover fare i conti non soltanto con la negoziazione del proprio sistema culturale fatto di esigenze simboliche, morali e normative, ma anche con i costrutti di senso edificati dall'aggregazione delle correnti di pensiero imposte ed esposte, esplicite e latenti che, attraverso la pubblica fruizione, contribuiscono alla costruzione di una comune *Weltanschauung*.

Il linguaggio costruisce ora immensi edifici di rappresentazioni simboliche che sembrano torreggiare sulla realtà della vita quotidiana come presenze gigantesche appartenenti a un altro mondo (Berger & Luckmann, 1966, p. 64).

Noi siamo le parole che riusciamo a pensare e, dunque, il rischio è l'abitudine alle parole della rabbia, dell'odio, l'assuefazione alla "banalità del male" agita in modo palese sui social media, dove si rinforza e rigenera con velocità straordinaria; Wittgenstein scrive che la logica riempie il mondo, che i suoi limiti sono anche i limiti del mondo: ecco il solipsismo che emerge a partire dalla tesi 'i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo'. A essa è, infatti, implicito l'ulteriore passaggio: il mondo è il mio mondo.

Nota metodologica

In coerenza con il contesto indagato, si è fatto riferimento alla metodologia *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista, strategia euristica flessibile che valorizza la sensibilità teoretica del ricercatore e le modalità di produzione dei significati. Avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, la GT costruttivista è particolarmente indicata per esplorare ambienti non definibili in modo statico, in continua trasformazione, come quelli interculturali, perché interroga i fenomeni e le categorie interpretative (Tarozzi, 2006).

Secondo Sheridan e Storch (2009) e Romania e Zamperini (2009), inoltre, l'approccio della *Grounded Theory* si rivela particolarmente adatto a districare complesse interconnessioni all'interno delle esperienze migratorie.

Le fasi di raccolta dei dati, analisi e codifica sono state ricorsive e hanno consentito di far dialogare tra loro attori e dati diversi; essendo centrale l'indagine dei processi, l'enfasi è su come diverse istanze concorrano alla costruzione di un immaginario educativo (Charmaz, 2014): il campionamento teorico è stato dunque composto sia da soggetti di studio (insegnanti, educatori, Msna), sia da una serie di fonti normative e istituzionali, come ad esempio il foglio notizie allo sbarco, alcuni articoli del testo unico sull'immigrazione, i modelli C3 (richiesta asilo), la Richiesta Parere al comitato per i minori stranieri del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ex art.32, le schede di ingresso e rilevazione e, fondamentali, i PEI (Progetti educativi individualizzati) elaborati dalle diverse comunità di accoglienza.

Il corpus dei dati relativo al campionamento teorico⁴ della ricerca è composto da:

4 [...] Il campionamento teorico è anche denominato campionamento a scelta ragionata, per distinguerlo da un campionamento (quello casuale) in cui la scelta segue criteri probabilistici su base statistica. Tuttavia, Glaser e Strauss prediligono l'espressione campionamento teorico, in

- 34 interviste intensive realizzate con gli operatori incontrati in differenti sedi istituzionali;
- 19 interviste intensive realizzate con i minori ospitati in strutture di accoglienza;
- 6 focus group con attori istituzionali;
- 9 progetti educativi individualizzati relativi a 9 minori di nazionalità albanese che non sono stati disponibili a essere intervistati⁵;
- 10 schede di ingresso e alcuni esempi di *foglio notizie*⁶
- 60 “frammenti Facebook” tratti da profili pubblici di altrettanti ex-minori⁷.

Il lessico istituzionale e le parole degli intervistati sono stati elaborati insieme attraverso analisi comparativa e codifiche progressive – aperta, focalizzata, teorica – per successivi livelli di astrazione.

Da una iniziale codifica aperta, nella quale erano presenti oltre 300 etichette nominali, sono state individuate famiglie di significati che ricomprendono al loro interno astrazioni concettualmente sempre più dense che, a loro volta, hanno dato vita a delle categorie sovraordinate con relative proprietà. Come esemplificazioni, riporto la sintesi di alcune categorie elaborata a partire da etichette nominali.

1. Pratiche discorsive razzializzanti (categoria elaborata a partire da):
 - utilizzando il termine ‘razza’
 - linguaggio cosale e approssimativo
 - linguaggio che agisce una politica di respingimento
 - spostando i confini dell’Europa in Libia
2. Ansia classificatoria (categoria elaborata a partire da):
 - linguaggio dicotomico
 - indagine poliziesca
 - buoni vs cattivi
 - migrante economico vs richiedente asilo
 - immediatezza decisionale (linguaggio o-o)

quanto si lega all’emergenza della teoria che guida la selezione e l’ampliamento del campione e si lega anche alla qualità della sensibilità teorica (theoretical sensitivity) del ricercatore, così fondamentale per l’applicazione di questo criterio di campionamento (Strati, 2009, p. 75).

- 5 È bene esplicitare che una seconda motivazione risiede nel desiderio di ampliare i dati con i “linguaggi istituzionali”: i documenti istituzionali analizzati sono stati implementati in divenire con decreti e comunicazioni.
- 6 Dall’istituzione degli Hotspot, a partire dall’autunno del 2015, si sono susseguite numerose circolari del Ministero dell’Interno inviate ai prefetti della Repubblica Italiana che ordinavano una regolamentazione immediata dei flussi, con accertamenti da effettuare allo sbarco. Queste circolari ministeriali vengono tradotte operativamente in uno strumento chiamato *foglio notizie* da parte del personale di polizia italiano e di operatori dell’agenzia europea Frontex. Attraverso questo strumento si opera una distinzione tra “richiedenti asilo” e “migranti economici” e si rende possibile l’emissione, in pochi mesi, di migliaia di decreti di respingimento, che ingiungono ai migranti di lasciare il territorio nazionale entro 7 giorni, con i propri mezzi, dalla frontiera di Fiumicino.
- 7 È possibile utilizzare queste informazioni tratte dai profili FB in quanto profili pubblici relativi a persone maggiorenni.



3. Riproduzione di un modello coloniale (categoria elaborata a partire da):

- classificazione gerarchica
- tassonomia
- inferiorizzazione
- iper-burocratizzazione delle prassi

Assai significativo è, in proposito, in proposito lo stralcio di una relazione elaborata per la richiesta parere ex art. 32.

1. Psicologa: [...] ha dimostrato buone capacità di adattamento al contesto nel quale è inserito, difatti ha accettato di buon grado le regole del centro e si è impegnato a rispettarle.

Riporto ancora due stralci di interviste fatte a un coordinatore di una comunità per Msna e a una educatrice di un centro SPRAR per minori, codificati con l'etichetta "io ti eduherò":

1. Coordinatore: Spesso è molto frustrante, perché non arrivano i risultati in base al lavoro enorme che fai, alle responsabilità che senti, agli insulti che ti prendi (in senso buono) ... alla fatica per spiegare le regole, spieghi e ragioni con loro sul perché della regola, non la imponi ... certe volte ... è necessario imporsi, perché tendono a non ascoltarti, un po' se ne sbattono delle regole. Questa è una tendenza di tutti gli adolescenti ... se poi pensi che sono adolescenti cresciuti in realtà tra virgolette un po' barbare, in cui le regole sono molto di meno, loro sono abituati a lavorare fin da piccoli ... e secondo me, il non rispettare le regole è tipico dei paesi in cui ci sono regimi militari, come l'Egitto ... non vengono rispettate se non con la forza. Se io posso evadere una regola e non c'è nessuno che mi fa niente ... evviva!

2. Educatrice: Nel momento dell'ingresso è dura, non è semplice fargli rispettare le regole, fargli capire le cose, poi ... dopo qualche mese si masterizzano (ride) ...

La Grounded Theory costruttivista prevede e sollecita fortemente la scrittura di memo, "note analitiche informali" (Charmaz, 2014, p. 116) scritte in merito ai dati e ai primi codici: "I memo catturano i tuoi pensieri, catturano i paragoni e le connessioni che fai e cristallizzano domande e indicazioni da seguire. La scrittura crea uno spazio interattivo per conversare con te stesso su dati, codici, idee e intuizioni" (Ibidem).

Riporto a titolo esemplificativo:

memo, 27 febbraio 2017

da dove proviene quest'ansia classificatoria? ... cosa vuol dire quando l'interlocutore, in un discorso che si configura come 'emozionale', di punto in bianco utilizza termini in burocratese? ... cosa significano i termini inserito-colloquiato (come se il minore fosse del tutto passivo), perché la provenienza geografica fa modificare il lessico? Perché l'ossessione del riempire griglie e report? ... E poi, anche i ragazzi imparano le parole, quelle parole. Quelle parole scritte e poi dette: beneficiario, parere, rifugiato, alfabetizzato, prorogato

Pratiche discorsive razzializzanti

Procedendo nel processo ricorsivo di analisi e comparazione dei dati, le fonti istituzionali sono state trattate contestualmente alle parole dei soggetti di studio.

Nel processo di astrazione teorica e produzione della teoria emerge un linguaggio che svela un sub-strato intriso di cultura coloniale, spesso inconsapevole, caratterizzato da ansie classificatorie, burocratizzazione e catalogazione, etnocentrismo e pratiche ripetitive; i Msna, dal canto loro, sembrano aver incarnato il copione del colonizzato e assorbito una pratica di compiacimento (agito performativo) nei confronti degli adulti di riferimento e delle istituzioni.

Espressioni come «minori», «dopo qualche mese si masterizzano», «razza negroide o caucasica», «vittime di tratta, vittime di sfruttamento» sono alcune delle 'bolle lessicali' (Dal Lago, 2005) che caratterizzano le pratiche discorsive degli autoctoni – spesso operatori sociali che, a diverso titolo, raccolgono le storie delle persone migranti – intrise di una inconsapevole riproduzione del potere.

La categoria emergente e le relative proprietà sono di seguito indicate.

- Riproduzione di un modello coloniale
- Pratiche discorsive razzializzanti
- Accoglienza all'italiana
- Colonizzazione pedagogica
- Interpretando il buon migrante
- Auto-colonizzazione

347

La narrazione del vissuto migratorio vive nel limbo delle interpretazioni e traduzioni fatte dalle persone che raccolgono storie nel paese di accoglienza: un lessico performativo intriso di potere neocoloniale (Bianchi, 2019) che si allontana dall'imperativo etico di "restituzione della voce" proprio di una pedagogia interculturale, democratica e inclusiva.

Spogliata dalle insidie di una violenza simbolica e riproduttiva, la narrazione diventa strumento di una efficace comprensione interculturale, per il superamento del costruito di integrazione, nella direzione della giustizia sociale.

"Prendendo coscienza dei condizionamenti culturali, di quelli che non sappiamo, non immaginiamo neppure di avere, potremmo scoprire qualcosa di essenziale, qualcosa che cambia tutto, il senso di noi, dei rapporti, della vita" (Lonzi, 1974, p. 9).

Riflessioni conclusive. La scelta delle parole è un esercizio sistemico.

Un ricercatore non può esimersi dall'indagare la produzione di mondi simbolici e schemi di senso che si declinano attraverso il linguaggio pubblico all'interno di determinati dispositivi ...

L'universo discorsivo e performativo che riguarda i minori, che sembra non abbiano né potere di autodeterminazione né alcuna consapevolezza, è caratterizzato da ansia definitoria e classificatoria (all'arrivo), esigenza di inserimento e



affaticamento normalizzante (del qui e ora) in accoglienza, incertezza dei destini (del dopo).

Il termine “minore” è già un intero cosmo educativo. Rimanda a una dimensione anagrafica negativa (sono minori tutti coloro che non hanno raggiunto l’età in cui si è pienamente in possesso di sé), definisce una mancanza, e quindi attira un buon numero di investimenti istituzionali. (Dal Lago, Prefazione de *Il male minore*, di Petti, 2011, p. 8).

Il trauma abita la persona a tempo indeterminato. Arriva senza preavviso, modifica le strutture e, anche quando appare ridefinito, continua la metamorfosi della persona giorno dopo giorno. Raccontare il trauma in senso esistenziale e pedagogico è assumerne il lessico psicopatologico senza farne un assoluto; raccontare il trauma è raccontare la ricostruzione quotidiana dell’ essere. Quali parole? Quali pratiche ricostitutive? Ancor prima, quali pratiche narrative? Un percorso educativo che aspiri a una ecologia profonda deve assumere su di sé la responsabilità etica di una scoperta preliminare: farsi carico della violenza insita nelle prassi riproduttive e istituzionalizzanti, aver coscienza dell’etnocentrismo e dell’irriducibile tratto culturale. Freire (1971) insegna che l’oppressione - quella vera e profonda- riguarda tutti, anche gli insospettabili uomini liberi; è allora fortemente auspicabile, in coloro che hanno la responsabilità educativa, un esercizio continuo del dubbio e della domanda, una meta-riflessione costante e l’assunto di base di essere arcipelaghi e non monadi, di essere mangrovie e non radici ... ecco il monito di Glissant (2007), la sua prudenza e la vivida consapevolezza della necessaria mediazione.

Alla luce delle categorie interpretative emerse, appare urgente favorire un ripensamento dei paradigmi educativi, partendo dalla necessaria formazione interculturale degli educatori e degli insegnanti, tenendo a mente che educare è inevitabilmente un atto politico (Freire, in Catarci, 2016, p.71), «perché da una parte determina la particolare conformazione dello spazio sociale e dall’altra corrisponde a precisi orizzonti di senso, specifici riferimenti valoriali e una determinata visione del mondo»

Le competenze interculturali delle persone coinvolte nei percorsi di educazione per i giovani migranti e per le seconde generazioni devono partire da una capacità meta-critica e decostruttiva, decentrante, spaesante: solo disvelando il potere egemonico delle vecchie parole invisibilizzate del loro portato coloniale, sarà possibile una nuova pratica educativa di giustizia sociale.

Come scrive Vaccarelli (2019, p. 24): «si tratta prima di tutto di decostruire le proprie convinzioni, i propri concetti di senso comune e talvolta i propri pregiudizi, per poi estendere la prospettiva e la pratica della decostruzione alle attività educative e didattiche quotidiane».

Restituire la voce degli oppressi diventa allora lo sfondo integratore dal quale partire, obiettivo sovraordinato che è espresso in maniera luminosa dalle parole ruvide di bell hooks (1998, p. 71):

Non c’è bisogno di sentire la tua voce se posso parlare di te meglio di quanto possa farlo tu [...]. Non c’è bisogno di sentire la tua voce, raccontami solo del tuo dolore. Voglio sapere la tua storia, poi te la ri-racconterò in

una nuova versione. Ti ri-racconterò la tua storia come se fosse diventata la mia [...]

Interrogare le nostre pratiche educative diviene allora un esercizio indispensabile per provare a comprendere il portato affettivo di ciascun evento e le sue decisive implicazioni politiche.

Si tratta di scongiurare il rischio di abbandonare le nuove generazioni a una formazione – cognitiva, emotiva ed etica – populista, approssimativa, rabbiosa e intollerante, a una strutturazione di mappe mentali che della paura e del razzismo possa fare lo stile per connettere mondo interno e mondo esterno.

La necessaria formazione interculturale, che fa parte della tradizione pedagogica democratica italiana e ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale (Fiorucci, 2019), diventa allora indispensabile e inemendabile:

Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017, pp. 617-618).

Consapevole dell'essere "di parte" e, dunque "partigiana" e di far risuonare l'insegnamento di Gramsci *Odio gli indifferenti* (Bocci, 2018, prefazione di *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*), il tentativo di queste riflessioni è quello di agire un'etica della ricerca che abbia chiaro l'obiettivo sovraordinato della giustizia sociale. La ricerca è motore di libertà, sollecita rivoluzioni, favorisce il dubbio e l'interrogazione, tende alla decostruzione del potere egemonico, a partire dalla scelta delle parole.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2017). L'immigrazione oltre Lampedusa. I dati e il senso comune. *La rivista del clero italiano*, 2 Febbraio 2017.
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1987). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi, 1989.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bianchi, L., (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza dei Msna in Italia*. Roma: RomaTre Press.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- Dal Lago, A. (2005). *Non persone*. Milano: Feltrinelli.
- Fanon, F. (1956). *Lettera a un francese in Scritti politici*. Per la rivoluzione africana, a cura di M. Mellino. Roma: Derive Approdi, 2006.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017) (eds.). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, M., & Stillo, L. (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17, 1.
- Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T, Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., D'Alessio, S.,



- Bocci, F., Marra, A., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione, Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Glissant, E. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet.
- Habermas, J. (2006). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Bari: Laterza.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale, scritti di Rivolta Femminile*. Milano: et al./Edizioni, 2010.
- Pagnoncelli, N., & Diamanti, I. (2016). *'Dare i numeri. Le percezioni sbagliate sulla realtà sociale'*. Bologna: EDB Dehoniane.
- Petti, G. (2011). *Il male minore. La tutela dei minori stranieri come esclusione*. Milano: Ombre Corte.
- Romania, V., & Zamperini, A. (2009). *La città interculturale. Politiche di comunità e strategie di convivenza a Padova*. Milano: Franco Angeli.
- Sheridan, V., & Storch, K. (2009). Linking the Intercultural and Grounded Theory: Methodological Issues in Migration Research [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), Art. 36.
- Strati, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando.
- Tarozzi, M. (2006). *Il senso dell'intercultura*. Trentino: IPRASE.
- Vaccarelli, A., (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico Philosophicus*. Milano: F.lli Bocca, 1954.

Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia

The inclusion of “special educational needs” pupils. A critical assessment

Mirca Montanari

Università degli Studi di Urbino/mirca.montanari@uniurb.it)

This article presents the synthesis of a research path concerning the inclusion of pupils with “special educational needs” in the Italian primary school. The project refers to the inclusive paradigm, promoted by Pedagogy and Special Education, which prompts one to consider, realize, rethink, and renovate instruments, languages, attitudes, ideas, and educational-didactic proposals to read the differences and diversities of each and every one as special modalities of placing oneself in the current, diversified and complex contexts of life. Through the careful comparative investigation of the “special educational needs” pupils attending three unified schools (“istituti comprensivi statali”) in central Italy, this explorative research aims at surveying the presence and/or scarcity of the rates of scholastic inclusion in relation to some of the main indicators, such as socialization, accessibility, obstacles/barriers and facilitating agents, processes of learning, relational dynamics in the classroom, educational-didactic strategies, evaluation criteria, according to a non-medicalizing perspective capable of activating specialized and curricular teachers in the reduction of the handicap.

Key-words: inclusion, special educational needs, inclusive education, primary school, research project

abstract

Esiti di ricerca 351

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Il paradigma delle differenze e delle diversità nell'attuale scenario scolastico

I complessi contesti sociali, economico-politici, culturali ed educativi che attualmente caratterizzano la nostra epoca definita, da alcuni autori, delle “passioni tristi” (Benasayag, Schmit, 2013; Benasayag, 2016), influenzata dai consumi, dalla fluidità e dal diffuso e pervasivo dominio dei linguaggi tecnologico-informatici, incidono fortemente sugli sviluppi e sulle prospettive di senso delle scienze dell’educazione e della Pedagogia Speciale, condizionando le teorie e le buone pratiche educativo-didattiche orientate in ottica inclusiva (Caldin, 2019; de Anna, 2012, 2014). Al fine di “leggere” ed interpretare la pluralità e la complessità delle nuove emergenze educative e dei nuovi bisogni formativi, *speciali e non*, è auspicabile che i docenti, curricolari e specializzati, acquisiscano rinnovate competenze educative derivate dalle molteplici e significative occasioni di apprendimento esistenti nel corso della vita dell’individuo (*Lifelong Learning Programme*) (OECD, 2016) e nei suoi diversi momenti evolutivi (Treille, 2011) in nome della fondamentale necessità di “imparare ad imparare” (*Learning to Learn*) (EU, 2016). Siamo di fronte a nuove forme di “sociopatia” (Galimberti, 2018), a nuovi disagi (Barone, 2011), a diversificati ed eterogenei «bisogni educativi speciali» («BES») che abitano, attualmente e sempre di più, il panorama scolastico e socio-culturale, riconducibili a fenomeni di disagio emotivo-relazionale, psichico, a nuove povertà economiche e a forme di analfabetismo affettivo-emotivo che, certamente, richiedono un’adeguata risposta anche nell’attuale contesto scolastico, interrogando l’educazione inclusiva. Se tradizionalmente le categorie di diversità ampiamente riconosciute erano riferite alle situazioni di deficit, disabilità, handicap, svantaggio socio-culturale, recentemente ci troviamo di fronte ad uno scenario altamente complesso all’interno della scuola democratica (Spadafora, 2018) ed inclusiva, nella quale *ogni* docente deve sapersi muovere con competenza, professionalità ed efficacia dal punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale, al fine di superare ogni forma di esclusione e di emarginazione, per promuovere cittadinanza attiva, piena partecipazione, equità formativa ed appartenenza di *tutti* gli alunni, come sostenuto, sia nei documenti internazionali (Unesco, 2015) che nella Riforma della Buona Scuola (Legge 107, 2015). L’introduzione di elementi di natura socio-ambientale e culturale, che possono generare discriminazioni ed esclusioni, ha contribuito ad ampliare la vasta platea di alunni con «BES» che necessitano di risposte formative personalizzate e differenziate (Gaspari, 2014; d’Alonzo, 2016), mirate e contestualizzate, nonché dell’adozione di approcci didattici flessibili, del superamento di modelli organizzativo-metodologici uniformi e lineari, del consolidamento di processi di apprendimento in grado di offrire risposte funzionali ed efficaci per *tutti* e per *ciascuno* alunno (Carta di Lussemburgo, 1996), a garanzia di un diffuso e sostanziale successo formativo. L’educazione alla “lettura” della complessità e della diversità richiede, quindi, una forte rivisitazione critica degli interventi educativo-didattici realizzati dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale nella prospettiva della legittimazione di una scuola intesa come democratico orizzonte inclusivo (Ianes & Canevaro, 2016), in grado di accogliere la sfida delle diversità e delle “differenti” caratteristiche individuali, centrata sulla possibile e condivisa co-costruzione di itinerari e di azioni progettua-



li scolastiche ed extrascolastiche finalizzate a favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno, a prescindere dell'esistenza di ostacoli, barriere e risorse a supporto oppure a negazione della piena partecipazione di *ogni* alunno ai processi di socializzazione, apprendimento e comunicazione, ecc.

2. L'inclusione scolastica: recenti normative e modelli

Il modello di classificazione «ICF» (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, 2002) individua, nel contesto socio-culturale di appartenenza, un determinante fattore per lo sviluppo delle condizioni di salute e *ben-essere* di ogni individuo. Tale prospettiva viene recepita dalle interessanti Linee Guida emanate dal Miur nel 2009 che affermano il principio della piena dignità di ogni soggetto superando la riduttiva visione medicalistica focalizzata sul deficit della persona con disabilità. Il nuovo sguardo sulla disabilità proposto dall'«ICF» tende ad offrire una visione globale e dinamica (funzioni, strutture, attività e partecipazione) della persona e non della malattia, puntando al pieno sviluppo delle sue abilità, nel pieno rispetto della complessità dell'esperienza umana, costituita da dimensioni fisiche, psicologiche, emozionali e relazionali rapportate ai contesti personali e ambientali esistenti in ambito scolastico e nel più ampio contesto formativo. Nello specifico, la prospettiva inclusiva, riferendosi a *tutti* gli alunni e non solo a quelli con deficit o in situazione di disabilità, si pone l'obiettivo di trasformare le culture, le politiche e le pratiche scolastiche al fine di garantire pari opportunità a *tutti* e a *ciascuno*, nel pieno riconoscimento e nell'efficace valorizzazione delle differenze-diversità mediante l'individuazione e il potenziamento delle strategie educativo-didattiche ed organizzative enunciate nei concetti chiave dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014; Demo, 2017), uno dei più rappresentativi "strumenti" inclusivi. Nel sostenere un processo di trasformazione delle politiche educative mediante un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario, l'*Index* sostiene con fermezza la definizione di ostacoli all'apprendimento, alla partecipazione e ribadisce il potenziamento di tutte le risorse esistenti per sostenere l'inclusione delle diversità comprendendo il concetto di "bisogno educativo speciale". Quest'ultimo va interpretato adeguatamente, evitandone una lettura-interpretazione svalorizzante, simile ad un'etichettatura diagnostica con la conseguente ed implicita riduzione delle attese educative nei confronti degli alunni con «BES». Il concetto di educazione inclusiva è stato recentemente ripreso anche dall'orientamento culturale dell'*Universal Design* che, nell'accettare i limiti e nel tentare di ridurre gli ostacoli posti dalla condizione di disabilità, chiarisce le condizioni atte a rimuovere le barriere di varia natura esistenti nei molteplici contesti socio-culturali e relazionali di appartenenza. Da tale originale prospettiva nasce l'idea della progettazione universale dell'apprendimento, secondo l'approccio psico-pedagogico *Universal Design for Learning* (UDL) o *Progettazione universale per l'Apprendimento* (PUA), che promuove nel sistema scolastico la progettazione di ambienti fisici e ben strutturati per migliorare le esperienze di *tutti* e di *ciascun* alunno. Applicare il concetto di accessibilità (Mura, 2016) ai contesti dell'apprendimento, tuttavia, è un processo ben più complesso, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano

attività delicate e differenti rispetto alla progettazione e alla costruzione di semplici *topos* architettonici (Catalfamo, 2017). Per quanto riguarda le politiche inclusive nel nostro Paese, il recente Decreto legislativo 66/17, avente come oggetto la “Promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, pone particolare attenzione ai contesti educativi di qualità e allo sviluppo di un paradigma culturale capace di configurare uno scenario scolastico “maturo” che garantisca una reale inclusione in classe degli allievi con disabilità (Dovigo, Favella, Pietrocarlo, Rocco, Zappella, 2016). In un’ottica critica, è possibile evidenziare il permanere di una “lettura” eccessivamente medico-specialistica (Bocci, 2019) riguardante le procedure di certificazione e di documentazione del processo di inclusione che risulta ancora scarsamente compatibile con la filosofia di fondo dei processi inclusivi. Come giustamente sostenuto da P. Gaspari (2017, p. 59):

lo sguardo pedagogico contro il pericolo del riduzionismo medicalizzante va *oltre* la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti.

3. Gli alunni con “BES” e la didattica speciale in ottica inclusiva

354

La scuola di oggi, nel contribuire all’affermazione dell’educazione inclusiva volta alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento della diversità di ogni persona nel suo percorso evolutivo, alla riduzione dell’handicap (Canevaro, 1999), ovvero delle barriere, degli ostacoli favorenti emarginazione, isolamento, inaccessibilità dei micro e macro contesti socio-culturali (D’Alessio, 2011), tende ad operare un radicale cambiamento culturale, educativo, didattico ed istituzionale, a compiere una profonda revisione delle scelte e delle soluzioni a livello pedagogico-didattico, valutativo ed organizzativo destinate agli alunni *tutti*, non solo a quelli che manifestano particolari bisogni, esigenze e fragilità (Caldin, 2018). La creazione di favorevoli condizioni per la realizzazione di una scuola di qualità attenta alla pluralità e alla diversità dei bisogni formativi di *tutti* e di *ciascun* alunno prevede l’ideazione, la realizzazione e la valutazione di interventi educativo-didattici inclusivi sorretti dalla progettazione intenzionale e consapevole, dalla flessibilità didattico-organizzativa e da forte spirito operativo. M. Pavone (2015, p. 190) sostiene opportunamente che, per innovare la didattica,

non ci si può continuare a preoccupare della pluralità dei bisogni, secondo un approccio basato su criteri di omogeneità [...]. Piuttosto, ci si deve preoccupare delle forme organizzative, delle modalità relazionali, delle metodologie di insegnamento, che dovrebbero già comprendere in sé tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alla pluralità eterogenea delle richieste educative e di apprendimento degli studenti.

Alla scuola attuale, figlia delle politiche organizzativo-gestionali-didattiche derivate dalle Leggi sull’autonomia, è richiesta, quindi, una profonda rivisitazione

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



ed innovazione dei tradizionali modi di “fare scuola”, che si concretizza nell’adozione di azioni progettuali non predefinite nè lineari, ma rivolte allo sviluppo di una didattica inclusiva generalizzata che contempri un esteso uso di positive e partecipative strategie didattiche come, ad esempio, la *flipped classroom* (Cecchinato, & Papa, 2016), il *tutoring* o l’apprendimento cooperativo (Cacciamani, 2008). La scuola attuale è chiamata ad innovare le prassi educativo-didattiche e a confrontarsi sull’efficacia dell’azione formativa al fine di riconoscere, accogliere, comprendere i “bisogni educativi speciali” di tutti gli alunni (Zappaterra, 2010) e a definire gli obiettivi formativi e le metodologie più adeguate al raggiungimento degli apprendimenti all’interno di un contesto educativo flessibile, aperto e democraticamente partecipativo (Vasquez & Oury, 2011). La pluralità e la complessità dei bisogni formativi di tutti gli alunni richiedono un’impostazione delle attività educativo-didattiche basata sul riconoscimento delle *diverse* forme di intelligenza (Gardner, 1987; La Garanderie, 1991), sulla progettazione di buone prassi (Canevaro, lanes, 2015) inclusive che rispondono adeguatamente ai nuovi contesti educativi secondo la prospettiva di una scuola capace di valorizzare le differenze di ognuno e di facilitare la partecipazione sociale e la conquista degli apprendimenti, sia nel caso della eterogeneità che nel caso dell’iperdotazione. La scuola realizzata “a misura d’alunno” (Claparède, 1969) affronta la questione dei soggetti con “bisogni educativi speciali” in modo propositivo, facendo leva sulla pluralità di strumenti, obiettivi, materiali, modelli, ecc... e sul continuo adattamento progettuale (non vincolato ad un programma rigido da applicare), sulla co-gestione educativo-didattica del processo d’inclusione, sulla scelta di metodologie non trasmissive che facilitino gli apprendimenti e la comune partecipazione sociale tenendo presente che i bisogni portano ad interventi sugli alunni, mentre i progetti ad interventi *con* gli alunni (Dovigo, 2016; Dovigo & Pedone, 2019). La didattica inclusiva non può non essere una didattica equa e responsabile per *tutti* e riguarda parzialmente ogni docente, specializzato e curricolare (Gaspari, 2015), perché si rivolge indistintamente all’intero gruppo-classe e non soltanto agli *alunni con disabilità* all’interno di esso. È, quindi, la didattica “per” e “di” *tutti* che si preoccupa di attivare processi di *personalizzazione*, di *individuazione* e di *differenziazione* mediante metodologie attive, costruttive e partecipative (Cousinet, 1952; Ellerani, 2012). La qualità della didattica inclusiva non è, quindi, determinata da un apprendimento informativo e omogeneo ma dalla riflessività e dall’intenzionalità educativa, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato, dall’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) basato sulla centralità del dialogo interattivo tra docente ed allievi, sull’attività esplorativa dell’alunno che impara ad apprendere con l’aiuto del mediatore didattico a lui più adatto. A. Canevaro rappresenta i mediatori come appoggi che forniscono sostegno e si collegano l’uno all’altro come pietre di un fiume che affiorano per sostenere e guidare l’alunno durante l’esperienza della conoscenza e della socializzazione, grazie, soprattutto, all’accompagnamento esperto dell’educatore (Canevaro, 2008). Gli interventi scolastici nei confronti dell’alunno con «BES» hanno caratteristiche peculiari in quanto devono essere progettati, realizzati e valutati, non come interventi sul singolo individuo, ma sulla pluralità del contesto in cui l’alunno è inserito. Non cambia solo la didattica per l’allievo con “BES”, ma si modifica per tutta la classe perché le diversificate problematiche (d’apprendimento, di relazione, sociali, ecc...) diventano centrali per tutti i compagni attivan-

do progetti inclusivi che migliorano la classe nel suo complesso (Tuffanelli, Ianes, 2011), in quanto sostenuti da docenti che, motivati a progredire in competenza e professionalità, accolgono la sfida di trovare nuove modalità d'insegnamento-apprendimento. Al fine di rispondere alle speciali e differenti esigenze di ciascun alunno, è indispensabile modificare il tradizionale modo di "fare scuola" coincidente con la lezione "ex cathedra" orientata a considerare la classe come un insieme indifferenziato di "teste da riempire" sulle quali riversare conoscenze nozionistiche e rivolgere proposte didattiche omogenee per tutti. La rinnovata impostazione progettuale, nel promuovere la differenziazione didattica inclusiva, è strutturalmente predisposta all'accoglienza delle diversità grazie all'apertura dei docenti, curricolari e specializzati, verso la conoscenza dei bisogni personali degli alunni, la lettura e l'interpretazione degli stili affettivo-cognitivi, la valorizzazione delle potenzialità, nel costante impegno a comprendere eventuali indicatori di scarso interesse e demotivazione. La progettazione di itinerari educativo-didattici individualizzati, personalizzati e differenziati, permeati da logiche inclusive, presuppone la sinergica collaborazione di tutti i protagonisti della vita scolastica (dirigente, docenti, alunni, genitori, personale non docente, ecc...) in un dialettico, corale e produttivo confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno, dandogli la possibilità, nonostante le difficoltà, di conseguire un effettivo "status" di benessere scolastico ed un reale successo formativo. Tenendo conto dei bisogni educativi di *ciascun* allievo, la flessibilità progettuale e didattico-organizzativa favorisce lo sviluppo di strategie e metodologie individualizzate, personalizzate e differenziate che prevedono l'attiva collaborazione dei docenti, *tutti*, nella costruzione di una progettazione basata sulla valorizzazione e sul riconoscimento delle differenze che gli alunni presentano. Come sostiene L. d'Alonzo (2017), i principi base sui quali poggia la differenziazione didattica ruotano intorno all'idea che esistono, all'interno del gruppo classe, molteplici forme di intelligenza da scoprire, conoscere e valorizzare per ideare percorsi formativi capaci di corrispondere ai bisogni, speciali e non, dei singoli educandi partendo da condizioni iniziali differenti, nel rispetto dei tempi individuali. Ne consegue che la proposta didattica non è unica, ma differenziata, così come le valutazioni e, nello stesso momento, le attività in classe possono essere impostate su compiti specifici per qualche allievo o su attività di ricerca in piccolo gruppo o, ancora, su riflessioni e dibattiti comunitari in grande gruppo, mentre nelle comuni attività didattiche gli alunni sono coinvolti con diversi tipi di rappresentazioni e linguaggi. In quest'ottica, i docenti riconoscono e tengono in debita considerazione le caratteristiche dei profili di apprendimento degli allievi durante le fasi di progettazione e di svolgimento delle attività presentate in aula suscitando motivazione, interesse e contribuendo alla costruzione sociale dell'apprendimento che responsabilizza *ciascun* allievo ad imparare a dare e a ricevere aiuto.

4. Alcune ricerche sulla qualità dell'inclusione in Italia

Alla costruzione di una cultura realmente inclusiva concorrono le ricerche (descrittive, di ricerca-azione, di definizione degli indicatori, ecc.), svolte recentemente in

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



Italia, per valutare, sia sul piano concettuale che metodologico, l'importanza della qualità dei processi di integrazione-inclusione, le buone prassi scolastiche adottate accanto alle esperienze che testimoniano le difficoltà oggettive legate alla loro piena realizzazione. A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (2007), nel condurre una delle indagini italiane più note sulle buone prassi scolastiche focalizzate sugli aspetti strutturali e processuali dell'integrazione rispetto all'applicazione dell'innovativa Legge 517/77, hanno messo in luce alcuni "principi attivi" ed elementi positivi efficaci atti a costruire e a documentarne la qualità. Gli interessanti esiti scaturiti dallo studio fanno riferimento alla collaborazione esistente tra gli insegnanti, all'apertura al territorio e all'utilizzo delle sue risorse, alla costruzione attiva degli apprendimenti da parte degli alunni, alle relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola che, con le loro varie diversità, sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione, all'uso dell'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei, alla realizzazione del Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita raccordato con la programmazione di classe, al coinvolgimento della famiglia. Negli ultimi anni le principali ricerche sulla qualità dell'inclusione scolastica, promosse dal Miur e da autorevoli associazioni (Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli; INVALSI, ecc.) (Treelle, 2011), non ne mettono certamente in dubbio l'irrinunciabile valore civile accanto all'importanza delle risorse finanziarie ed umane investite, ma individuano evidenti criticità in merito alla creazione di buone prassi, non sempre efficaci, che rispondano in modo equo e stabile ai fondamentali diritti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie. La parziale efficienza dell'impianto scolastico tradizionale, pur riferendosi ad un modello teorico e legislativo avanzato, è causata essenzialmente da limiti organizzativi, da scarso controllo qualitativo dei processi, dall'assenza di verifica dei risultati rispetto alle finalità, alle carenze del piano finanziario da parte del sistema nazionale d'integrazione-inclusione scolastica (Treelle, 2011). I nodi critici mettono in evidenza come il modello italiano sia generalmente poco "intelligente", perché fondato sul rigido binomio "alunno con disabilità-insegnante di sostegno", assegnato dall'amministrazione scolastica secondo criteri di quantificazione oraria conseguenti alla certificazione medica. Le ricerche condotte da D. Ianes (2015) presso le scuole del Trentino hanno valutato l'impatto sugli alunni, *tutti*, di un nuovo modello di organizzazione didattica, in cui le ore di sostegno, utilizzate in compresenza, hanno visto la presenza attiva e costante di docenti-tutor in grado di promuovere efficaci didattiche inclusive. Secondo i risultati di ricerca, è auspicabile la trasformazione degli attuali docenti specializzati in *tutor* ovvero in risorse per il potenziamento dei processi di integrazione-inclusione in grado di «sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno che vada nella direzione di una "didattica universale", efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità» (Ianes, 2016, p. 192; Canevaro, & Ianes, 2019). Nel contributo di ricerca di H. Demo (D2016) l'innovativa didattica aperta può essere considerata un approccio coerente con i principi della didattica inclusiva in quanto è orientata a garantire a ciascun alunno un percorso di apprendimento che valorizzi le sue peculiari differenze e lo renda attivamente partecipe alla vita del gruppo. La lezione frontale, fortemente incentrata sull'azione trasmissiva dell'insegnante disciplinare, tende ad indurre un processo di apprendimento omogeneo per tutti gli alunni della classe i quali, in base alle loro caratteristiche individuali, manifestano interessi e inclinazioni personali di cui la scuola e la didattica inclusiva sono capaci di tenerne ade-

guatamente conto. Nell'ambito delle ricerche maggiormente significative orientate a valutare lo stato dell'arte dei processi integrativo-inclusivi e l'efficacia delle strategie di didattica inclusiva, i contributi di L. Cottini e A. Morganti (2015, 2017) mettono in evidenza la rilevanza dell'utilizzo di contenuti, strumenti e metodologie cooperativi (*peer tutoring, cooperative learning, ecc...*) nella costruzione collaborativa della conoscenza per la promozione di processi inclusivi di maggiore qualità. Nel considerare la centralità della creazione di contesti e la necessità di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, la didattica speciale in prospettiva inclusiva diventa il fulcro del cambiamento e della ricerca di un rinnovato agire educativo autenticamente partecipativo, di un radicale cambiamento strutturale, a livello curricolare didattico-organizzativo, in grado di potenziare la capacità di rispondere alle esigenze di *tutti* gli alunni sostenendo il comune diritto all'apprendimento, producendo *empowerment* (Bruscaglioni, 2007) ed un clima di *benessere* diffuso (Tobia & Marzocchi, 2015). La didattica dell'inclusione rappresenta "la nuova prospettiva della didattica speciale, attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impiego funzionale delle tecnologie" (Cottini, 2018, p. 17). La ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva si alimenta, inoltre, dell'originale contributo fornito dagli autori dei *Disability Studies* che, nell'ottica del dialogo e del pluralismo educativo, sostengono come le attuali pratiche di integrazione finiscano addirittura per ostacolare lo sviluppo di una scuola inclusiva, in quanto il contesto scolastico tende a non modificarsi strutturalmente rimanendo fedele ad una concezione di disabilità "prigioniera" di compensazioni, specialismi ed esclusioni (Goodley et. al., 2018). Secondo tale prospettiva, il concetto di "bisogno educativo speciale" è considerato un autentico pericolo per lo sviluppo di una scuola inclusiva, non soltanto perché riproduce le stesse dinamiche dell'educazione speciale all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche perché le impedisce un'analisi critica dei limiti e degli impedimenti strutturali non consentendo un radicale processo di cambiamento e di sviluppo fondamentale per realizzare rinnovate, trasformative politiche e pratiche inclusive. Gli ostacoli e le barriere scolastiche e sociali contribuiscono a rendere disabilitante il contesto educativo e limitano l'esigibilità dei diritti di equità formativa e di cittadinanza. I "bisogni educativi speciali" o "individuali" vanno, quindi, accolti, compresi e ridotti all'interno di un nuovo modo di intendere le differenze degli alunni presenti nelle classi (Fornasa, Medeghini, 2003) ovvero non vanno intesi in senso deficitario, ma come differenti possibilità di porsi nelle relazioni e nelle dinamiche di apprendimento da parte di *tutti* e di *ciascuno*.

5. L'inclusione degli alunni con "BES" nella scuola primaria: un percorso di ricerca

Il progetto di ricerca sinteticamente presentato, frutto del percorso di dottorato in Studi umanistici presso l'Università degli Studi di Urbino, condotto nel triennio

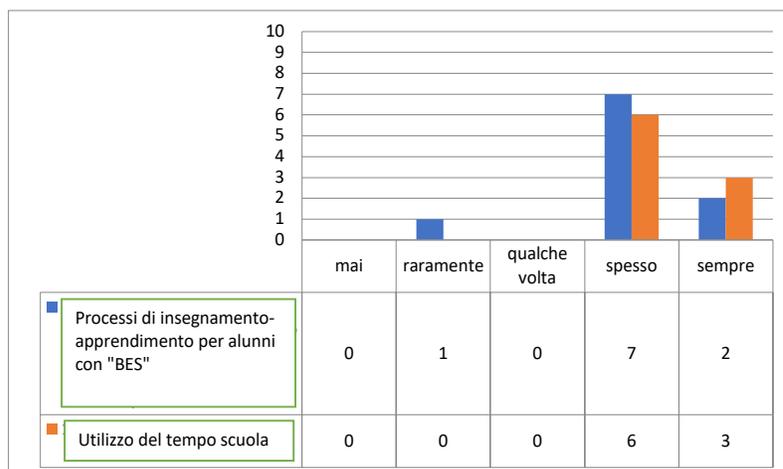
Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



2015-2018, intende sviluppare un'indagine comparativa sugli alunni con "bisogni educativi speciali" frequentanti tre istituti comprensivi statali (uno della Provincia di Roma e due della Provincia di Pesaro-Urbino) al fine di rilevare, mediante attenta e dettagliata osservazione, raccolta e analisi di dati quali-quantitativi, gli indici di inclusione scolastica presenti e/o carenti nelle classi di scuola primaria campionate, essenzialmente riferiti ad alcune fondamentali aree: socializzazione, comunicazione, accessibilità, ostacoli, barriere, e risorse esistenti, processi di apprendimento, dinamiche di classe, modelli didattici, strumenti di lavoro, criteri di valutazione e di monitoraggio seguendo un'impostazione educativo-didattica non sbilanciata nella dimensione psicologico-medicalistica (Caldin & Besio, 2019). I risultati della ricerca, pur non essendo generalizzabili né esaustivi, possono rappresentare un valido punto di partenza e riflessione critica sullo *status* dei processi inclusivi in atto nelle scuole prese in esame ed assume, quindi, valore euristico per lo sviluppo di successive indagini sul campo. Il progetto di ricerca, afferente al territorio epistemologico della Pedagogia e della Didattica speciale dell'inclusione, si configura come lavoro comparativo basato su un percorso metodologico fondato, soprattutto, sugli approcci ecologico-sistemico (Bateson, 1977) e fenomenologico-ermeneutico (Bertolini, 1988; Iori, 2012) che focalizzano l'attenzione sulla comprensione dei fenomeni descritti, utilizzando paradigmi di indagine e strumenti di lavoro misti, di natura quantitativa e qualitativa (Cardano, 2009), in grado di cogliere la complessità e la significatività che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca, al di là di eventuali pregiudizi o sovrastrutture culturali. L'impianto scientifico-metodologico (Pellerey, 2011) non si basa esclusivamente su procedure e strumenti standardizzati, in parte utilizzati nell'ambito della dimensione quantitativa rappresentata dal questionario *on-line* (compilato da 60 insegnanti curricolari e specializzati delle II° e V° primaria) ripreso con opportune modifiche dall'*Index for inclusion* e finalizzato a testare i gradienti di inclusività raggiunti, ma si avvale anche del contributo degli strumenti di ricerca qualitativa. Il processo epistemico che sorregge la ricerca esplorativa assume connotazioni *descrittivo-ricognitive* ed *argomentative* mediante l'utilizzo dei metodi dell'osservazione e della riflessione critica (Mortari, 2009), realizzati con l'utilizzazione di interviste (a dirigenti scolastici, educatori, genitori) e *focus group* (con docenti) allo scopo di sondare le percezioni, i comportamenti assunti, le relazioni e le interazioni attivate dall'intero corpo insegnante. In tale ottica, si intende illustrare, con il supporto di grafici e rispettivi valori di riferimento, le risposte maggiormente significative del questionario somministrato che descrivono l'effettiva realtà ed il livello di inclusività raggiunto nelle scuole oggetto della rilevazione comparativa effettuata nel *corpus* della ricerca. Si è ritenuto opportuno, inoltre, all'interno delle tre dimensioni individuate, secondo il modello proposto dall'*Index of Inclusion* (creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive), mettere a confronto alcuni *item*, le cui risultanze sono illustrate nei grafici di seguito presentati in parallelo inerenti, rispettivamente, i punti forza e debolezza, dal punto di vista inclusivo dei seguenti istituti: l'IC "N.M. Nicolai" di Roma, l'IC "A. Olivieri" di Pesaro e l'IC "G. Pomodoro" di Orciano.

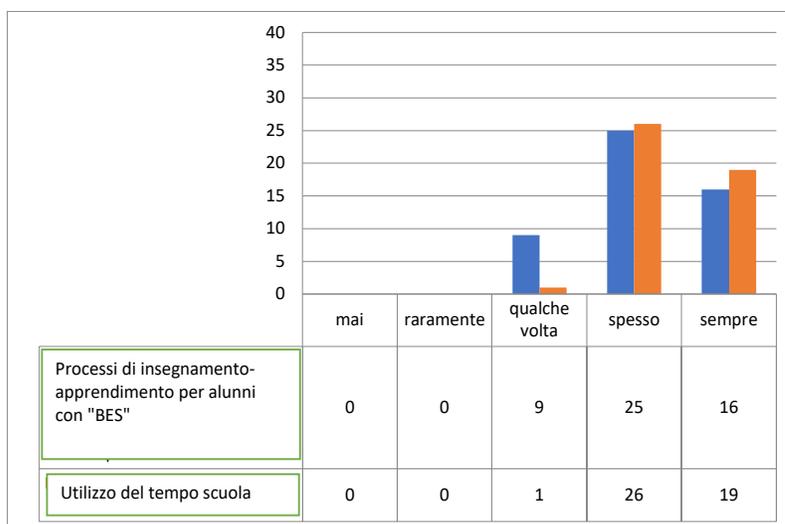
Dimensione A: Creare culture inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro

360



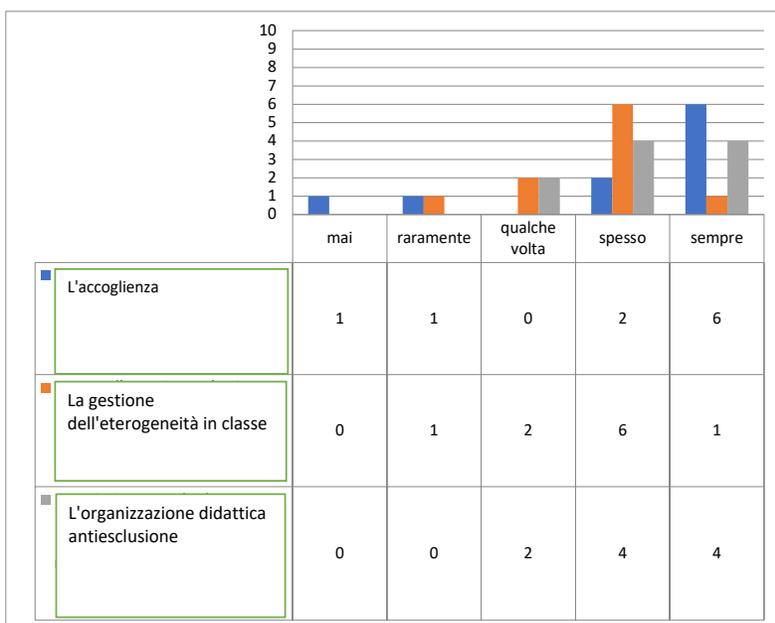
In riferimento ad una delle domande cognitive poste dal lavoro di ricerca “qual è la pluralità di fattori che facilitano/ostacolano l’inclusione e come incidono sulla qualità della didattica rivolta agli alunni con «BES»?”, si è proceduto all’abbinamento tra gli item nella discussione dei dati. Nello specifico, gli item n. 9 e n. 13 rilevano come le pratiche di insegnamento rivolte all’eterogeneità degli alunni in-



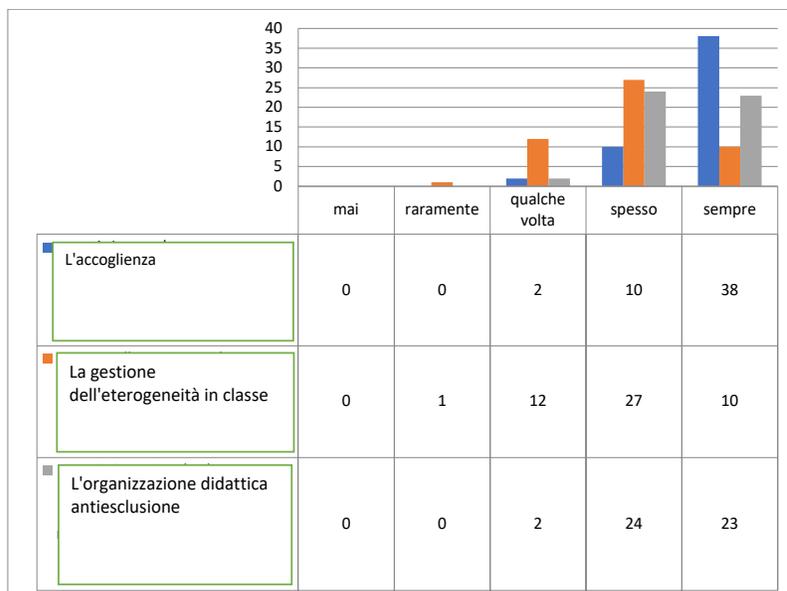
cidano sulla loro presenza in classe e come tale indice rappresenti una facilitazione o una barriera allo sviluppo dei processi inclusivi. Dalle risposte scaturite dall'accostamento tra l'item n. 9 (l'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono pensate e costruite in relazione alle differenze degli alunni presenti nelle classi) e l'item n. 13 (tutti gli alunni utilizzano in classe il tempo scuola) il 70% dei docenti romani ed il 50% dei docenti pesaresi organizzano le pratiche d'insegnamento tenendo "spesso" conto delle differenze presenti nelle classi. Per quanto concerne il tempo scuola utilizzato in classe da tutti gli alunni il 33,3% dei docenti romani ha risposto "sempre", contro il 41,3% per i docenti pesaresi. Risulta, quindi, elevata la percentuale dei docenti romani che esprime considerazione e valorizzazione nei riguardi delle differenze degli alunni, mentre l'utilizzo del tempo-scuola in classe per tutti gli alunni non risulta prevalente. Solo la metà degli insegnanti curricolari pesaresi sono attenti all'organizzazione delle pratiche d'insegnamento in virtù delle differenze-diversità degli alunni e il tempo-scuola dedicato a loro ed utilizzato in classe è praticato da quasi la metà degli insegnanti.

Dimensione B: Produrre politiche inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro



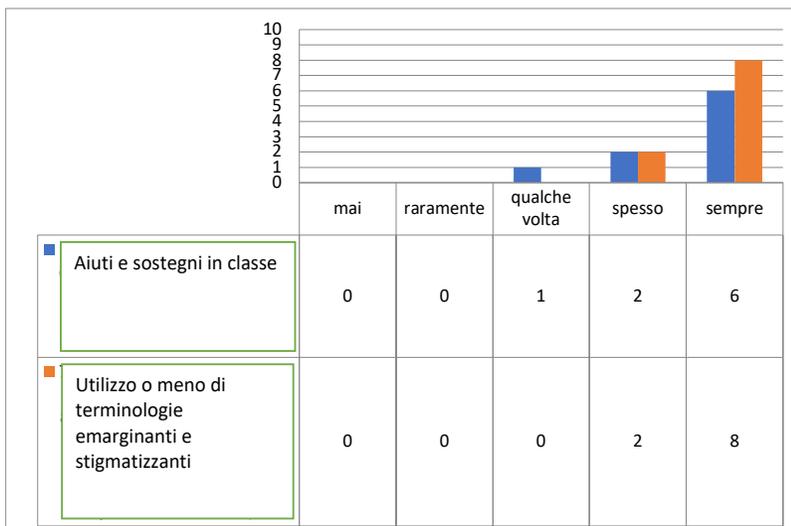
362

L'abbinamento degli item n. 1, n. 4 e n. 6 relativi alla Dimensione B (produrre politiche inclusive) interessa l'interrelazione tra le pratiche di accoglienza verso tutti quale veicolo di partecipazione alla vita scolastica senza esclusioni. Dalla descrizione delle risposte agli item n. 1 (la scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale compresi quelli con disabilità, con difficoltà e con plusvalenza), n. 4 (nella pratica scolastica organizzo gruppi di lavoro eterogenei in modo da valorizzare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni), n. 6 (organizzo la classe considerando le tipicità individuali, deficitarie nell'apprendimento o eccellenti affinché non diventino causa di esclusione dal gruppo) scaturisce che il 60% dei docenti romani ritiene la propria scuola "sempre" accogliente verso tutti ed organizza "spesso" gruppi di lavoro eterogenei. Inoltre il 40% tiene "spesso/sempre" conto delle singole peculiarità degli alunni. Il 76% dei colleghi pesaresi ritiene la propria scuola "sempre" accogliente verso tutti, il 54% organizza "spesso" la classe per gruppi eterogenei e il 48% è "spesso" attento a non escludere nessuna tipicità individuale.



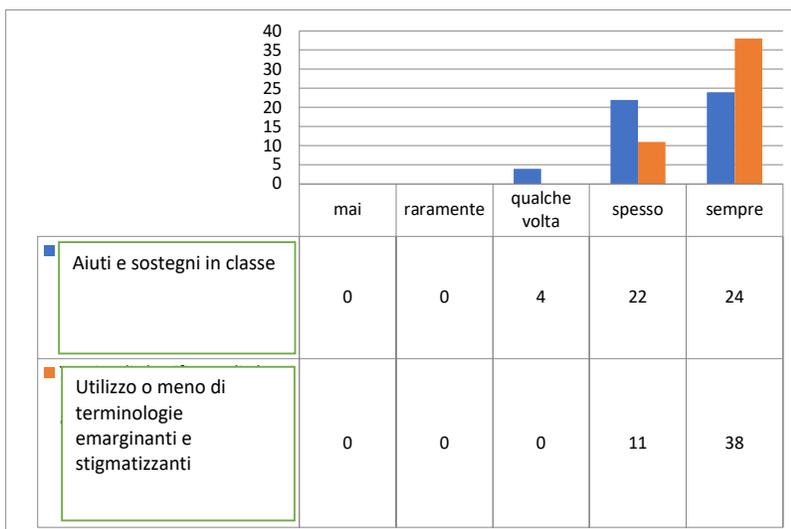
Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro

363



L'accostamento degli item n. 3 e n. 7 relativi alla Dimensione C (sviluppare pratiche inclusive) evidenzia la relazione tra le forme di aiuto in classe e l'atteggiamento, il linguaggio antidiscriminante verso gli alunni con «BES». Le risposte agli item n. 3 (aiuto gli alunni a comprendere la natura delle loro difficoltà di apprendimento e quelle dei loro compagni) e n. 7 (evito di classificare gli alunni secondo la nozione abile/non abile e di stigmatizzarne alcuni con definizioni stereotipate: bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico, ecc...) indicano la prevalenza degli indicatori "spesso/sempre" (eccetto il 10% per i docenti romani e l'8% dei colleghi pesaresi che hanno espresso "qualche volta") riguardo il supporto verso gli alunni nella comprensione delle loro personali difficoltà e di quelle dei coetanei. L'indagine descrittiva ha rilevato, inoltre, che la maggioranza dei docenti non ama esprimersi, nei confronti dei propri alunni, secondo criteri abilistici. Per quanto riguarda gli esiti della rilevazione qualitativa, l'interazione dei gruppi di docenti coinvolti si è incentrata all'acquisizione di informazioni relative all'orientamento dei partecipanti verso le questioni precedentemente affrontate nel questionario, in modo da far emergere, mediante un confronto costruttivo, le diverse interpretazioni, le valutazioni critiche, nonché le reazioni individuali. In particolare, con riferimento ai *topics* analizzati nel corso dei *focus group*, si sono individuate le seguenti categorie argomentative:

- il significato dei termini integrazione e inclusione
- i processi inclusivi e le pratiche educativo-didattiche
- la progettazione e la collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati
- i processi di insegnamento-apprendimento e l'eterogeneità dei bisogni delle classi
- la personalizzazione, l'individualizzazione e la differenziazione quali strategie didattiche per arginare la medicalizzazione
- le metodologie inclusive e la didattica quotidiana
- gli strumenti della progettazione: «PEI», «PDP», «PAI».

Vengono qui riportate, in estrema sintesi, alcune delle considerazioni più significative registrate nei *focus group* a completamento dei dati scaturiti dal questionario, richiamando gli aspetti esperienziali utili a comprendere le opinioni, le riflessioni, le valutazioni ed i vissuti degli insegnanti, sia curricolari che specializzati.

IC Roma

Le insegnanti esprimono le loro posizioni scaturite dalla riflessione sui concetti di integrazione e inclusione "*l'inclusione ha uno sguardo ancora più ampio rispetto a quello dell'integrazione: è un ulteriore sviluppo. Inclusione è un termine più partecipativo che prova ad abbracciare tutti, indipendentemente dalle difficoltà o meno*" e sulla consapevolezza della loro portata semantica percepita anche come magica "*inclusione, invece, vuol dire proprio far sì che partecipi pienamente a quello che si fa*", "*il tentativo di creare in classe quella magia che alla fine porta all'inclusione*". Dalla discussione emerge prioritariamente la caratterizzazione



eterogenea delle classi di fronte a cui i docenti si pongono in modo consapevole ed attivo per trasmettere agli alunni il senso di appartenenza *“all’inizio ci siamo trovati di fronte ad una situazione eterogenea di gruppi di bambini composti di elementi diversi che provenivano da scuole diverse: alcuni dalla scuola privata, altri da scuole del territorio, anche bambini dalla nostra scuola”* e tentare di creare un’identità di gruppo *“abbiamo lavorato molto sull’integrazione di quattro alunni provenienti da situazioni e da zone diverse. Insomma abbiamo cercato di amalgamare tutto il gruppo classe nei primi mesi, ma non è stato semplicissimo”*. Tra le strategie adottate per favorire l’inclusione, le insegnanti si dichiarano favorevoli all’accettazione, alla conoscenza reciproca e all’aiuto dei coetanei *“utilizzo il tutoraggio e devo dire che funziona molto bene. Poi lavoriamo anche molto sulla relazione, al di là della didattica, sulla conoscenza tra bambini, sull’essere dentro il gruppo. Utilizziamo la rotazione dei posti ogni undici giorni. Il fatto di sedersi vicino a un compagno non scelto porta i bambini a conoscersi, ad apprezzarsi e a difendersi”*. Riguardo la collaborazione tra docenti curricolari e specializzati emerge un’osservazione fortemente critica in quanto *“non c’è ancora una co-titolarità con l’insegnante di sostegno”* anche se l’esperienza d’insegnamento nell’ambito della disabilità è ritenuta molto fertile a livello formativo *“credo che ogni insegnante dovrebbe prima passare per il sostegno. Nella formazione di ogni docente è opportuno maturare ed acquisire uno sguardo differente sulla classe”* perché fonte di stimoli e di profonda riflessione *“sarebbe poi una ricchezza da trasferire nel lavoro di insegnante curricolare”*.

IC Orciano- IC Pesaro

365

Dalla riflessione sulle tematiche relative all’integrazione-inclusione da parte dei docenti emerge la necessità di suddividere in livelli la classe per poter coinvolgere fattivamente tutti gli alunni nella proposta delle attività educativo-didattiche *“considero l’inclusione un processo di attivazione di strategie educative rivolte a tutti gli alunni che tengano conto delle difficoltà e delle risorse negli apprendimenti. Nella mia pratica quotidiana divido la classe a seconda dei livelli di capacità (eccellente, medio, in difficoltà) e propongo alle tre fasce di alunni attività che presentano diversi gradi di difficoltà”*. Viene avvertito con chiarezza, soprattutto da parte degli insegnanti curricolari, il senso di fatica e di difficoltà nella conduzione della classe legato prevalentemente alla sua diversificata composizione e ai differenti bisogni degli alunni *“la classe non è un tutt’uno inscindibile, ma fatta da tante diversità”, “si cerca sempre di fare una lezione che coinvolga tutti, anche perché il grande gruppo è molto eterogeneo”, “a scuola troviamo alunni assettati di attenzioni, di considerazione, di coccole”, “abbiamo di fronte classi molto diversificate: è indispensabile tenere conto delle diversità, cercare un punto di raccordo nel quale confluiscono tutte le singole individualità”*. È presente la consapevolezza delle proprie competenze professionali nel lavoro in classe verso gli alunni con «BES» *“il nostro lavoro va nella direzione della personalizzazione/individualizzazione. L’intervento sull’alunno è a nostro carico e non c’è bisogno di ricorrere alle diagnosi o al docente di sostegno. Oggi esiste un’inflazione di diagnosi soprattutto verso i «DSA»”* e nell’utilizzo di metodologie inclusive rivolte a tutti: *“il materiale didattico per il bambino con bisogni speciali può essere utile*

anche per gli altri, la busta degli aiuti preparata per lui è preziosa anche per gli altri” che necessitano di una progettazione collegiale *“se gli insegnanti lavorano in team e si dividono i compiti sono maggiormente facilitati”*. Lo scambio continuo tra colleghi consente di concordare strategie didattiche comuni per rispondere alle difficoltà degli alunni con «BES» *“cerchiamo, innanzitutto, di cambiare metodologia, molte volte utilizziamo il cooperativo, dove anche il bambino con difficoltà ha la possibilità di emergere, acquisire un ruolo, dare il meglio di sé, altre volte le mappe concettuali a fine lavoro in modo da trasmettergli il nucleo dell’argomento che andrà compreso”*. Per quanto riguarda gli strumenti della progettazione («PAI», «PEI», «PDP») sono considerati *“un’intelaiatura di cui non si può fare a meno in quanto entrata nella prassi”* perché calati fattivamente nella realtà scolastica *“sono documenti che bisogna redigere in maniera collegiale ma è una formalità. Sono utili per confrontarsi coi genitori ed informali, offrono l’occasione per raccontare il bambino, condividere le opinioni”*.

Quanto emerso dai *focus group* insegnanti ha permesso di acquisire specifiche informazioni riguardo ai contesti scolastici, all’azione educativo-didattica, alle dinamiche relazionali esistenti (in maniera più o meno esplicita) tra i partecipanti e, soprattutto, ai livelli su cui si rende più urgente e necessario attivare una riflessione condivisa in riferimento alle tematiche e alle metodologie inclusive per gli alunni con «BES». Complessivamente si riscontra che la maggior parte degli insegnanti ha avuto iniziali difficoltà a decentrarsi dalla propria classe per confrontarsi sui processi inclusivi percepiti, ad esempio, come argomenti “astratti” ed apparentemente lontani dalla didattica ordinaria anche se oggetto di interesse e di riflessione comune. Le problematiche del quotidiano sono sentite come emergenze, i bambini con difficoltà assorbono l’attenzione delle insegnanti che si interrogano sulle *differenti* modalità di stare a scuola, sulla manifestazione dei loro bisogni e sulle strategie educativo-didattiche ritenute maggiormente opportune per raggiungere il benessere scolastico e rinforzare la possibilità di partecipazione attiva. Di fronte alla richiesta di focalizzare l’attenzione sui *topics* proposti la risposta è stata prevalentemente orientata alla priorità e all’urgenza di narrare le “storie” degli alunni, il clima di classe, le loro difficoltà e quelle dei docenti, in quanto oggetto di continue riflessioni sia metodologiche che relazionali in vista del potenziamento dell’offerta formativa e del miglioramento delle prassi educativo-didattiche. La collaborazione tra docenti, curricolari e specializzati, è considerata una necessaria risorsa per attivare un confronto produttivo sull’adozione delle metodologie e delle strategie didattiche più consone per rispondere ai bisogni di *tutti* gli alunni. Emergono criticità nel contesto romano, in merito alla figura dell’insegnante di sostegno che, pur accettata e considerata all’interno del team, non assume pienamente lo *status* di docente contitolare a tutti gli effetti. Nel contesto pesarese, invece, sono evidenti alcune contraddizioni tra l’intenzionalità progettuale e la prassi didattica. Le insegnanti dichiarano con convinzione di voler adottare strumenti d’intervento in classe inclusivi, ma, nella pratica, la personalizzazione, l’individualizzazione e la differenziazione si traducono nella suddivisione degli alunni in fasce in nome del concetto di abilismo secondo il quale l’alunno è situato gerarchicamente in una scala di livelli di abilità. Come giustamente sostiene R. Medeghini (2013, p. 33), i canoni e le aspettative “abiliste” normalizzanti sono legate all’esistenza di



un'idea generale condivisa di norme, di regole e di comportamenti, una sorta di verità oggettiva nella quale si iscrivono dei ruoli sociali definiti dalla società; tentare di normalizzare le persone attraverso apparenze ordinarie, come possono essere i ruoli sociali valorizzanti, può assumere il senso di una violenza integrante, di una standardizzazione limitativa alla cui base si trovano la negazione e l'espulsione delle differenze.

6. Osservazioni conclusive

Ripercorrendo le fasi essenziali del lavoro di ricerca che si è prefisso di esplorare l'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali" nella scuola primaria, si rileva come il processo inclusivo sia intrinsecamente legato al riconoscimento della complessità dei modelli organizzativo-progettuali delle scuole prese in esame. Riferirsi alla scuola inclusiva, in sostanza, significa promuovere lo sviluppo di culture, politiche e pratiche che la coinvolgono interamente e profondamente nel modo di pensare, decidere e organizzare le proprie risorse, umane e materiali. L'indagine comparativa ha messo in evidenza come l'inclusione sia considerata una dimensione centrale all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento scolastici ed assuma un ruolo sempre più radicato nella formazione degli insegnanti curricolari i quali, solo in alcuni casi, tendono a delegare i colleghi specializzati nella realizzazione di progetti ed interventi in ottica inclusiva. Come si evince dai risultati di maggiore rilevanza ricavati dalla ricerca, emerge la riflessione che l'inclusione degli alunni con «BES» debba essere la caratteristica principale della scuola primaria attuabile mediante una proposta ed un'azione progettuale che trova il suo punto di avvio nella ricognizione delle esigenze formative degli alunni, delle famiglie e del territorio, dei bisogni organizzativi e delle risorse disponibili nella scuola e nell'extrascuola per giungere ad elaborare e realizzare un progetto educativo-didattico rispondente alle esigenze reali di *tutti* e di *ciascuno* all'interno della comunità di appartenenza. La scuola delle differenze e delle diversità promuove il coinvolgimento consapevole di tutte le componenti scolastiche (docenti curricolari e specializzati, dirigenti scolastici, alunni, genitori, educatori, personale non docente, ecc...) nell'individuare gli obiettivi formativi e gli strumenti per raggiungerli, nel riflettere sulle procedure di valutazione e di verifica, nel valorizzare le scelte effettuate e i risultati raggiunti, nel costruire alleanze sinergiche. L'inclusione scolastica è, quindi, rappresentata dalla comunità che si relaziona attivamente con i suoi protagonisti, li coinvolge e li responsabilizza in merito al diritto all'educazione, alla cittadinanza e alla sostenibilità (Miur, 2018), proponendo, dialogando, ricercando e sperimentando tramite la propria progettualità educativa aperta a *tutti* e garante dell'attiva partecipazione delle persone con «BES».

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Associazione Treelle (2011). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2*. Quaderno 9 (2). Genova: Associazione Treelle.
- Associazione Treelle, Caritas italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci, F. (2019). Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie di uscita. *Cooperazione educativa*, 68 (3), 26-32.
- Booth, T., & Ainscow, M. (a cura di F. Dovigo). (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2018). La scuola come luogo di incontri tra le differenze. In: *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp.121-130). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R., & Besio, S. (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & lanes, D. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1997 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro, A., & lanes, D. (eds.). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- Canevaro, A., & lanes, D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cardano, M. (2009). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carta di Lussemburgo (1996). http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm
- Catalfamo, A. (ed.). (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggerimenti e proposte*. Trento: Erickson.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Cecchinato, G., & Papa, M. (2016). *Flipped Classroom*. Torino: UTET Università.
- Claparède, E. (1969). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'Integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 11-19.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.



- Cousinet, R. (1952). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). Il coraggio nell'innovare per includere: la differenziazione didattica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 361-379.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F., Favella, C., Pietrocarlo, A., Rocco, V., Zappella, E. (a cura di) (2016). *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*. Università di Bergamo. http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_852950627564484b9f3bd782eef56be4.pdf
- Dovigo, F. (ed.). (2016). *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (eds.). (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- EU. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Fornasa, W., & Medeghini, R. (2003). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari, P. (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 178-194.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (eds.). (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- ICF (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (2012). Progettazione educativa: note di pedagogia fenomenologica. In A. Chionna, G. Elia (eds.), *Un itinerario di ricerca pedagogica* (pp. 121-131). Lecce: Pensa Multi-Media.
- La Garanderie, A. (1991). *I profili pedagogici: scoprire le attitudini scolastiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, c. 1. <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DEL%202015.pdf>

- Medeghini, R. (2013). Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "Disability Studies Italy. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, & A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 27-50). Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miur (2009). *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf
- Miur (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents-/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. In *Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. IV (7), 107-111.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Tobia, V., & Marzocchi, G.M. (2015). Il benessere scolastico. Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3 (2), 221-232.
- Tuffanelli, L., & Ianes, D. (2011). *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*. Trento: Erickson.
- Unesco (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- Vasquez, A., & Oury, F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Zappaterra, T. (2010). *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

Barriere all'attività fisica di giovani adulti con disabilità intellettiva percepite dai loro genitori e allenatori

Barriers to physical activity of young adults with intellectual disability perceived by their parents and coaches

Erica Gobbi

Dipartimento di Scienze Biomolecolari, Università di Urbino, erica.gobbi@uniurb.it

Simone Visentin

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova, simone.visentin@unipd.it

Attilio Carraro

Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bolzano, attilio.carraro@unibz.it

Physical activity (PA) is essential for promoting well-being, health, and positive social relations. Nevertheless, in industrialized countries, high levels of physical inactivity are reported, with higher levels in people with disabilities. People with intellectual disability (ID) are characterized by particularly high inactivity rates and have various barriers to regularly participating in PA. The aim of the present research was to explore the barriers to PA of young adults with ID perceived by their parents and sports coaches.

The cross-sectional study involved 52 parents and 9 coaches, who provided information on 55 young adults with mild or moderate ID, filling two separate questionnaire packages, one for parents and the other for coaches.

The main reported barriers were the low number of available PA programs, the prejudice toward the disability, the level of expertise of the sports coaches, and the lack of motivation to PA practice of people with ID.

The intervention trajectories are therefore multiple including actions on policies at a general and a local level (PA programs availability and accessibility seem intervention targets), educational actions to promote inclusion and reduce stigma, and programs to support parents and to improve the relational and teaching abilities of coaches.

Key word: barriers; physical activity; intellectual disability; parents; sport coaches.

abstract

Esiti di ricerca 371

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Erica Gobbi ha assunto il coordinamento scientifico del manoscritto e ha curato il paragrafo n. 3. Simone Visentin ha curato il paragrafo n. 1. Attilio Carraro ha curato il paragrafo n.2. Tutti gli autori hanno congiuntamente curato lo sviluppo delle discussioni e hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni sono stati pubblicati molti documenti sulle positive relazioni tra attività fisica (AF), salute e benessere. È stato dimostrato come la pratica regolare di AF aiuti la prevenzione e la cura di diverse patologie non trasmissibili, come le malattie cardiovascolari, l'ictus, il diabete e alcune forme tumorali, prevenga l'ipertensione, il sovrappeso e l'obesità e migliori la salute mentale, la qualità della vita e il benessere degli individui e della società (Carraro & Gobbi, 2016; Probst & Carraro, 2014; WHO, 2018).

Le linee guida sull'AF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità raccomandano che gli adulti dai 18 ai 64 anni di età pratichino almeno 150 minuti di AF da moderata a vigorosa alla settimana¹.

Nonostante le evidenze, le azioni messe in atto per aumentare l'AF hanno dato sino ad oggi scarsi risultati, in gran parte a causa della mancanza di investimenti adeguati e di una bassa consapevolezza generale. Si stima che a livello globale 1 adulto su 4 e 3 adolescenti su 4 (età tra 11 e 17 anni) non rispettino le raccomandazioni per l'AF per la salute (WHO, 2018). L'Italia è tra i paesi meno attivi al mondo: è stato calcolato che il 41,4% degli italiani con più di 18 anni di età pratici insufficienti livelli di AF, valore notevolmente superiore alla media globale, che è del 27,5% (Guthold et al., 2018).

Se limitiamo l'analisi alla popolazione adulta con disabilità, i tassi di inattività fisica sono compresi tra il 42,9% e il 52,5% (McGuire et al., 2018); se invece si considerano i soli adulti con disabilità intellettiva (DI), solo il 9% raggiunge il minimo livello raccomandato di AF (Dairo et al., 2016). Questo dato è legato a fattori come l'età, la severità della disabilità, il vivere in una comunità residenziale o in famiglia, tutti correlati negativamente con i livelli di AF (Dairo et al., 2016). Si viene così a creare una sorta di circolo vizioso in cui la scarsa AF è allo stesso tempo causa e conseguenza di cattive condizioni di salute nelle persone con DI che, rispetto alla popolazione generale, sperimentano maggiori rischi di sviluppare severe patologie croniche (Robertson et al., 2000). I giovani e gli adulti con DI risultano frequentemente in condizioni di sovrappeso o obesità (Hinckson, & Curtis, 2013; Grondhuis, & Aman, 2014) e con una ridotta capacità aerobica (Oppewal et al., 2013) e questo li rende particolarmente vulnerabili alla perdita di funzionalità e di indipendenza (Cuesta-Vargas et al., 2011). Così come nella popolazione generale, l'AF praticata regolarmente può contrastare questi fenomeni, migliorando le condizioni di salute delle persone con DI (Brooker et al., 2015).

Il tema dell'inattività fisica delle persone con DI non è circoscritto alla sola età adulta; infatti, alcuni studi hanno evidenziato come tale fenomeno inizi già dall'età dello sviluppo, quando i livelli di partecipazione a programmi di AF, a scuola ma non solo, da parte di bambini e ragazzi con DI risultano significativamente inferiori

1 Va ricordato che nelle Linee guida citate WHO (2010), l'AF assume un significato molto ampio: attività fisica ricreativa o per il tempo libero, il trasporto attivo (ad es. camminare o pedalare per recarsi al lavoro o a scuola), l'attività fisica svolta nel lavoro, le faccende domestiche, il gioco motorio, lo sport e l'esercizio programmato, svolti nel contesto di attività quotidiane, familiari o comunitarie.



ai loro coetanei tipicamente sviluppati (Einarsson et al., 2015; Gobbi et al., 2018; Hinckson, Curtis, 2013); questo trend continua poi nell'età adolescenziale (Pan et al., 2015) e durante la giovinezza (Einarsson et al., 2015).

La pratica di AF riveste un importante ruolo non solo sulla promozione della dimensione organica della salute, ma anche sullo sviluppo di molte dimensioni psicologiche e sociali. Due recenti review (Biddle et al., 2019; Dale et al., 2018) riportano come l'AF promuova nei giovani il senso di autoefficacia, contribuisca positivamente allo sviluppo di autostima e delle funzioni cognitive e apporti benefici negli stati di depressione e ansia. La pratica di AF facilita inoltre la costruzione di positive relazioni sociali, consolida la partecipazione alle attività gruppali e può contribuire alla diffusione di valori inclusivi e solidaristici (Eime et al., 2013). Questo scenario trova conferma anche nella letteratura che si è dedicata specificatamente ai giovani con DI. Partecipare a adeguati programmi di AF genera un aumento delle competenze sociali e comunicative (Krebs, 2005), della capacità di adattamento sociale e della percezione di sé (Cokluk et al., 2015) e dell'autoestima (Gregory & Christophe, 2007); contribuisce alla riduzione dei comportamenti problematici (Özer et al., 2012) e migliora la qualità della vita (Bechar, Grosu, 2016). Queste evidenze sono sostanzialmente applicabili anche alla popolazione adulta con DI, come documentato dalle review dei gruppi di lavoro coordinati da Brooker (2015) e Pestana (2018). L'elemento critico che si ricava dalla ricognizione bibliografica, pur non rappresentando il principale focus di questo lavoro, è che le pratiche di AF documentate in letteratura – dove specificate – si riferiscono prevalentemente a programmi dedicati a persone con disabilità, fatta eccezione per gli studi sull'età evolutiva nei quali, data la concomitanza col periodo scolastico, le attività documentate hanno carattere più frequentemente inclusivo.

Se torniamo a focalizzarci sulle evidenze relative ai positivi risvolti sul piano psicologico e sulla qualità delle relazioni nell'AF, quest'ultima disvela le potenzialità come concreta opportunità per promuovere contesti inclusivi, capaci di valorizzare le differenze e sostenere positive relazioni solidaristiche (Magnanini, 2017a), generando senso di appartenenza all'interno del gruppo (Canevaro, 2008). Per questa via va assunta la prospettiva sostenuta dalla Pedagogia Speciale che pone attenzione alle finalità educativo-relazionali dell'AF (De Anna, 2009; Moliterni, 2013; Magnanini, 2016), immaginata come pratica che promuove collaborazione ed equità. Ecco che diventa essenziale impegnarsi a sviluppare indagini che permettano di comprendere quali siano gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2014), assumendo di fatto la prospettiva del modello ecologico dell'AF (Baumann et al., 2012) e su scala più ampia del modello bio-psico-sociale e del sistema ICF (Ghedini, 2009). Inoltre, focalizzandosi sulle barriere in riferimento a coloro che già praticano AF permette di prevenire l'abbandono precoce.

Proprio in tema di ostacoli all'AF, la letteratura scientifica ha messo in luce che, all'interno di un quadro complesso e multifattoriale (Moran, Block, 2010; Shields et al., 2012; Shields & Synnot, 2016), i fattori che ostacolano maggiormente la pratica sono la mancanza di fiducia da parte della persona con DI, la mancanza di interesse, le difficoltà comportamentali e fisico-motorie, la mancanza di tempo e di mezzi di trasporto, la mancanza di programmi accessibili, lo scarso interesse dei *caregivers* per l'AF e il basso livello di istruzione (Stanish et al., 2016; Van Schij-

ndel-Speet et al., 2014). Un ruolo fondamentale è svolto dai genitori che con i loro atteggiamenti influenzano i livelli di AF dei figli; in particolare è stato riportato su base internazionale (Piskur et al., 2012; Shields & Synnot, 2016) e in ambito italiano (Magnanini et al., 2018), che atteggiamenti genitoriali positivi verso l'AF sono correlati ad una maggiore pratica di AF nei figli e viceversa. Tuttavia, dato che sino ad oggi la gran parte degli studi sulle barriere alla pratica di AF nelle persone con DI si è focalizzata sull'età evolutiva (Alesi, & Pepi, 2017; Shields & Synnot, 2016; Magnanini et al., 2018) e adulta (Bodde & Seo, 2009), vi è bisogno di approfondire le conoscenze che riguardano i giovani adulti.

Ecco dunque che lo scopo del presente studio osservazionale trasversale era di approfondire la conoscenza delle barriere percepite da genitori e allenatori di persone con DI, che praticano uno sport², di età compresa tra 18 e 30 anni, in modo da ottenere informazioni utili per la progettazione di iniziative che possano favorire la pratica e il mantenimento a lungo termine dell'AF delle persone con DI.

2. Materiali e metodo

2.1. Procedura

L'indagine è stata condotta in provincia di Trento e ha visto il coinvolgimento di realtà affiliate a Special Olympics Italia, FISDIR (Federazione Italiana Sport Disabilità Intellettiva Relazionale) Trentino e ANFASS (Associazione Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale) Trentino Onlus, che propongono programmi articolati di AF per persone con disabilità. Sono stati invitati a partecipare all'indagine i genitori e gli allenatori di giovani adulti con DI che avessero le seguenti caratteristiche:

- praticare attività sportiva da almeno un anno (in modo che la pratica non rappresentasse un'esperienza episodica);
- avere una diagnosi di disabilità intellettiva, di livello lieve o moderato;
- avere un'età compresa tra 18 e 30 anni;
- essere in grado di comunicare verbalmente e di deambulare.

L'indagine ha previsto la somministrazione di due pacchetti di questionari, uno per i genitori, l'altro per gli allenatori. Dopo aver contattato i presidenti e gli allenatori delle associazioni sportive per descrivere le caratteristiche del progetto di ricerca, sono stati effettuati alcuni incontri con i genitori in occasione delle sedute di allenamento dei loro figli. Durante questi incontri sono stati spiegati obiettivi e metodo di ricerca e sono stati invitati i genitori e gli allenatori a prendere parte alla raccolta dati. Una copia cartacea dei questionari veniva consegnata a quanti aderivano allo studio al termine dell'incontro informativo, lasciando poi una settimana di tempo per la riconsegna del pacchetto completo, che comprendeva il consenso informato al trattamento dei dati.

2 Lo sport è un'AF con elementi competitivi che presuppone dei costi; necessita di specifiche strutture organizzative ed è per sua intrinseca caratteristica risultato-centrico (Carraro A., Gobbi E., 2016, p. 16-17).



2.2 Strumenti

I pacchetti di questionari per genitori e allenatori si componevano di una parte comune e di una parte differenziata. La parte comune ha visto l'impiego di un questionario sulla percezione di barriere alla pratica di AF del giovane adulto con DI (Greguol et al., 2015).³ Il questionario è costituito da 17 item che corrispondono a barriere di tipo individuale (es. *“La presenza di malattie o lesioni”*), sociale (es. *“La mancanza di sostegno da parte degli amici”*), ambientale (es. *“La mancanza di attrezzature specifiche per la pratica”*) e globale (es. *“Gli alti costi economici dell'attività fisica”*). Ai rispondenti è stato chiesto di indicare se la barriera descritta ostacolasse o meno la pratica. Le risposte sono state analizzate sia con un'analisi di distribuzione della frequenza [si/no], sia come variabile a punteggio continuo, con un range di punteggio finale da 0 a 17, dove la presenza di ogni barriera identificata è stata conteggiata come 1. Un'altra domanda comune era riferita alla pratica personale di attività fisica nel tempo libero: a genitori e allenatori è stato chiesto se praticassero regolarmente uno sport o un'attività fisica [si/no], quale e con quale volume settimanale (volte/settimana e minuti per allenamento).

Per quanto riguarda la parte differenziata, ai genitori è stato chiesto di riportare informazioni demografiche e antropometriche del loro figlio/a (genere, peso, altezza, diagnosi e livello della disabilità, professione/occupazione, situazione abitativa – indipendente, in famiglia, in comunità – e residenziale – città, periferia, rurale –). Sono stati inoltre utilizzati la Waisman Activities of Daily Living Scale (W-ADL, Maenner et al., 2013; Woodman et al., 2016), per conoscere il livello di indipendenza, e tre item adattati da Sarker e Colleghi (2015) e Tremblay e Gorber (2007) per conoscere le ore che in una settimana abituale venivano dedicate all'attività fisica non strutturata (oltre agli allenamenti sportivi), le ore passate quotidianamente davanti ad uno schermo (*screen time*) e le ore trascorse ogni giorno in attività sedentarie al di fuori delle ore di sonno (*sedentary time*). Agli allenatori sono state poste domande riguardanti lo sport ed il volume degli allenamenti che il giovane con DI praticava, in particolare la frequenza e la durata degli allenamenti. Inoltre, è stata indagata l'auto-percezione di competenza nell'insegnamento dell'attività sportiva a persone con DI mediante un item con risposta su scala da 1 a 5, dove 1 corrispondeva a “molto scarsa” e 5 a “ottima”.

375

2.3 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 52 genitori di età compresa tra 37 e 72 anni (32 madri e 18 padri, età media $55,7 \pm 7,7$ anni) e 9 allenatori di età compresa tra 28 e 57 anni (3 donne, età media $42,3 \pm 12,3$ anni). Sei allenatori avevano un diploma di scuola secondaria superiore, 3 erano laureati (2 in Scienze Motorie), 1 aveva una laurea specialistica in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e Adattata. Gli allenatori avevano da 2 a 35 anni di esperienza nell'ambito dello sport per persone con disabilità (media = $9,9 \pm 10,3$ anni).

3 Il questionario di Greguol et al. 2015 si rifà al modello ecologico dell'AF (Baumann et al., 2012), una prospettiva scientifica affine al modello bio-psico-sociale e al sistema ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO 2001).

Nel gruppo dei genitori, meno della metà (il 44,2%), in linea con le statistiche nazionali, praticava AF nel tempo libero, con un minimo di 1 sino ad un massimo di 7 volte alla settimana, con una media di $2,4 \pm 1,4$ giorni di attività (tempo medio di allenamento $81,5 \pm 36,5$ minuti, range 30-180 minuti). Il rimanente 53,8% non praticava AF, una persona non ha risposto alla domanda.

Tutti gli allenatori praticavano regolarmente AF, in media $3,2 \pm 0,8$ volte alla settimana, con una durata media di allenamento di $100 \pm 36,7$ minuti a seduta. In merito all'auto-percezione di competenza, gli allenatori hanno valutato le loro competenze mediamente buone, con un valore di $3,9 \pm 0,6$ (dove 5 corrispondeva a "ottime competenza").

2.4 Analisi statistiche

Sono state analizzate la frequenza di distribuzione delle risposte, le relazioni (r di Pearson) tra le barriere percepite (utilizzando la somma totale delle barriere riportate come variabile continua) e le altre variabili indagate (AF praticata, tempo passato in attività sedentarie e livello di indipendenza). Mediante t -test per campioni indipendenti sono state indagate le differenze sulle barriere percepite e sulla quantità di AF settimanale in base al genere e all'età dei giovani adulti con DI (maggiore o minore di 23 anni, mediana del gruppo), in base alla pratica di AF dei genitori (pratica sì/no), e sono state confrontate le barriere percepite da genitori e allenatori. Le differenze nella quantità di AF praticata legate al livello di disabilità (lieve, medio, severo), all'occupazione e alla situazione abitativa sono state analizzate con ANOVA univariata.

3. Risultati

3.1 Le caratteristiche del gruppo target di giovani con disabilità

Il gruppo di giovani adulti con DI a cui si sono riferiti i genitori e gli allenatori che hanno partecipato allo studio era composto da 38 maschi, 14 femmine e da 3 individui con risposta di genere mancante, con età media pari a $23,5 \pm 3,7$ anni (range 18-30 anni) e BMI medio di $24,8 \text{ Kg/m}^2$ (con un minimo di $19,1 \text{ Kg/m}^2$ e un massimo di $32,0 \text{ Kg/m}^2$).

Nonostante per il gruppo sia stato riportato dai genitori un livello di DI moderato, il livello di indipendenza misurato utilizzando la scala W-ADL ha indicato un valore medio di $24,4 \pm 3,9$, vicino a quello che viene identificato come un livello lieve di disabilità.

Per quanto riguarda l'occupazione, si contavano 13 studenti, 12 lavoratori, 6 non occupati e 23 indicati con "altro", nello specifico giovani adulti impegnati nelle attività dei centri diurni di accoglienza. Dei 13 studenti, 10 svolgevano due ore di educazione fisica alla settimana, 3 un'ora.

Erano impegnati nella pratica sportiva da una a quattro volte alla settimana, con una media di $2,2 \pm 0,9$ allenamenti a settimana. La durata di ogni seduta di allenamento andava da un minimo di 45 ad un massimo di 180 minuti (media $86 \pm 33,6$ minuti).



Secondo quanto riportato dai genitori, è stato possibile calcolare il tempo che generalmente i giovani con DI dedicavano ad AF e allo sport sommando il tempo impiegato nell'attività sportiva con quello dedicato alle attività fisiche nel tempo libero. Questo è risultato pari a 250,1 ±134,1 minuti alla settimana (range 60-660 minuti settimanali). Se leggiamo questa informazione alla luce delle linee guida per la pratica di attività fisica dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, 40 giovani con DI su 55 sembravano rispettare la pratica consigliata di almeno 150 minuti di attività fisica alla settimana, mentre 12 non svolgevano sufficiente AF. Lo *screen time*, il tempo dedicato quotidianamente a guardare la televisione, al computer o giocando ai videogiochi è risultato in media di 3 ±1,3 ore (range 0-6 ore al giorno). Inoltre, i genitori hanno stimato che i propri figli passassero ogni giorno una media di 4,8 ±2,5 ore seduti o sdraiati (con un minimo di 0 ore ed un massimo di 9 ore), senza considerare le ore di sonno.

3.2 Analisi delle barriere percepite

Considerando innanzitutto le barriere percepite in totale dai genitori per i diversi casi, il genere dei figli non ha determinato una diversa percezione tra i genitori: il valore medio delle barriere riportate ha assunto valori simili tra i genitori di maschi (4,7 ±2,5) e i genitori di femmine (4,1 ±2,1).

Per quanto riguarda invece l'analisi delle frequenze per le diverse barriere, viene riportata la descrizione completa in tabella 1, sia per i genitori che per gli allenatori.

	Genitori	Allenatori
Mancanza di mezzi di trasporto.	38,5%	43,6%
Mancanza di accessibilità (es. edifici, marciapiedi).	1,9%	0
Mancanza di attrezzature specifiche per la pratica.	9,6%	20,0%
Mancanza di sicurezza.	19,2%	7,3%
Condizioni atmosferiche (troppo caldo, freddo, pioggia ...).	36,5%	32,7%
Alti costi economici dell'attività fisica.	17,3%	16,4%
Distanza dal luogo di pratica.	44,2%	47,3%
Pochi programmi disponibili per l'attività fisica.	53,8%	60,0%
Mancanza di informazioni sui programmi disponibili per l'attività fisica.	34,6%	32,7%
Mancanza di sostegno da parte dei familiari.	5,8%	23,6%
Mancanza di sostegno da parte degli amici.	38,5%	41,8%
Attitudini, i pregiudizi degli altri verso la disabilità.	38,5%	61,8%
Livello di competenza del professionista di attività fisica, dell'allenatore.	15,4%	58,2%
Mancanza di motivazione alla pratica di attività fisica.	48,1%	36,4%
Mancanza di disponibilità di tempo per praticare l'attività fisica.	21,2%	36,4%
Paura che suo figlio/a si faccia male mentre pratica attività fisica. (per gli allenatori modificato in "La paura dei genitori che il loro figlio/a si faccia male mentre pratica attività fisica").	23,1%	38,2%
Presenza di malattie o lesioni.	7,7%	5,5%

Tabella 1. Frequenza delle barriere percepite da genitori e allenatori

Le due barriere che sono state maggiormente indicate dai genitori sono state “Pochi programmi disponibili per l’attività fisica” (53,8%) e “La mancanza di motivazione alla pratica di attività fisica” (48,1%). Gli allenatori invece hanno individuato ne “Le attitudini, i pregiudizi degli altri verso la disabilità” (61,8%) la barriera che ostacola la pratica di AF nel maggior numero di casi, e subito a seguire “I pochi programmi disponibili per l’attività fisica” (60%) e “Il livello di competenza del professionista di attività motoria” (58,2%).

Entrambi i gruppi hanno riportato una simile distribuzione per due barriere di tipo ambientale quali “La mancanza di trasporto” e “La distanza dal luogo di pratica”, che sembrano incidere in circa il 40% dei casi. Al contrario “La mancanza di accessibilità” e la “Presenza di malattia o lesioni” vengono riportate come fattori ostacolanti nella più bassa percentuale dei casi, da entrambe le figure adulte, per circa 1% e il 6% dei casi rispettivamente. Accanto a questi elementi di continuità, emergono alcuni dati contrastanti tra i due gruppi intervistati: il “Livello di competenza del professionista di attività fisica”, ad esempio, è ritenuto poco ostacolante dai genitori (15,4%), in contrapposizione alla percezione degli allenatori (58,2%). La stessa discrepanza si è notata in riferimento alla mancanza di sostegno da parte dei familiari, ritenuta una barriera poco incidente dai genitori (5,8%), ma ritenuta tale per circa un ragazzo su quattro dagli allenatori (23,8%).

3.3 *Le variabili correlate alla percezione di barriere*

È emersa una correlazione negativa tra il numero di barriere percepite dai genitori e l’attività fisica dei giovani adulti con DI. Più aumentano le barriere percepite dai genitori e più si riducono i minuti di attività fisica praticati settimanalmente dai ragazzi ($r = -0,446$; $p < 0,001$) e il tempo che essi impiegano nello sport ($r = -0,423$; $p < 0,01$). Al contrario, esiste una correlazione positiva tra il numero di barriere e le ore passate quotidianamente davanti al PC, alla TV o con i videogiochi ($r = 0,285$; $p < 0,05$) e tra queste e la quantità di tempo passato ogni giorno seduti o distesi, nel tempo libero oltre le ore di sonno ($r = 0,282$; $p < 0,05$).

L’età dei giovani non è risultata significativamente correlata con il numero totale di barriere percepite dai genitori ($r = -0,141$; $p > 0,05$) o dagli allenatori ($r = -0,193$; $p > 0,05$).

Dall’analisi è emerso che più alto è il livello di autonomia, misurato tramite la scala Waisman-ADL per le attività della vita quotidiana, minori sono le barriere percepite dagli allenatori ($r = -0,298$; $p < 0,05$). Diversamente, nelle risposte dei genitori non è stata trovata una correlazione significativa tra livello di indipendenza del figlio e barriere percepite ($r = -0,175$; $p > 0,05$).

3.4 *Le determinanti dei livelli di AF e sportiva dei giovani con DI e delle barriere percepite dai genitori*

È stato interessante analizzare quali determinanti potessero contribuire a differenti livelli di AF praticata dai ragazzi con DI.

L’età dei ragazzi (considerando due gruppi di età) non contribuisce a differenze né nei tempi di AF né per lo *screen time*, né in merito alle ore trascorse da seduti o sdraiati durante il giorno.



Analizzando i dati per genere e riferendo l'analisi alla sola pratica sportiva, sono emerse differenze significative nell'AF settimanale dei ragazzi con DI: dal *t* test per campioni indipendenti è emerso che le ragazze praticavano più sport (260,4 ± 157,4 minuti vs 162,6 ± 86,2 minuti, *t* = 2,86, *p* < 0,01) e attività fisica totale rispetto ai ragazzi (348,2 ± 164,1 minuti vs 213,9 ± 101,6 minuti, *t* = 3,55; *p* < 0,001).

Un'altra variabile considerata per indagare eventuali differenze su barriere percepite e AF dei giovani con DI è stata la pratica di AF del genitore, ipotizzando che genitori attivi potessero percepire meno barriere e supportare una maggiore pratica dei figli con DI rispetto a genitori inattivi. Attraverso l'analisi con *t* test per campioni indipendenti non sono però emerse differenze significative sulla percezione di barriere e neanche sui livelli di AF dei ragazzi con DI (per le statistiche descrittive in merito a queste analisi si veda la tabella 2).

	Genitore	Media	DS
Barriere percepite (totale)	Attivo	4,6	2,3
	Non-attivo	4,6	2,4
AF e sportiva settimanale del figlio (min.)	Attivo	272	153,7
	Non-attivo	232,5	118,2
Sport settimanale del figlio (min.)	Attivo	204,1	139
	Non-attivo	176,8	98,1

Tabella 2. Barriere percepite dai genitori, attività fisica e sport settimanali del figlio in base al raggruppamento per genitore che pratica (*n* = 23) o non pratica (*n* = 28) attività fisica regolarmente. Note: DS = deviazione standard

Le differenze sulla percezione di barriere e i livelli di AF settimanale sono state infine indagate con ANOVA univariata sulla base di: livelli di DI dei ragazzi, la loro occupazione, la tipologia di abitazione e residenza. In tutte le analisi tuttavia non sono state riportate differenze significative, come si evince dalla Tabella 3.

		Barriere percepite dal genitore		AF e sportiva settimanale dei giovani adulti con DI (min.)	
		Media	DS	Media	DS
Livello DI	Lieve	3,9	1,9	280,9	136,3
	Moderato	4,7	2,5	241,8	134,0
	Grave	-	-	-	-
Occupazione	Studente	5,3	1,7	285,0	177,1
	Lavoratore	3,4	2,2	247,5	101,6
	Non occupato	4,8	1,9	190,0	58,9
	Altro	4,7	2,7	250,4	140,9
Situazione abitativa	In famiglia	4,6	2,4	249,3	136,6
	In comunità	6,0	,	300,0	-
	Autonomo	2,0	,	240,0	-
Zona di residenza	Centro città	3,6	2,3	300,0	167,4
	Prima periferia	5,0	2,6	265,5	121,3
	Zona rurale	4,5	2,2	220,6	131,1

Tabella 3. Barriere percepite dai genitori e livelli di AF e sportiva settimanale per livelli di disabilità, situazione lavorativa e situazione abitativa dei partecipanti. Note: DS = deviazione standard

Infine, il confronto tra il totale delle barriere percepite dai genitori (media $4,5 \pm 2,4$) rispetto a quelle degli allenatori (media $5,5 \pm 2,6$), con gli allenatori che percepiscono in maniera significativa più ostacoli alla partecipazione alla pratica di AF dei giovani con DI rispetto ai genitori ($t = -2,19; p < ,05$).

4. Discussione

L'obiettivo di questa indagine era studiare le barriere alla pratica di AF percepite da genitori e allenatori di giovani adulti con DI fisicamente attivi, in modo da ottenere informazioni utili per la progettazione di iniziative che possano favorire la pratica e il mantenimento a lungo termine della pratica di AF delle persone con DI.

Un primo dato interessante che è emerso dallo studio riguarda il fatto che, nonostante si trattasse di un gruppo di giovani adulti con DI regolarmente coinvolti in attività sportiva, il 23,1% non praticava livelli di AF adeguati alle raccomandazioni per il mantenimento della salute. Inoltre, in contrasto con la letteratura (Einarsson et al., 2015), i livelli di AF e sportiva delle femmine sono risultati significativamente più alti rispetto a quelli dei maschi con DI ma, allo stesso tempo, il genere del figlio con DI non era correlato con la quantità di barriere percepite dai genitori. Questi dati, in apparente contraddizione tra loro e con la letteratura esistente, sottolineano come sia una necessità il continuare ad indagare la percezione di barriere anche nella popolazione già attiva e quanto sia importante riuscire a individuare in maniera specifica le barriere che maggiormente ostacolano la partecipazione per poter sviluppare strategie di intervento che abbiano una maggior probabilità di successo (Rimmer et al., 2004).

A conferma di quanto riportato in letteratura (Temple, 2007), dai dati è emerso che esisteva una correlazione negativa tra i minuti di AF praticata settimanalmente dai giovani adulti con DI e il numero di barriere percepite dai loro genitori e sono diverse le barriere che influenzano la partecipazione alle attività sportive. A livello di mesosistema, come già evidenziato da Shields e colleghi (2012), i pochi programmi disponibili per l'attività fisica sono risultati la principale barriera percepita dai genitori, e la seconda tra quelle considerate dagli allenatori. A tal proposito, è interessante notare che in provincia di Trento, bacino di raccolta dei dati della presente ricerca, vi sono poche società iscritte alla FISDIR (Federazione italiana sport paralimpici degli intellettivi relazionali) e che Special Olympics ha creato un comitato locale solo a partire dal 2009. Ancora, dall'ultima mappatura delle associazioni e società sportive in provincia di Trento (2017 - progetto FRAME, Cooperativa Sociale Archè e Cooperativa sociale A.M.I.C.A.), è emerso come l'offerta sportiva per le persone con disabilità fisiche sia molto più ricca e differenziata rispetto all'offerta per le persone con DI, che trovano invece poche possibilità, non ben diffuse sul territorio e poco consolidate. Un'ulteriore riflessione riguarda il fatto che, aumentando il numero di offerte sportive di qualità, si potrebbe far fronte sia al problema della distanza dal luogo di residenza, avvertita dal 44,2% dei genitori, che al problema dei trasporti, avvertito dal 43,6% degli stessi, in maniera simile a quanto riportato in letteratura sulle barriere percepite da adulti con DI (Bodde, Seo, 2009; Bossink et al., 2017) dove i problemi di trasporto rappresentano la più frequente barriera ambientale insieme a problematiche di tipo economico. Dunque, il primo



passo per facilitare la pratica di AF nei giovani adulti con DI potrebbe consistere nel diversificare le opportunità, sia offrendo programmi adatti a questa popolazione, sia incentivando i progetti a vocazione inclusiva, capaci di incidere più efficacemente sulle barriere emerse a livello di microsistema (Bossink et al., 2017; Shields et al., 2012), dove anche nella nostra indagine le attitudini e i pregiudizi verso la disabilità intellettiva – le persone con DI continuano ad essere viste come poco abili nelle competenze sociali e nello stare con gli altri (Esposito et al., 2015) – sono la barriera che più limita la pratica sportiva, seguita dal livello di competenza dell'allenatore. Sebbene l'approccio inclusivo, da un punto di vista teorico, sia visto sempre più come paradigma di riferimento per progettare politiche e pratiche sportive, e educative in genere, il dato sui pregiudizi e gli stereotipi come barriere conferma quanto ancora ci sia da fare per promuovere una cultura davvero valorizzante le differenze. L'impressione, tutta da approfondire dal punto di vista empirico, magari attraverso un approccio inclusivo alla ricerca stessa (Nind, 2017), è che l'organizzazione, seppure di qualità, di contesti di AF dedicati alle sole persone con disabilità, non incida efficacemente sulla rappresentazione sociale delle persone con disabilità. Si tratta, in sintesi, non solo di ampliare le opportunità di AF per le persone con disabilità, ma di farlo secondo una logica di *contaminazione* (Paolini, 2015) tra persone con e senza disabilità. Un compito che va attribuito alla scuola e a tutto il panorama delle associazioni e società che si occupano di sport, ai differenti livelli (da quello del tempo libero a quello agonistico). Va detto che da questo punto di vista non siamo all'anno zero: nel corso dell'ultimo decennio si sono sviluppati contesti e realtà inclusive che hanno portato significativi risultati (Gobbi et al., 2018; Hassan et al., 2012; Özer et al., 2012) e hanno permesso di ridurre il gap tra il livello di policy e quello delle pratiche, in linea con quanto raccomandato dalle EU Physical Activity Guidelines (2008)⁴. Se si dà spazio a progettazioni di tipo inclusivo è possibile incidere sul ben-essere psicologico e relazionale di tutte le persone coinvolte, incluse quelle con disabilità. Si pensi alla buona prassi del Baskin (Bodini et al., 2010) di cui una recente indagine di Moliterni e Mastrangelo (2016) ha messo in luce la capacità di promuovere comportamenti prosociali ed empatici grazie a dinamiche cooperative, oltre ad atteggiamenti sociali connotati positivamente verso la disabilità.

La cultura inclusiva potrebbe orientare anche le specifiche strategie didattico-motorie (Moliterni, 2013) attraverso un esplicito riferimento allo *Universal Design for Learning* (Savia, 2016), di cui la letteratura sta evidenziando le potenzialità d'impiego proprio nell'ambito dell'AF (Munafò, 2017). Su questi elementi progettuali universali potrebbe poggiarsi anche l'organizzazione di percorsi formativi per allenatori e istruttori, in risposta al dato che evidenzia come la competenza dell'istruttore sia una delle principali barriere percepite dagli allenatori stessi. Si tratta di formare un coach inclusivo (Magnanini, 2017b) capace di lavorare con gruppi integrati, competente nella differenziazione didattica in risposta ai differenti bisogni degli atleti coinvolti.

Lo scopo, di fondo, è quello di concorrere ad allargare le reali opportunità di pratica di AF a cui le persone con DI e le loro famiglie si possono rivolgere (Harada et al., 2012; McConkey et al., 2013; Stanish et al., 2016).

4 Ad integrazione, si veda anche il progetto Erasmus + EuPEO: www.eupeo.eu.

Riferimenti bibliografici

- Alesi, M., & Pepi, A. (2017). Physical activity engagement in young people with Down syndrome: investigating parental beliefs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 71-83.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?. *The Lancet*, 380(9838), 258-271.
- Bechar, I., & Grosu, E.F. (2016). *Physical Activity and Intellectual Disabilities*. Proceeding from ERD 2016: Education, Reflection, Development, Fourth Edition.
- Biddle, J.H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155.
- Bodde, A. E., & Seo, D. C. (2009). A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 2, 57-66.
- Bodini, A., Capellini, F., & Magnanini, A. (2010). *Baskin...uno sport per tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione*. Roma: Carocci.
- Bossink, L. W. M., Van Der Putten, A. A., & Vlaskamp, C. (2017). Understanding low levels of physical activity in people with intellectual disabilities: a systematic review to identify barriers and facilitators. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 95-110.
- Brooker, K., Van Dooren, K., McPherson, L., Lennox, N., & Ware, R. (2015). Systematic review of interventions aiming to improve involvement in physical activity among adults with intellectual disability. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 434-444.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Carraro, A. & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci.
- Cokluk, G.F., Kirimoğlu, H., & Oz A.S. (2015). The Effects of Physical Education and Sports on the Self-Concept of the Children with Mild Mental Disabilities. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 55-72.
- Cuesta-Vargas, A. I., Paz-Lourido, B., & Rodriguez, A. (2011). Physical fitness profile in adults with intellectual disabilities: differences between levels of sport practice. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 788-794.
- Dairo, Y. M., Collett, J., Dawes, H., & Oskrochi, G. R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Preventive Medicine Reports*, 4, 209-219.
- Dale, L.P., Vanderloo, L., Moore, S., & Faulkner, G. (2018). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66-79.
- De Anna, L. (ed.) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*. Milano: Franco Angeli.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98-119.
- Einarsson, I. Ó., Ólafsson, Á., Hinriksdóttir, G., Jóhannsson, E., Daly, D., & Arngrímsson, S. Á. (2015). Differences in physical activity among youth with and without intellectual disability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(2), 411-418.
- Esposito, S., Caputo, A., & Marcone, R. (2015). *Le credenze sulle competenze delle persone con sindrome di Down*. Poster presentato al XXVIII Congresso Nazionale AIP. Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Parma.
- EU Member State Sport Ministers. (2008). *EU Physical Activity Guidelines. Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity*.



- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili*. Napoli: Liguori.
- Gobbi, E., Greguol, M., & Carraro, A. (2018). Brief report: exploring the benefits of a peer-tutored physical education programme among high school students with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 937-941.
- Gregory, C., & Christophe, M. (2007). Long-term effects of athletics meet on the perceived competence of individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 176-186.
- Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2015). Physical activity practice among children and adolescents with visual impairment-influence of parental support and perceived barriers. *Disability and Rehabilitation*, 37(4), 327-330.
- Grondhuis, S. N., & Aman, M. G. (2014). Overweight and obesity in youth with developmental disabilities: a call to action. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 787-799.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *Lancet Glob Health*, 6(10), e1077-e1086.
- Harada, C. M., & Siperstein, G. N. (2009). The sport experience of athletes with intellectual disabilities: A national survey of Special Olympics athletes and their families. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(1), 68-85.
- Hassan, D., Dowling, S., McConkey, R., & Menke, S. (2012). The inclusion of people with intellectual disabilities in team sports: lessons from the Youth Unified Sports programme of Special Olympics. *Sport in Society*, 15(9), 1275-1290.
- Hinckson, E. A., & Curtis, A. (2013). Measuring physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 72-86.
- Krebs, P. (2005). Intellectual Disabilities. In Winnick J. (Ed.), *Adapted Physical Education and Sport (140-167)*. New York: Human Kinetics.
- Maenner, M. J., Smith, L. E., Hong, J., Makuch, R., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2013). Evaluation of an activities of daily living scale for adolescents and adults with developmental disabilities. *Disability and Health Journal*, 6(1), 8-17.
- Magnanini, A. (2016). Sport per tutti: principi pedagogici inclusivi e principi sportivi tra teorie e pratiche. In L., De Anna. *Le Esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: Franco Angeli, 247-260.
- Magnanini, A. (2017a). Integrated Football: A new frontier of sport for all to change the attitudes, *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(S1), 229-238.
- Magnanini, A. (2017b). Inclusive Coach between Theory and Practice, *International Journal of Science Culture and Sport*, 5(4), 364-374.
- Magnanini, A., Cioni, L., Bolzan, F. (2018). Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 10(15-16), 491-503.
- McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D., & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 923-935.
- McGuire, D. O., Watson, K. B., Carroll, D. D., Courtney-Long, E. A., & Carlson, S. A. (2018). Using two disability measures to compare physical inactivity among US adults with disabilities. *Preventing Chronic Disease*, 15, E08.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie*. Roma: Armando.
- Moliterni, P., & Mastrangelo, M.E. (2016). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(2), 172-188.
- Moran, T. E., & Block, M.E. (2010). Barriers to participation of children with disabilities in youth sports. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), article 5.

- Munafò, C. (2017). Towards a New Culture in Physical Education with the Universal Design For Learning. *International Journal of Science Culture and Sport*, 5(1), 1-10.
- Oppewal, A., Hilgenkamp, T. I., van Wijck, R., & Evenhuis, H. M. (2013). Cardiorespiratory fitness in individuals with intellectual disabilities-a review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3301-3316.
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamiş, E., & Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229-239.
- Pan, C-Y., Liu, C-W., Chung, I-C., & Hsu, P-J. (2015). Physical activity levels of adolescents with and without intellectual disabilities during physical education an recess. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 579-586.
- Paolini, M. (2015). *Disabilità e qualità dell'incontro*. Milano: FrancoAngeli.
- Pestana, M.B., Barbieri, F.A., Vitório, R., Figueiredo, G.A., & Mauerberg-deCastro, E. (2018). Effects of physical exercise for adults with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Physical Education*, 29, 1-16.
- Piskur, B., Beurskens, A., Jongmans, M., Ketelaar, M., Norton, M., Frings, C., Hemmingsson, H., & Smeets, R. (2012). Parents' actions, challenges and needs while enabling participation of children with a physical disability: a scoping review. *Pediatrics*, 12(177), 1-13.
- Probst, M., & Carraro, A. (Eds.) (2014). *Physical activity and mental health: a practice oriented approach*. Milano: EdiErmes.
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., & Jurkowsky, J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(5), 419-425.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Turner, S., Kessissoglou, S., & Hallam, A. (2000). Lifestyle related risk factors for poor health in residential settings for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21(6), 469-486.
- Sarker, H., Anderson, L. N., Borkhoff, C. M., Abreo, K., Tremblay, M. S., Lebovic, G., ... & Birken, C. S. (2015). Validation of parent-reported physical activity and sedentary time by accelerometry in young children. *BMC research notes*, 8(1), 735.
- Savia, G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning*. Trento: Erickson.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1).
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989-997.
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. G. (2016). Physical activity enjoyment, perceived barriers, and beliefs among adolescents with and without intellectual disabilities. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(1), 102-110.
- Temple, V. A. (2007). Barriers, enjoyment, and preference for physical activity among adults with intellectual disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(4), 281-287.
- Tremblay, M. S., & Gorber, S.C. (2007). Canadian health measures survey: brief overview. *Canadian Journal of Public Health/Revue Canadienne de Sante'e Publique*, 453-456.
- Van Schijndel-Speet, M., Evenhuis, H. M., van Wiick, R., van Empelen, P., & Ehteld, M. A. (2014). Facilitators and barriers to physical activity as perceived by older adults with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(3), 175-186.
- WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
- WHO (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization.
- Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2016). Contextual factors predict patterns of change in functioning over 10 years among adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 176-189.

Le buone X prassi: uno studio esplorativo

The X good practices: an exploratory study

Valentina Paola Cesarano

Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici, valentinapaola.cesarano@unina.it

The Italian Association of Fragile X Syndrome has been activating the “Good X Practices for Families” for some years in some regions, which aims to identify good practices based on good examples provided by the families of people with Syndrome of fragile X. The meetings held in the Campanian context, were recorded and uncoiled audio in order to carry out a qualitative analysis of this material using the Nvivo software (Richards, 1999) in the perspective of the Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1968). The qualitative analysis made it possible to highlight the difficulties of children and young people with the fragile X syndrome, in achieving autonomy. Missing a professional orientation that allows young people to identify their own path that points to their potential and interests; there are no bodies that can give support not only to people with the syndrome but also to their families, there is also a lack of training for support teachers and curricula. The qualitative analysis has also made it possible to highlight the abilities and potential of children and young adults who present the fragile X syndrome; we talk about people, each one different from the other, each with its own uniqueness.

Key- words: fragile X Syndrome, good practices, life-project, inclusion, famiglie.

abstract

Esiti di ricerca 385

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. La sindrome dell' X fragile: quali caratteristiche?

La sindrome dell'X fragile è una condizione genetica ereditaria: si trasmette, cioè, dai genitori ai figli. È definita come la più comune forma di ritardo mentale di tipo ereditario ed è inclusa dal 2001 nell'elenco delle malattie rare stilato dal Ministero della salute, ma è relativamente frequente: colpisce prevalentemente i maschi (circa 1 caso su 4.000) ma può manifestarsi anche nelle femmine (circa 1 caso su 6.000). È dovuta alla mutazione completa di un particolare gene – il gene FMR1 (Fragile X Mental Retardation 1) – posizionato sul braccio lungo del cromosoma X, che presenta una rottura (il "sito fragile" FRAXA). Nei maschi i sintomi sono solitamente più gravi, in quanto gli individui di sesso maschile presentano un solo cromosoma X; nelle femmine, che ne possiedono due copie, il difetto genetico risulta almeno in parte "compensato" e i segni della condizione sono di solito attenuati o assenti. Esistono poi individui, sia maschi sia femmine, detti "portatori" che non hanno i segni della sindrome ma che possono trasmetterla ai figli. La sindrome dell'X fragile è, dopo la sindrome di Down, la causa più frequente di disabilità intellettiva con origine genetica. Tale condizione di disabilità può manifestarsi con diversi gradi di gravità, dalla lieve difficoltà di apprendimento ai casi di ritardo marcato nello sviluppo intellettivo; in generale, però, nei maschi è di grado medio, mentre circa un terzo delle femmine portatrici della mutazione presenta difficoltà di apprendimento o un leggero ritardo. Una delle prime difficoltà manifestate dai bambini che vivono questa condizione è la difficoltà a rispondere efficacemente agli stimoli sensoriali, a organizzare e processare le informazioni e a esprimersi con un linguaggio comprensibile. Il ritardo nello sviluppo del linguaggio (che inizia intorno ai 2-3 anni), così come la sua tendenza a essere ripetitivo, è infatti una caratteristica piuttosto comune tra i bambini con la sindrome dell'X fragile. La disabilità intellettiva si accompagna spesso a caratteristiche peculiari: le più frequenti sono l'iperattività, il deficit di attenzione, l'impulsività, l'ansietà, la tendenza a evitare il contatto visivo diretto con gli interlocutori, l'apparente timidezza che contrasta con l'interesse che i bambini dimostrano per le relazioni sociali. La loro difficoltà a elaborare e a gestire gli stimoli sensoriali esterni li rende ipersensibili nei confronti dei suoni e delle luci forti, ma anche del contatto fisico con gli altri: possono quindi essere infastiditi dall'essere toccati e dal trovarsi in mezzo alla gente e, in generale, non amano variare la propria routine. Tra le femmine, le caratteristiche comportamentali più diffuse sono la timidezza e l'ansietà, mentre le manifestazioni più gravi sono rare. Queste caratteristiche, comunque, non impediscono alla maggior parte dei bambini con la sindrome dell'X fragile di frequentare la scuola e di socializzare, e in seguito non precludono il loro eventuale inserimento nel mondo del lavoro. È importante ricordare, però, che le persone che vivono la condizione dell' X fragile possono presentare anche solo alcune di queste caratteristiche. (Daghini, Trisciunglio; 2014).

2. Il progetto "Le buone X prassi per le famiglie"

Tra le varie iniziative attivate dall'associazione, vi è il progetto "Le buone X prassi per le famiglie" coordinato dal professor Andrea Canevaro e finalizzato alla rile-



vazione di buone prassi a partire dagli esempi di vita quotidiana forniti dalle famiglie delle persone con Sindrome dell'X fragile che sono socie o volontarie dell'Associazione. Per buona prassi si intende un'attività in grado di trasformare il contesto rendendolo adatto anche alle persone con Sindrome dell'X Fragile. Le buone prassi non sono le buone azioni singole. Sono un'organizzazione complessa per tutti e tale da poter garantire una percorribilità nel tempo (Canevaro, d'Alonzo, lanes, 2009). Al progetto hanno aderito 70 famiglie di diverse regioni italiane. Nello specifico si tratta di coppie di genitori di bambini e ragazzi di età compresa tra i 4 e i 25 anni. Alle famiglie è stato chiesto di partecipare a sei incontri di 6 ore ciascuno, una volta al mese, per riflettere all'interno di un gruppo di auto-mutuo-aiuto sulle proprie buone prassi, partendo dalle modalità educative che funzionano per il proprio figlio con Sindrome X Fragile nei vari ambiti di vita quotidiana, come i momenti più complessi della giornata, le cure di routine, l'inclusione scolastica, la capacità di organizzarsi con i propri limiti, il lavoro, la sessualità, il rapporto con i fratelli, i problemi legati al comportamento e così via. La discussione all'interno del gruppo è stata condotta da un docente universitario di pedagogia proveniente dalla regione delle famiglie partecipanti, nello specifico i contenuti che sono stati analizzati riguardano gli incontri svolti con 10 coppie di genitori della Campania, coordinati dalla Professoressa Maura Striano dell'Università Federico II di Napoli. È stato scelto un docente del territorio di appartenenza delle famiglie coinvolte affinché al termine del progetto, potesse rimanere sul territorio un esperto di riferimento per le famiglie, con il quale progettare nuove esperienze e collaborazioni. La funzione del docente è stata quella di individuare dei temi e di facilitarne la discussione nel gruppo di famiglie, sollecitando l'emergere delle buone prassi. Dopo ogni incontro il docente ha redatto le conclusioni emerse del proprio gruppo di lavoro e le ha inviate al coordinatore del progetto. Alla fine del progetto sono state coinvolte 70 famiglie nell'analisi di 50 esempi da cui trarre buone prassi da condividere con le famiglie coinvolte e i loro contesti di appartenenza per supportare al meglio la possibilità di una reale inclusione sociale delle persone con sindrome X fragile. Mediante questo progetto si è raggiunta una crescita di competenze della famiglia della persona con sindrome X fragile, realizzatasi sia mediante lo scambio con altre famiglie, sia mediante il supporto del pedagogo di riferimento. È stato potenziato lo sportello di accoglienza e consulenza in ambito socio-educativo e legale gestito dalla segreteria dell'Associazione Italiana Sindrome X Fragile Onlus e ribadito la cultura della "responsabilità" che ogni socio, aderendo alla vita di un'associazione, accetta facendolo diventare parte attiva nella proposizione di progetti e non semplice fruitore; inoltre è stata rinforzata la capacità delle sezioni territoriali e dell'Associazione Italiana di lavorare insieme a un unico progetto.

3. Lo studio esplorativo. Metodologia e analisi dei dati raccolti

La conduzione degli incontri è avvenuta adottando la metodologia dell'Action Learning Conversation che ha come focus un progetto reale o un problema che non richiede una "soluzione esperta" (nella logica della razionalità tecnica) ma

un'esplorazione multiprospettica e critico- riflessiva attraverso sessioni di lavoro a piccoli gruppi eterogenei. La sessione prende avvio da un dilemma disorientante, da una situazione problematica, da una domanda alla quale il proponente (un componente del gruppo) non è riuscito fino a quel momento a trovare una risposta. Il proponente decide di coinvolgere il gruppo per chiedere aiuto e farsi sostenere, attraverso un processo riflessivo, nella esplorazione della questione e nella individuazione di possibili piani di azione. La sessione è facilitata da un coach, che accompagna il gruppo nel processo riflessivo con una serie di domande e di puntualizzazioni. Il ruolo del coach è quello di ottimizzare questa tensione, in modo che il risultato non tronchi il processo di apprendimento, ma questo continui attivando nuovi processi a cascata. Ogni sessione di lavoro prevede l'attivazione di un processo riflessivo che si articola in quattro fasi organizzate secondo uno schema sequenziale: fase obiettiva, fase riflessiva, fase interpretativa, fase decisionale; a chiusura del processo vi è la definizione di un piano di azione che rappresenta una quinta fase orientata alla realizzazione concreta di quanto elaborato e pianificato nel processo che l'ha preceduta (O'Neil & Marsick, 2007). L'Action Learning offre una temporanea "struttura liberante", dove i partecipanti, sotto le giuste condizioni, possono usare potenzialità di programmazione per mettere in discussione criticamente e esaminare i propri assunti, con buoni risultati. Non solo cambiano le prospettive dei partecipanti, ma può cambiare anche il sistema stesso, dal momento che l'impegno di ciascuno nel gruppo e il rispondere positivamente agli stimoli dell'altro, genera nuove idee e nuove sfide. I membri sono come sospesi nel dubbio interrogativo, per autoesaminarsi e interrogarsi in modalità più o meno condivisa con gli altri con cui interagiscono, anche arrivando ad astrarsi dalla situazione problematica per poterla risolvere. Si propone come particolarmente adatto per gli adulti, in quanto consente a ciascuna persona di riflettere su e commentare l'azione intrapresa e i punti di apprendimento derivanti. Questo poi guiderà l'azione futura e le prestazioni (Marsick, 2009). Gli incontri svolti attraverso tale metodologia sono stati audio registrati e sbobinati, divenendo oggetto di una successiva analisi con il supporto del software Nvivo (Richards, 1999). Si è scelto di effettuare un'analisi qualitativa dei materiali raccolti con il supporto del software NVivo (Richards, 1999) la cui stessa struttura di concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, senza sacrificare il valore aggiunto del ricercatore. La funzione di indicizzazione non si realizza come un'operazione puramente meccanica, né come un dispositivo neutro, bensì come uno spazio concettuale laddove il ricercatore tesse reti di significati, idee, teorie, stabilisce legami, aggiunge commenti, costruisce categorie. In altri termini, si stabiliscono dei nodi. In ugual modo, la procedura di codifica non è assimilata ad un semplice compito di etichettamento del testo, è un processo di teorizzazione e la stessa categorizzazione ha lo scopo di scoprire e organizzare le idee e i temi, di creare collegamenti tra idee e dati. Il software NVivo aiuta a gestire e a sintetizzare le idee, offre una gamma di strumenti per perseguire nuove comprensioni e teorie circa i dati e per costruire e controllare le risposte agli interrogativi di ricerca (Pacífico & Coppola, 2010). La scelta di utilizzare Nvivo ha permesso di sistematizzare e di categorizzare il materiale raccolto, avendo come riferimento teorico la Grounded Theory al fine di costruire categorie analitiche a partire dai dati, rispettando il fenomeno studiato, seguendo le indicazioni che da esso provengono. Nel 1967 Barney Glaser e Anselm Strauss pubbli-



cavano il loro volume *The Discovery of Grounded Theory*, che conteneva la prima formulazione di un metodo innovativo per la ricerca qualitativa. Nell' introduzione quel testo era contenuta una sintetica definizione di questo approccio: "La grounded theory è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati" (Glaser & Strauss, 1967, p. 8).

Il lavoro di analisi si è dunque articolato nelle seguenti fasi:

- Mettere a punto le categorie: le categorie prendono forma e soprattutto un nome, non solo come titolo ma come definizione estesa che le renda esplicitamente comprensibili.
- Collegare le categorie: le categorie prodotte emergono insieme alle relazioni che le collegano, tematizzare il tipo di relazione.
- Sviluppare le categorie sulla base delle proprietà e dimensioni di ciascuna, porre le categorie in relazione gerarchica individuando macrocategorie.
- Individuare la core category: la categoria centrale che rappresenta il concetto organizzatore principale di un'area di ricerca che può essere individuato induttivamente, procedendo nel lavoro di gerarchizzazione delle categorie emerse dai dati. Integrare e delimitare la teoria, delimitando l'ambito di validità della teoria e focalizzare la domanda di ricerca (Glaser & Strauss, 1967).

Attraverso le funzioni di categorizzazione del materiale raccolto previste da Nvivo si è giunti a formulare una serie di *sets*, ossia di macrocategorie così enunciate che saranno poi approfonditi nei successivi paragrafi:

- I momenti critici della giornata;
- le difficoltà nello sviluppo;
- l'affettività e la sessualità;
- l'inserimento scolastico e sociale;
- l'inserimento lavorativo;
- le problematiche legate all'autonomia;
- i rapporti con i fratelli;
- i problemi comportamentali;
- le strategie per promuovere l'inclusione scolastica e sociale;
- le strategie per gestire i momenti critici;
- le strategie per promuovere l'inserimento lavorativo.

3.1 I momenti critici della giornata

Secondo il punto di vista dei genitori il momento maggiormente critico della giornata è il mattino caratterizzato dalle difficoltà nella gestione dell'attività e dei tempi di preparazione unicamente a carico della figura materna: "I tempi con cui mio figlio si risveglia sono molto lenti e lo sono anche i momenti di preparazione che richiedono sempre la mia presenza" (A. madre di F.) Risulta difficile a tal proposito la sincronizzazione dei tempi madre- figlio: "Ormai non ho più dei miei tempi di gestione, i miei tempi sono i tempi di C. ma per arrivare a ciò ci sono voluti anni di prove, tentativi ed errori" (C. madre di L.). Inoltre i momenti della colazione, del

pranzo e della cena risultano altrettanto complicati a causa della repulsione al cibo che si manifesta sottoforma di tosse e di rifiuto di mangiare da solo che contrasta con la capacità di saperlo fare: “Lui sa mangiare tranquillamente da solo ma si rifiuta di farlo. Non ama mangiare e quindi il pranzo e la cena sono momenti difficili per tutta la famiglia. Anche suo fratello cerca di invogliarlo a mangiare ma senza alcun risultato (F. madre di G.). Tutto ciò preoccupa le madri unitamente alle difficoltà di gestione dell’iperattività e delle stereotipie. Altre difficoltà riguardano il risveglio e l’addormentarsi in maniera autonoma e l’andare a scuola che diviene un momento stressante perché connesso alle difficoltà di apprendimento vissute dal bambino in quanto contesto a lui non familiare: “I nostri figli non amano particolarmente andare a scuola perché in quel luogo diventano evidenti le loro difficoltà rispetto agli altri compagni e non sentono la classe come un posto caldo e accogliente” (G. papà di C. e V.)

I momenti critici della giornata sono vissuti dai genitori come connessi alla mancanza di autonomia e responsabilizzazione dei figli e ciò genera nei genitori un forte stress in tutta la famiglia “Vorrei che C. fosse più autonoma ed imparasse ad occuparsi della sua igiene personale, del suo zaino e così via. Questo le permetterebbe di diventare responsabile verso se stessa e verso le sue cose e in questo modo potremmo anche gestire meglio più attività che la aiutino in questa fase di crescita” (C. madre di C.).

3.2 *Le difficoltà nello sviluppo*

Dal punto di vista dei genitori emergono numerose criticità legate alle differenti linee di sviluppo che nello specifico riguardano la dimensione del linguaggio, lo sviluppo del pensiero logico matematico e l’acquisizione delle abilità di lettura e scrittura. Lo sviluppo della persona con X fragile è caratterizzato da manifestazioni ansiose che si riverberano nella sfera alimentare e nel raggiungimento degli obiettivi e nella frustrazione di non saper fare legata ad una mancanza di autostima nelle proprie capacità. Sembra inoltre che l’ansia costituisca una successiva trasformazione dell’iperattività. Vi sono inoltre delle difficoltà legate alla gestione dei tempi di attesa che rendono complesso il riconoscimento dei tempi dell’altro. Nell’ambito dello sviluppo relazionale e sociale, risulta complesso mantenere una struttura di relazioni e ed elaborazione i sentimenti: “I medici mi hanno spiegato che il cervello di un bambino con X fragile ha un funzionamento molto valido al suo interno ma alterato nelle modalità di comunicazione con l’esterno: questo si riflette sullo sviluppo cognitivo, su alcune funzioni neuropsicologiche di base, sul linguaggio, sul movimento, sugli aspetti emotivi e comportamentali” (V. padre di C.) e ancora “Da anni io e mia moglie ci informiamo sugli aspetti neurobiologici della sindrome e sappiamo che una delle strutture cerebrali maggiormente colpite dalle alterazioni dovute alla sindrome dell’X fragile è l’amigdala, che fa parte del circuito che regola e interpreta le emozioni ed è collegata con l’ippocampo, sede della memoria (importante perché le emozioni vengono interpretate anche alla luce dei dati delle esperienze vissute, con la circonvoluzione temporale profonda che una delle aree che controllano il linguaggio ma che partecipa anche alla regolazione delle emozioni, e con la zona prefrontale che prende le decisioni sul piano razionale)”. Diventa dunque necessario lavorare sull’aspetto della rego-



lazione delle emozioni, impostando un percorso riabilitativo che metta il bambino il più precocemente possibile nelle condizioni di “vedere” e “sentire” il mondo.

3.3 *La sessualità*

I genitori raccontano delle difficoltà vissute dai loro figli nella gestione del contatto fisico con l'altro. Al contempo viene evidenziato il bisogno di essere fisicamente contenuti, di sentire il proprio corpo, di toccarsi quando si sentono frustrati per poter rientrare in se stessi e di toccare gli altri come modalità rassicurante di esplorazione della realtà. A partire dall'adolescenza la sessualità viene vissuta da alcuni come una dimensione nascosta, come qualcosa che si ha difficoltà a verbalizzare: “Ho capito che V. ha una serie di pulsioni sessuali che non ci riesce ad esprimere, ha difficoltà a spiegarci cosa sente e cosa vorrebbe fare da questo punto di vista”. Alcuni adolescenti si sentono sprovvisti di conoscenze che li supportino ad esplorare sia la sfera dell'autoerotismo sia le relazioni affettive e sessuali con l'altro sesso, utilizzando internet come strumento di ricerca di informazioni a riguardo: “Abbiamo scoperto che L. cerca informazioni su internet in merito alla masturbazione e a rapporti sessuali e chiede alla sua educatrice di aiutarlo a capire come potersi masturbarsi”.

3.4 *L' inserimento scolastico e sociale*

Il contesto scolastico è percepito dai genitori come non inclusivo a causa dell'incompetenza degli insegnanti curricolari e degli insegnanti di sostegno nella gestione dei bambini con la sindrome X fragile in assenza degli insegnanti di sostegno e della mancanza di assistenti materiali a scuola. “Purtroppo l'esperienza scolastica di nostro figlio ha confermato le nostre paure. Gli insegnanti non sono preparati a promuovere l'inclusione dei nostri figli e la cosa peggiore è che anche le insegnanti di sostegno che abbiamo conosciuto si sono dimostrate incapaci di aiutare nostro figlio” (A. madre di L.) Il corpo docenti è dunque percepito come non adeguatamente formato e ciò ha delle conseguenze sull'adozione di strumenti idonei che promuovono l'apprendimento. La mancanza di inclusione emerge anche da parte dei compagni di classe e spesso i genitori forzano i processi di socializzazione con il gruppo dei pari per favorire l'inclusione. Tutto ciò ostacola la possibilità di realizzare un'esperienza scolastica motivante. Il passaggio dalla scuola elementare alla media, e in seguito alla superiore, rappresenta per i giovani con sindrome dell'X fragile un salto considerevole, non solo per l'impegno cognitivo, ma anche per le difficoltà relazionali con i compagni di classe, con i quali spesso il rapporto sociale si limita alla sola fascia di tempo dedicato alla ricreazione: “Abbiamo tentato diverse volte di creare dei momenti di incontro con i compagni di C. a casa nostra ma purtroppo non è andata bene e C. soffre del fatto che il sabato sera i suoi compagni di classe non lo invitino ad uscire”.

Lo stesso “affido” all'insegnante di sostegno, con uno scarso coinvolgimento e una limitata condivisione nel percorso didattico-educativo da parte delle insegnanti curricolari, tende a incrementare la distanza tra l'adolescente e i suoi compagni: “Ho notato che l'insegnante di sostegno di A. e le colleghe curricolari non

hanno un piano didattico condiviso come se A. fosse solo un alunno dell' insegnante di sostegno e non di tutte le insegnanti. Così facendo non favoriscono la sua inclusione nel gruppo classe che lo percepisce come un bambino e non come un ragazzo della loro età”.

3.5 *L'inserimento lavorativo*

L'inserimento lavorativo costituisce una delle maggiori preoccupazioni relative al futuro da parte dei genitori e rientra nell'ampio spettro delle preoccupazioni connesse al “dopo di noi”. La possibilità di avere un impiego è considerata una fonte di gratificazione economica e personale che diviene difficile da concretizzare nel territorio di riferimento, che spesso non riconosce le competenze delle persone in condizione di disabilità: “Ho girato tanti negozi e botteghe per capire se c'era qualcuno disposto a dare una chance a mio figlio di dimostrare le sue abilità manuali ma nessuno ha voluto darci una mano, si ha paura che lui non sia capace di gestire il lavoro ma questo è solo un pregiudizio. Non si può pensare che disabile significhi incapace”. Il raggiungimento della maggiore età e la fine della scuola non possono però rappresentare le uniche ragioni per decidere che è arrivato il momento di far entrare una persona, disabile o no, nel mondo del lavoro. Come per qualunque ragazzo, e a maggior ragione per quelli con la sindrome dell'X fragile, quest'idea deve comparire il più precocemente possibile nel percorso di vita, e deve trasformarsi da sogno a progetto, alla cui realizzazione è necessario dedicarsi con grande impegno. Il lavoro deve diventare progressivamente parte della persona e acquistare significato: bisogna cercare di capire se ci sono dei talenti, delle potenzialità da coltivare e su cui investire. Nel caso particolare dei ragazzi con questa sindrome, perché l'inserimento lavorativo abbia successo è assolutamente necessario che il percorso scolastico, nel momento in cui si arriva alla scuola superiore, sua strettamente collegato con il contesto lavorativo. A questo scopo, stanno assumendo un ruolo importante le esperienze di alternanza scuola-lavoro affinché il contesto scolastico non sia solo un ambito di socializzazione e di educazione, ma divenga gradualmente un mezzo per orientarsi alla sperimentazione concreta del lavoro già durante gli anni della scuola superiore. L'inserimento lavorativo racchiude al suo interno due facce della stessa medaglia: non vuol dire solo imparare una mansione, ma anche imparare a lavorare. La difficoltà maggiore per i ragazzi con la sindrome dell'X fragile non è infatti apprendere il lavoro, quanto imparare a stare dentro al ruolo lavorativo, a rispettare le “regole del gioco”. A differenza della scuola, che ha il compito di modificarsi in base alle esigenze soggettive degli studenti in condizione di disabilità, l'ambiente lavorativo, a meno di eccezioni, richiede invece che sia la persona ad adattarsi a delle norme che preesistono, che vanno al di là del singolo individuo. Il ruolo di lavoratore, a differenza della mansione, si può però apprendere solo all'interno del mondo del lavoro, attraverso quella che viene chiamata “formazione in situazione”: non ci si può infatti illudere di preparare questi ragazzi con dei semplici laboratori, perché l'esperienza sul campo ha tutt'altra valenza.



3.6 *Le problematiche connesse all' autonomia*

I genitori individuano come obiettivo cruciale nello sviluppo dei propri figli il raggiungimento dell'autonomia che si realizza nella possibilità di vivere da solo; tuttavia la realizzazione di questo obiettivo sembra ostacolato dalla mancanza di responsabilizzazione per l'eccessiva presenza dei genitori: "Riflettendo sul modo in cui stiamo educando J. mi rendo conto anche confrontandomi con altri genitori, che se da un lato vogliamo che diventino autonomi e vivere una vita serena anche quando noi non ci saremo più, dall' altro lato abbiamo paura che da soli non ce la facciano a vivere in una società così discriminante e quindi tendiamo a proteggerli troppo anche da adulti". Il progetto educativo da proporre deve essere un progetto di vita, il progetto del loro futuro, di quando saranno inseriti nel mondo del lavoro e di quando dovranno fare i conti con il fatidico "dopo di noi". Bisogna pensarli adulti, aiutarli a diventare uomini e donne senza trattenerli in una infanzia perenne. Ma per fare questo la famiglia da sola non basta, la scuola da sola non basta, occorre lavorare coordinati e consapevoli che questi ragazzi possono stupire, continuamente, anche se le loro modalità di apprendimento necessitano di tempi più lunghi per realizzarsi. Bisogna avere fiducia nelle loro capacità e nei loro talenti nascosti, ogni giorno, e coltivare la speranza per un futuro compatibile con il "dopo di noi", fatto di autonomia, inclusione e benessere.

3.7 *I rapporti con i fratelli*

Nell'ottica dei genitori i fratelli di persone con X fragile maturano precocemente a causa di un sovraccarico di responsabilità dovuto al coinvolgimento attivo dei fratelli, anche rispetto alla conoscenza scientifica della sindrome stessa che li posiziona nella famiglia nel ruolo di collaboratori, che comporta l'assegnazione di ruoli e compiti, spesso vissuti con un sentimento di ingiustizia: "S. è stato responsabilizzato verso sua sorella fin da piccolo. Gli abbiamo spiegato chiaramente la situazione e lui ha capito subito che doveva aiutarci e doveva supportare sua sorella. Tuttavia diventato più grande ci ha confessato che in alcuni momenti si è sentito messo da parte da noi, non visto, considerando questa situazione familiare un' ingiustizia verso di lui". Talvolta i fratelli manifestano sentimenti di non accettazione della sindrome del fratello. Emergono inoltre dei comportamenti di iperprotezione e corresponsabilità nello sviluppo del fratello con la sindrome X fragile. La configurazione di tale situazione elicitava da un lato sentimenti di colpa nei genitori che sentono di trascurare gli altri figli considerati più autonomi ma dall'altro sentimenti di orgoglio verso questi ultimi considerati dai genitori un punto di riferimento fondamentale nello sviluppo del figlio con sindrome dell'X fragile.

3.8 *I problemi comportamentali*

Secondo il punto di vista dei genitori lo sviluppo del comportamento risulta complesso a causa della difficoltà della gestione dell'aggressività che ha come conseguenza la distruzione degli oggetti e l'incapacità del contenimento della rabbia. Emergono ansia e stress derivate dalle percezioni di nuove situazioni e dall'inca-

pacità di tollerare la frustrazione. Altro elemento caratterizzante il comportamento appare essere la timidezza legata alla percezione della propria inadeguatezza rispetto ad un certo contesto e alla difficoltà di regolare le emozioni. Dinanzi a tali difficoltà emerge la necessità di essere supportati da elementi di contenimento rappresentati dalle maniche delle maglie che divengono mediatori per scaricare l'aggressività. Altrettanto complessa appare la gestione simultanea di molteplici stimoli sensoriali. Le difficoltà comportamentali emergono anche sul piano del mantenimento dell'attenzione che rende difficile l'organizzazione del gioco. La cattiva gestione dell'ansia e dello stress si manifestano nella difficoltà di espletare le funzioni del controllo sfinterico e nella tendenza all'autolesionismo. Uno dei movimenti più frequenti ed esemplificativi del tentativo di gestire l'ansia e lo stress concerne lo sfarfallamento delle mani.

3.9 Le strategie

I genitori considerano come strategia fondamentale per l'inserimento scolastico e sociale dei propri figli la realizzazione di percorsi di formazione sulla Sindrome dell'X fragile rivolta a tutti gli insegnanti affinché possano acquisire non solo conoscenze ma competenze metodologiche che promuovano l'apprendimento e l'inclusione. Da qui la necessità di realizzare dei piani didattici personalizzati che tengano conto degli stili di apprendimento, puntando alle capacità e non solo alla condizione di disabilità. Da qui la necessità di creare un'alleanza educativa tra genitori ed insegnanti. Riguardo alle strategie per fronteggiare i momenti critici, secondo i genitori esse devono essere incentrate sull'utilizzo di strumenti che consentano la scansione temporale delle attività giornaliere e il coinvolgimento attivo dei figli nella realizzazione dei compiti giornalieri nei vari contesti di vita. In merito alle strategie individuate dai genitori per promuovere l'inserimento lavorativo, il focus è sull'esplorazione delle attitudini e la messa in atto delle competenze dei propri figli. Sembra altrettanto importante partire da realtà lavorative già esistenti e promuovere la realizzazione di percorsi pre-professionalizzanti. Nell'ambito della sessualità i genitori considerano fondamentale la realizzazione di un'educazione alla sessualità e all'affettività, attraverso la realizzazione di esperienze di confronto con il gruppo dei pari e con esperti. Per promuovere la relazione con i fratelli viene fatto riferimento alla creazione di momenti di condivisione tra i fratelli di persone che vivono la condizione dell'X fragile. Per i genitori è altrettanto importante adottare strategie educative che tengano conto dei bisogni affettivi ed educativi di tutti i figli indipendentemente dalla presenza di una condizione di disabilità.

Conclusioni

Attraverso l'analisi del materiale raccolto durante gli incontri del progetto "Le buone X prassi per le famiglie", è stato possibile individuare la "core category" che rappresenta il concetto organizzatore principale che ha attraversato i discorsi e le riflessioni delle famiglie coinvolte nel progetto X buone prassi. Tale categoria dominante è rappresentata dalle "Difficoltà nella realizzazione dell'autonomia"



in quanto molte criticità emerse riguardano la necessità di imparare fin da piccoli a progredire verso l'autosufficienza, la mancanza di responsabilizzazione per l'eccessiva presenza delle figure genitoriali e la conseguente preoccupazione sulla possibilità di una vita autonoma concreta. Le difficoltà nella realizzazione dell'autonomia chiamano in causa l'intervento educativo che dovrebbe essere declinato in un'ottica biopsicosociale, tenendo conto dei fattori che ostacolano e/o facilitano la realizzazione dell'autonomia nei diversi contesti di vita. Nel corso degli incontri previsti dal progetto i genitori hanno individuato alcuni dei fattori che ostacolano la realizzazione dell'autonomia considerando il loro atteggiamento, sovente iperprotettivo, un ostacolo ad essa. Un ulteriore "barriera" sembra essere rappresentata dalla mancanza di reali chances pre-professionali e professionali che permetta ai giovani di poter individuare un proprio percorso che punti sulle loro potenzialità e interessi.

Nell'ambito scolastico, la formazione degli insegnanti di sostegno e di quelli curricolari non risponderebbe adeguatamente ai bisogni educativi di bambini e ragazzi che vivono la condizione dell'X fragile. Intessere relazioni significative con il gruppo dei pari risulta essere complesso. Tali criticità vanno ad incrementare le paure nei genitori del "dopo di noi". In passato, a seguito della morte dei genitori, il compito di accompagnare la persona con X fragile veniva svolto, per tradizione e per senso del dovere, dai fratelli o dai parenti più prossimi. Con la legge 328 del 2000 viene riconosciuta la necessità di un lavoro congiunto della famiglia, le istituzioni scolastiche, i comuni e le aziende sanitarie locali al fine di ideare e realizzare i progetti individualizzati che sono orientati verso l'autonomia e l'uscita dal nucleo familiare di origine anche mediante soggiorni temporanei al di fuori del contesto familiare, per favorire il benessere, la piena inclusione sociale e l'autonomia delle persone con disabilità, come indicano gli articoli 3 e 19 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, adottata a New York il 13 dicembre 2006 e ratificata dall'Italia con legge 3 marzo 2009, n. 18. Ciò implica lavorare sull'autodeterminazione. Come sottolinea Cottini (2016) la persona autodeterminata opera come un agente causale con l'intento di costruire il proprio futuro in base alle proprie competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare degli obiettivi, dirigere e auto monitorare il proprio comportamento) sia alle opportunità che il contesto deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate. Attraverso sostegni e interventi personalizzati e, grazie all'accesso a programmi inclusivi individualizzati, la persona in condizione di disabilità può raggiungere buoni livelli di autodeterminazione, indipendentemente dal proprio funzionamento intellettuale) a cui corrisponde, poi, una migliore qualità della vita (Wehmeyer et al., 2013; Lachapelle et al., 2005; Wehmeyer, & Schwartz, 1998). Le testimonianze raccolte e conosciute attraverso la partecipazione agli incontri del progetto "le buone X prassi", hanno messo in evidenza le profonde problematiche di tante famiglie con bambini, adolescenti o adulti con X fragile. La focalizzazione da parte dei genitori sulle difficoltà presentate dai loro figli in merito al raggiungimento dell'autonomia non permette di volgere lo sguardo verso le loro potenzialità e capacità. Come ha evidenziato la Ghedin, secondo una prospettiva educativa, tutti abbiamo le potenzialità per "decidere di essere" ciò che vogliamo e il ruolo dell'educazione è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la creazione di un ambiente "facilitante" (Ghedin, 2009).

L'autonomia auspicata dai genitori coinvolti in questo studio esplorativo può realizzarsi unicamente mediante reali processi di inclusione, e ciò avviene quando "il timore che le persone con disabilità suscitano e l'ignoranza sulla loro condizione vengono vinti da una cultura sociale ed educativa sempre più diffusa, capace di promuovere il rispetto dei diritti e la soddisfazione dei diritti di tutti" (d'Alonzo, 2008, p. 52). Diviene dunque fondamentale accompagnare una persona nell'ideazione e nella realizzazione di un proprio Progetto di vita, inquadrandola in una cornice spazio-temporale che ne consideri la dimensione esperienziale e la significatività esistenziale (Friso, 2017). Scrive Giovanni Maria Bertin:

la preoccupazione educativa principale deve consistere nel dare (in fatto di stimoli e strumenti) lo spazio per cui si costituisca ed emerga la differenza del soggetto non solo dagli altri, ma anche da se stesso (in quanto rifiuto del suo essere e fare) sul piano di quella che abbiamo definito la sua possibilità esistenziale (Bertin & Contini, 2004).

Il proprio "essere nel mondo" si declina nei diversi contesti e nelle molteplici esperienze che a loro volta accrescono la progettualità esistenziale. Essere disabile significa vivere la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali. Bisogna dunque realizzare interventi educativi che vadano ad operazionalizzare il modello dell'ICF, correlando la condizione di salute con l'ambiente promuovendo una stima della salute, delle capacità e delle difficoltà che ostacolano la realizzazione di attività individuando gli ostacoli da rimuovere o gli interventi da effettuare affinché la persona possa auto realizzarsi pienamente (Friso, 2017). La sfiducia da parte dei genitori verso gli insegnanti implica un ripensamento dell'intervento educativo all'interno del contesto scolastico laddove una "buona relazione educativa", è fondata su una concezione profondamente diversa dalla prospettiva assistenzialistica, in quanto considera tutti gli aspetti legati alla globalità del soggetto, al suo contesto di vita, alla sua famiglia, alla sua comunità di appartenenza (Canevaro, & Chieregatti, 1999). Come d'Alonzo sottolinea

nell'accompagnamento convivono due elementi; da una parte l'essere insieme essendo collegati da una interfaccia che permette di tenere insieme le differenze. Questo elemento può essere sviluppato utilizzando parole/concetti quali "alleanza educativa", "autonomia solidale", "processo reciproco"; dall'altro l'essere insieme in una prospettiva che investe sul futuro, sulla prospettiva progettuale. Questi due elementi costituiscono il paradosso dell'accompagnare, essere insieme per separarsi (d'Alonzo, 2012, p. 33).

Le difficoltà riportate dai genitori in merito all'inserimento lavorativo dei propri figli in condizione di disabilità sollecita una riflessione sul ruolo centrale dell'orientamento; ci si chiede, infatti, che tipo di orientamento debba essere messo in atto per sostenere la pensabilità del progetto di vita individuale delle persone con disabilità, con specifico riferimento al progetto professionale e all'esplorazione delle risorse interne ed esterne, in un'ottica sistemica, che concorrono alla realizzazione di tale progettualità. Una possibile risposta potrebbe riguardare la declinazione dell'orientamento (nella formazione e per la formazione) quale lavoro educativo (Striano, 2002), intendendo l'orientamento come un processo che



la persona mette in atto per guidare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni lifelong e lifewide della Competency 3B riconoscibile come l'abilità di definire e realizzare piani per la vita e progetti personali. Potremmo considerare questa competenza come riflessiva in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della propria vita, conferendole senso e significato (OECD, 2005). Pertanto, come evidenziato da Grimaldi et al. (2014) sia le competenze auto-orientative (pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro), sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (life design) consentano all'individuo di essere occupabile, cioè di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. In questo scenario, risulta fondamentale valorizzare sia la relazione della persona con il mondo lavorativo nell'ottica del *Business University Cooperation*, sia il sostegno allo sviluppo umano e sociale nel senso inteso nell'ambito del *Capability Approach* (Sen, 1993). L'approccio per capacità mira a restituire dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. L'insieme delle capacità individuali è composto da opportunità, abilità e dalla loro interazione con l'accesso alle risorse disponibili nei diversi contesti. *Capability* significa in italiano capacità, ed è proprio da questo concetto che esso si sviluppa, ovvero dalla capacità delle persone di riuscire a fare o essere quello che desiderano fare o essere (Sen, 1993). Martha Nussbaum (2011) ha stilato una lista di *capability* fondamentali, uguali per tutti gli esseri umani, cercando di superare in questo modo la distinzione tra persone *normali* e persone con menomazioni, dando a tutti gli stessi identici diritti. Se dunque qualcuno – che abbia o no una menomazione – non riesce a svolgere una di queste funzioni, la società dovrà fare il possibile affinché egli possa farlo. In questo senso si definisce persona con disabilità colei che dispone di un *capability set* limitato rispetto ai propri obiettivi, alle proprie ambizioni e al proprio sistema di valori. Su queste basi, per i giovani in condizione di disabilità si può ipotizzare la progettazione di un format di orientamento inclusivo, che si avvalga di strumenti come l'ICF (WHO, 2001), al fine di esplorare in un'ottica sistemica, sia il funzionamento della persona secondo la prospettiva bio-psico-sociale, sia le risorse e le barriere dei contesti socio-culturali in cui i soggetti dovranno declinare il proprio progetto di vita, creando sinergie tra educazione, orientamento e mondo del lavoro. In questa prospettiva, l'orientamento si mette al servizio della formazione, configurandosi come un dispositivo di interfaccia tra i percorsi di vita, quelli formativi e quelli occupazionali. Sostenendo sia l'implementazione delle capacità individuali, sia lo sviluppo del potenziale di occupabilità dei giovani in condizione di disabilità, l'orientamento rappresenta così una risorsa fondamentale per un ingresso consapevole e riflessivo in un mondo del lavoro ancora troppo poco accessibile ed inclusivo. Risulta altrettanto importante dare voce alle capacità e alle attitudini di bambini e giovani in condizione di disabilità, per cambiare lo sguardo discriminante dell'Altro spostando l'attenzione dalla condizione di disabilità al saper fare. La dimensione della *policy* deve riconoscere il ruolo centrale conferito alla persona con disabilità e al progetto di vita. Affinchè ciò avvenga vi deve essere un ripensamento delle politiche sulle disabilità che, al fine di accrescere il benessere delle persone con disabilità, centri l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di tali persone, permettendo loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti. Ciò contribuisce altresì a valorizzare i soggetti. Le differenze, in questa ottica, rappresentano una ricchezza da prendere debitamente in considerazione e

da sostenere attraverso opportuni interventi a livello politico e sociale e da parte delle agenzie educative e dei servizi che dovrebbero orientare al progetto di vita nell'ottica *lifespan* e *lifewide*. Ripensare le politiche sulla disabilità significa riorganizzare il modello vigente, comporta un passaggio *from cure to care*. Bisogna dunque "Programmare globalmente (Progetto di Vita) e agire localmente (Piano educativo individualizzato)" (Canevaro, 2009, p. 37). Potremmo dunque ipotizzare che per affrontare le difficoltà connesse all'autonomia, tutte le figure che ruotano attorno allo sviluppo di bambini e ragazzi che vivono una condizione di disabilità dovrebbero divenire temporaneamente strabici: con un occhio tenere conto del percorso scolastico di inclusione in quello specifico contesto (famigliare, scolastico, sportivo, sociale) in , ma con l'altro occhio gettare uno sguardo verso il futuro, verso l'esistenza nella sua globalità. Bisogna guardare alla dimensione dell'adulità, alla partecipazione sociale e ai ruoli comunitari nonché al lavoro e alla cittadinanza. Tutto ciò implica interrogare i protagonisti in merito ai loro bisogni educativi laddove la questione cruciale che viene a giocarsi non riguarda più strettamente le modalità per rendere le persone in condizione di disabilità autonome ma cosa significhi vivere una condizione di disabilità in un mondo di non disabili e di come le istituzioni e i contesti siano nelle loro pratiche disabilitanti.

Riferimenti bibliografici

398

- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Daghini, R., & Trisciuglio, L. (2014). *Oltre l'X fragile. Conoscere, capire, crescere: un percorso possibile verso l'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo, L. (2012). *Come Fare per Gestire la Classe nella Pratica Didattica. Guida Base*. Firenze: Giunti Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 12, 45-63.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Courbois, Y., Keith, K.D., Schallock, R., Verdugo, M.A., & 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.



- Marsick, V. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 265-275.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (R. Falcioni, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2010).
- OECD. Organisation for Economy Co-operation and Development (2005). *Annual Report*. Paris. Renda.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research*. London: Sage.
- Wehmeyer, M., & Schwartz M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- Sen, A. (1993). Development as capability expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41-58.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal of Special Education*, 46, 195-210. doi:10.1177/0022466910392377
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning and Health Disabilities*. Geneva: World Health Organization.
- Striano, M. (2002). Orientamento per la formazione e orientamento nella formazione. In E. Frauenfelder & V. Sarracino (eds.), *L'orientamento, questioni pedagogiche* (pp. 9-23). Napoli: Liguori.

Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido

Nursery school and inclusive processes. An exploratory survey on a self-assessment tool for the quality of inclusion at nursery school

Nicoletta Rosati

Lumsa, Roma, rosatinicoletta@lumsa.it

“Inclusive Early Childhood Education” is a European project promoted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education in collaboration with sixty-four experts, including the author of this contribution, from 2015 to 2017. The main goal of the Project was to identify, analyze and promote the main characteristics of quality inclusive pre-primary education for all. There was a need for a tool for measuring the level of inclusiveness in preschool settings, prompting the creation of the Self-Reflection Tool as part of the project. This contribution describes an attempt to adapt and apply this tool to nursery schools in Italy.

Keywords: Nursery school, inclusion, self-reflection tool, child's participation, nursery school setting

abstract

Esiti di ricerca 400

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Premessa

Il percorso italiano verso l'inclusione ha costituito un'importante tappa nella storia dell'inclusione scolastica europea, attirando l'attenzione di ricercatori, di insegnanti e di dirigenti scolastici europei soprattutto in riferimento al segmento della scuola dell'obbligo (Fiorin, 2017). La scuola italiana si è infatti distinta per la capacità progettuale, organizzativa e didattica che ha permesso di realizzare, dal 1971 in poi, un'azione di inserimento, integrazione e successivamente di inclusione per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Nell'ottica di una visione olistica del bambino e in consonanza con i dettami della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e della adolescenza* (ONU, 1989) l'attenzione ai bambini in condizioni di disabilità e di svantaggio ha interessato anche il segmento educativo 0-6 anni. Già nel 1992, la *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate n.104*, aveva espressamente decretato, il diritto della "persona handicappata", come veniva ancora indicato l'alunno diversamente abile, di essere inserito nelle scuole di ogni ordine e grado (art.13, c1) e aveva sancito il diritto del "bambino da 0 a 3 anni handicappato" di essere inserito negli asili nido (art. 12, c1). Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, i processi inclusivi vengono oggi facilitati dall'applicazione a questa scuola delle disposizioni di legge che favoriscono l'integrazione e l'inclusione nelle scuole dell'obbligo. Questo comporta l'inserimento della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico nelle sezioni in cui sono iscritti alunni con disabilità. Nel nido viene garantito il migliore inserimento del bambino con disabilità attraverso l'assegnazione di un posto di educatore in più rispetto all'organico stabilizzato per ogni struttura, ma non è richiesta la preparazione specializzata per lo svolgimento di questo ruolo. Da notare come la concreta attuazione della legge 104/92 viene demandata alle singole Regioni che, negli anni, hanno assunto disposizioni diverse ispirandosi il più possibile alla normativa nazionale (Foni, 2016). Come esempio, si cita la normativa della Regione Molise (delibera della Giunta Regionale 10 /2/2015, n. 59) e della Regione Valle d'Aosta (Delibera Giunta Regionale 30 ottobre 2015, n. 1564) che fanno riferimento all'uso del Piano Educativo Individualizzato come strumento di programmazione delle attività educative con i bambini in presenza di disabilità. Nello stesso documento la Regione Valle d'Aosta dichiara di adottare l'ICF_CY (OMS, 2007) per mettere in atto le indicazioni, gli strumenti e le modalità valutative degli interventi a favore dei bambini con diversa abilità. Anche la Regione Campania fa riferimento all'ICF (2002) nella Legge 6/7/2012, n.15. Il concetto di inclusione sembra essere legato a quello di disabilità, ma le ricerche a livello internazionale propendono per una più ampia applicazione del concetto stesso (Odom et al., 2004; Pavone, 2012; De Anna, 2016).

La realizzazione dell'inclusione, infatti, non riguarda soltanto la presenza di alunni e bambini con una diagnosi funzionale ma, anche la possibilità di offrire a tutti pari opportunità di frequenza, partecipazione attiva, valorizzazione della persona nel contesto educativo in cui i bambini vivono la loro quotidiana frequenza nella struttura e/o nella scuola. Si propongono di seguito alcune riflessioni per meglio comprendere l'importanza del costruito di "inclusione", la sua valenza educativa e la sua applicabilità nell'organizzazione delle attività educative, delle relazioni interpersonali e del *setting* nel nido.



1. Inclusione

Nel 1971, Ronald Gulliford pubblica un testo sui Bisogni Educativi Speciali e mette in relazione per la prima volta il concetto di inclusione con quello di *Special Educational Needs* (Aiello, 2018). Il testo è rivolto non soltanto agli insegnanti che lavorano con gli alunni diversamente abili, ma a tutti i docenti e ribadisce il diritto di tutti gli alunni di essere formati all'interno di un unico sistema educativo. Nel 1978 il Ministero dell'Istruzione e delle Scienze britannico pubblica il rapporto Warnock (1978) nel quale sostituisce il termine di "handicap" con quello di *Special Educational Needs*. In questo rapporto si evidenzia la necessità di avere attenzioni educative speciali in presenza di alunni con deficit sensoriali, fisici e mentali e di quelli che, per situazioni contingenti varie, presentano difficoltà nel seguire il percorso scolastico. Nei decenni successivi i termini di *special educational needs* e di inclusione si sviluppano nei diversi paesi europei che si trovano così accomunati da una visione della "diversità" come valore e ricchezza per ciascuna persona. Vengono così superati i limiti legati ad una certificazione sanitaria di riconoscimento di una disabilità e si guarda alla persona nella sua totalità. A partire dall'anno 2000, in Italia, vanno aumentando termini come "disabilità", "diversabilità", "funzionamento e benessere della persona", "inclusione" accanto a quelli più consueti di "integrazione", "handicap", "classi aperte" legate alle importanti tappe di evoluzione dell'attuale concetto di disabilità¹.

Questi termini sono presenti anche nella letteratura internazionale in lingua inglese (De Anna, 2016); in Italia, i nuovi termini vengono generalizzati a partire dalle Linee Guida del 2009 (MIUR, 2009) per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e, successivamente, con la legge 170 del 2010, la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, la Circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 e la Nota del 27 giugno 2013.

In questi testi normativi, i termini di disabilità, di bisogni educativi speciali, di disturbi specifici di apprendimento e di piano di inclusività sembrano introdurre concetti nuovi nella pedagogia e nella didattica speciale. Il rischio di ancorare la realtà educativa alla visione normativa è rappresentato dal suggerire una concezione un po' frammentata della persona dell'alunno, perdendo di vista i principi di originalità, unicità, irripetibilità, specificità, che sono fondanti l'essere umano, qualunque sia la condizione fisica, psichica e sociale o il contesto nel quale questo vive.

Le specificità di ciascuna persona richiama l'attenzione alle diverse dimensioni di sviluppo della personalità: la dimensione corporea, cognitiva, relazionale, sociale, emotivo-affettiva, etica, estetica, ludica, spirituale e religiosa. Queste sono ancorate nei contesti propri di vita degli alunni, all'interno dei quali ciascuno esprime la propria peculiarità e si apre all'altro, al "diverso da sé". Questa visione com-

1 Il riferimento è alla Legge 118 del 1971 per l'inserimento delle "persone con handicap" nei contesti scolastici, alla Legge n. 517 del 1977 per l'integrazione scolastica degli alunni "portatori di handicap" e alla Legge 104 del 1992, per l'integrazione, in tutti i contesti di vita, della "persona con handicap". Il termine "handicap" è ancora presente nei testi normativi citati.

pleta della persona richiama l'approccio funzionale introdotto dall' *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF 2000; 2007) che apre un'ottica più ampia basata sulla considerazione delle caratteristiche di funzionamento della persona in tutti i suoi aspetti costitutivi e non circoscritta ai deficit di funzionamento.

A questo documento va riconosciuto il merito di aver contribuito a maturare il concetto di inclusione come una condizione di benessere e di partecipazione che riguarda tutte le persone che interagiscono all'interno degli ecosistemi di appartenenza (Brofenbrenner, & Morris, 2006; Chiappetta Cajola, 2013; Chiappetta Cajola, & Rizzo, 2014).

Anche il concetto di bisogno, secondo la descrizione dell'ICF, si presenta come la risultante dell'interazione complessa tra struttura corporea, fattori biologici, funzioni corporee, competenze personali, partecipazione sociale in un contesto ambientale e personale che può facilitare il funzionamento oppure renderlo problematico fino ad ostacolarlo (Chiappetta Cajola, 2019). L'inclusione viene pertanto a rappresentare il processo che favorisce la partecipazione attiva di tutti gli attori alle attività messe in campo in un determinato ecosistema come la famiglia, il nido e il gruppo di appartenenza all'interno del nido ovvero la sezione, ecc.

Nel contesto del nido una lettura, infatti, dei bisogni educativi speciali finalizzata alla ricerca di una didattica inclusiva, differenziata, individualizzata e personalizzata potrebbe far incorrere nell'errore di guardare al bambino soltanto in considerazione dei suoi problemi pur nella accettazione della sua diversità.

Nell'ambito della famiglia, la ricerca di una giusta alleanza educativa con il nido potrebbe comportare il rischio di cercare l'inclusione soltanto per affrontare i bisogni educativi speciali. Così facendo si rischia, però, di perdere di vista tutti gli altri aspetti, ugualmente fondamentali della persona del proprio figlio, che riguardano, per esempio, la sua capacità di entrare in relazione con i pari, la sua modalità espressiva, l'empatia, la capacità di impegnarsi nelle attività, il modo proprio di affrontare un limite. Appare evidente, quindi, che un processo educativo che sia realmente inclusivo debba abbracciare ciascun bambino che frequenta il nido e partecipa attivamente alle attività proposte. Il concetto di inclusione nel nido si realizza coinvolgendo tutti i bambini secondo percorsi personalizzati e individualizzati.

Un notevole contributo alla promozione della qualità nei processi inclusivi viene offerto dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* e dalla Commissione europea (*European Agency for special needs and Inclusive Education, 2017; European Commission, 2014*), che hanno dato vita, negli anni, a progetti di ricerca con lo scopo di innalzare la qualità dei servizi per l'infanzia. Di seguito viene presentato uno di questi ultimi progetti.

2. Il progetto Inclusive Early Childhood Education (IECE)

La Commissione europea, a partire dal 2014, ha avviato studi e ricerche volti ad individuare i fattori di qualità dell'educazione destinata all'infanzia in un'ottica di continuità 0-6 anni. Già dal 1992, con il documento denominato *Council Recommendation on Child Care* (Council of the European Communities, 1992) la Commissione europea aveva iniziato un filone di ricerca educativa fondata su valori,



idee, convincimenti e finalità comuni da articolare in pratiche educative differenziate secondo l'età dei bambini piccolissimi, piccoli e grandi. Questo patrimonio di idee ha trovato un primo integrale sviluppo nel documento *Proposal for key Principles of Quality Framework* (2014) nel quale si introduce il concetto di inclusione come di opportunità di sviluppo e di formazione per tutti i bambini. Il filone di ricerca dedicato alla *Early Childhood Education* (ECE) ha riconosciuto l'importanza di un'educazione precoce come strumento per garantire un futuro successo scolastico riducendo il tasso di abbandono in questa area. Il documento europeo sopra citato presenta una visione unitaria e coerente dei servizi educativi 0-6 come un unico sistema le cui diverse parti, pur mantenendo caratteristiche proprie, trovano integrazione e complementarietà proprio sui principi comuni di valorizzazione piena della persona del bambino. In Italia, la sollecitazione a considerare il sistema integrato 0-6 anni è stata recepita nell'emanazione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 che sancisce la necessità di costruire una coerenza educativa tra i servizi che si occupano dell'infanzia (nido, sezioni primavera, scuola dell'infanzia, servizi integrativi), offrendo una prospettiva pedagogica che si fonda sulla visione del bambino come soggetto attivo, desideroso di entrare in relazione con gli altri e di conoscere il mondo che lo circonda e al quale prestare attenzione e "dare voce". Si tratta di una prospettiva che facilita l'ottica inclusiva nei termini di un'attenzione "pedagogica" per tutti e di buone pratiche educative e didattiche perché ciascun bambino sia attivamente partecipe nel contesto educativo in cui cresce.

A partire dal 2011 l'attenzione degli studi sulla ECE si è focalizzata sui benefici che questa sviluppa nell'ottica dell'apprendimento per la vita, dell'integrazione sociale e del pieno sviluppo personale di ciascun bambino. In questa ultima parte della ricerca si inserisce il progetto *Inclusive Early Childhood Education* (IECE), promosso dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* con l'obiettivo generale di identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di qualità per l'infanzia, concentrando in particolare l'attenzione nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia (tre anni-inizio della scuola primaria)². Dal 2015 al 2017 la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha coinvolto 64 ricercatori provenienti da 32 paesi europei, tra i quali anche l'autrice di questo contributo, con lo scopo di avviare una ricerca sui fattori di qualità che garantiscano processi inclusivi per tutti i bambini da 0 a 6 anni. L'attenzione dei ricercatori si è concentrata sulla ricerca di uno strumento di rilevazione dei fattori inclusivi per la fascia di età considerata. Gli esperti hanno visitato scuole dell'infanzia e sezioni Primavera in diversi paesi europei registrando le buone pratiche dalle quali ricavare gli indicatori per valutare interventi inclusivi di qualità. Da questo lavoro è nato lo strumento di auto-valutazione denominato *Self-Reflection Tool*, pensato per tutti i servizi educativi 0-6 anni, ma successivamente redatto, validato e presentato ufficialmente (Lisbona, 31 ottobre-1 novembre 2017) soltanto per la scuola dell'infanzia. La cornice teorica di riferimento del progetto IECE è dato dalle ricerche internazionali sullo svi-

2 L'età di accesso alla scuola primaria è differente nei vari paesi europei per questo nel progetto IECE non viene indicata una specifica età al termine dell'educazione pre-scolastica.

luppo olistico della personalità infantile (Murray, 2015; Granlund, 2013; European Commission, 2014,) e dai modelli denominati “Structure-process-outcome framework” (European Commission, 2014; OECD, 2015; Pianta et al., 2009) e “sistemi ecologici” (Brofenbrenner, & Morris, 2006; Odom et al., 2004). Questi modelli hanno dato vita, nel progetto in esame, ad un nuovo modello ecosistemico (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017) che considera il senso di appartenenza, il coinvolgimento attivo e l’apprendimento centrato sugli interessi/bisogni del bambino come criteri per evidenziare un valido processo di inclusione. Gli obiettivi del progetto hanno come destinatari tutti i bambini dai tre anni all’inizio del percorso scolastico obbligatorio quindi tra questi sono annoverati anche i bambini con disabilità o con altri bisogni educativi speciali. È importante notare come, nell’ottica inclusiva promossa dai ricercatori del progetto IECE, non ci sia una distinzione tra bambini senza disabilità e bambini con disabilità. L’inclusione è rivolta a tutti i bambini ai quali viene riconosciuto il diritto di frequentare un servizio educativo per l’infanzia e di partecipare attivamente all’interno di questo, insieme ad altri bambini, a tutte le proposte che gli insegnanti e/o gli educatori offrono loro.

Si potrebbe affermare che il centro dell’azione inclusiva per l’infanzia sia proprio nell’essere attivamente coinvolti all’interno del contesto educativo in cui i bambini vivono la loro giornata. Così, ad esempio, quando i bambini ascoltano l’insegnante o l’educatore che racconta una fiaba, sono insieme, ascoltano e si ascoltano quando uno dopo l’altro cominciano a fare domande o quando, su sollecitazione degli insegnanti o degli educatori, iniziano insieme a rappresentare la storia con il mimo e il movimento, interagendo insieme. Così facendo, nessun bambino rimane isolato o esterno all’attività. L’azione educativa inclusiva si caratterizza proprio nel permettere a tutti i bambini di essere coinvolti nelle attività proposte, nel rispetto dei tempi e dei ritmi di partecipazione di ciascuno, così come nel progettare un apprendimento che abbia il suo nucleo centrale negli interessi spontanei del bambino.

L’alta valenza educativa espressa dal progetto IECE ha convinto l’autrice di questo contributo a riprendere l’originale idea di destinare lo strumento per i servizi 0-6 anni iniziando uno studio esplorativo. Si è pertanto pensato di adattare gli indicatori alla realtà del nido, pur mantenendo l’ottica della continuità nido-scuola dell’infanzia che richiama i principi della *Early Childhood Education*. La letteratura internazionale sul tema dell’educazione infantile dimostra che il coinvolgimento dei bambini in processi educativi pre-scolastici di qualità produce un elevato sviluppo intellettuale, sociale ed affettivo (Pianta et al., 2009; Barnett, 2011). I più recenti studi delle neuroscienze, inoltre, guardano al periodo 0-5 anni come ad un momento particolarmente ricco di opportunità per lo sviluppo più pieno e completo della mente (Costa & Kallic, 2004; Fogassi, 2019). Un’educazione di qualità nella prima infanzia risulta particolarmente utile anche nei casi di svantaggio socio-economico-culturale e nelle situazioni di marginalizzazione come quelle dei bambini di famiglie neo-immigrate (European Commission, 2014, p. 9). Sulla base di queste considerazioni è nato il percorso di studio e di validazione dello Strumento di auto-valutazione per i nidi.



3. Lo Strumento di auto-valutazione dei processi inclusivi nel nido

Lo Strumento di autovalutazione si compone di otto sezioni che prendono in considerazione i vari aspetti della vita all'interno della struttura scolastica. Le otto sezioni sono riferibili, con alcuni adattamenti, anche alle caratteristiche dell'ambiente del nido e delle relazioni che si instaurano all'interno di questo. Le otto sezioni, infatti, sono così denominate: "Atmosfera complessivamente accogliente", "Contesto sociale inclusivo", "Approccio centrato sul bambino", "Ambiente fisico a misura di bambino", "Materiali per tutti i bambini", "Opportunità di comunicazione per tutti", "Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi", "Ambiente a misura di famiglia". Ciascuna sezione consta di sette domande aperte, ad eccezione delle sezioni relative all' "ambiente fisico a misura di bambino", alle "opportunità di comunicazione per tutti" e all' "ambiente a misura di famiglia" nelle quali le domande sono sei. In quest'ultima sezione, però, le domande della versione originale sono state portate a sette perché, nell'adattamento degli *item*, è sembrato più corretto scindere la prima domanda (8.1 e 8.2) in due parti, come illustrato più avanti nell'esame della sezione. Il questionario può essere compilato dagli educatori, dagli ausiliari, dal coordinatore didattico e dai genitori insieme ed in sinergia così da redigere un quadro completo e articolato della situazione esistente, con la possibilità di individuare immediatamente gli aspetti da correggere o potenziare. Di seguito si riporta lo Strumento così come modificato nei vari *item* per adattarlo al contesto educativo del nido. Per motivi di spazio non si riporta il testo originale dello Strumento di autovalutazione per la scuola dell'infanzia, ma questo può, però, essere consultato al seguente indirizzo: <https://www.european-agency.otg/publications/ereports/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>.

406

Lo Strumento viene trascritto riportando le differenti sezioni, una per ciascun aspetto preso in esame.

La prima pagina contiene i dati relativi alla struttura (nome della struttura, data di compilazione, partecipante/i) e la definizione dello scopo dell'indagine sugli aspetti inclusivi. Viene quindi evidenziato cosa dovrebbe essere cambiato e con quale priorità. Questi ultimi due *item* vanno compilati al termine delle risposte date per ciascuna sezione dello Strumento. Si procede quindi con l'analisi delle varie aree tematiche:

- 1) *Atmosfera complessivamente accogliente*: 1.1 Tutti i bambini e le loro famiglie si sentono accolti al loro arrivo nella struttura? 1.2 In quale modo la struttura si presenta come un luogo confortevole, gradevole e rispondente alle esigenze dei bambini e del personale che vi lavorano? 1.3 In quale modo la coordinatrice della struttura promuove una cultura collaborativa ed inclusiva? 1.4 In quale modo la struttura rispecchia e valorizza le diversità culturali presenti sul territorio? 1.5 In quale modo viene educato il senso di appartenenza dei bambini al gruppo dei pari e nella sezione? 1.6 Ritenete che qualche bambino possa sentirsi escluso? 1.7 Cosa vorreste cambiare?
- 2) *Contesto sociale inclusivo*: 2.1 Il personale (educatori, coordinatrice, assistenti, cuochi, ecc.) crea una relazione interpersonale con ogni bambino? 2.2 In quale

modo, per tutti i bambini, vengono favoriti l'interazione e il gioco fra pari? 2.3 In quale modo tutti i bambini sono coinvolti nelle attività svolte in gruppo? 2.4 In quale modo i bambini sono incoraggiati a rispettare le differenze all'interno del gruppo dei pari? 2.5 In quale modo si incoraggiano comportamenti positivi tra i bambini? 2.6 In quale modo i bambini sono incoraggiati a risolvere i conflitti fra di loro? 2.7 Cosa vorreste cambiare?

- 3) *Approccio centrato sul bambino*: 3.1 Le attività di apprendimento hanno inizio dagli interessi e dalle scelte dei bambini? 3.2 Il personale è disponibile a rispondere a tutte le domande dei bambini? 3.3 Tutti i bambini sono coinvolti nell'assumere decisioni per loro importanti? 3.4 Viene favorito il passaggio da un'attività educativa ad un'altra? 3.5 Qualora vi fosse la necessità, è possibile avere un sostegno personalizzato per l'apprendimento dei bambini? 3.6 Gli educatori possono interagire con l'educatrice /l'educatore che svolge l'attività di supporto alla sezione dove è iscritto un bambino con disabilità? 3.7 Cosa vorreste cambiare?
- 4) *Ambiente fisico a misura di bambino*: 4.1 La struttura è accessibile a tutti i bambini sia per gli spazi interni che esterni? 4.2 È consentito a tutti i bambini di partecipare in ogni attività proposta? 4.3 In quale modo la struttura risponde ai criteri di sicurezza e sanità per tutti i bambini? 4.4 L'arredamento e le attrezzature sono adatte per tutti i bambini? 4.5 In quale modo viene agevolata la partecipazione di tutti i bambini ad attività educative esterne alla struttura (es. visite guidate, giornate di gioco in spazi aperti, partecipazioni ad attività teatrali, ecc.)? 4.6 Cosa vorreste cambiare?
- 5) *Materiali per tutti i bambini*: 5.1 I materiali di gioco sono interessanti, facilmente accessibili e coinvolgenti per tutti i bambini? 5.2 I giocattoli e i materiali di gioco vengono usati per promuovere l'iniziativa, l'indipendenza, l'esplorazione e la creatività proprie dei bambini? 5.3 I materiali proposti ai bambini vengono utilizzati per promuovere la comunicazione, il linguaggio, l'alfabetizzazione, l'educazione scientifica (STEM)³? 5.4 Viene usato materiale adatto alle tipologie di gioco e all'apprendimento di tutti i bambini? 5.5 I giocattoli e i materiali per le attività rispecchiano la diversità culturale dei bambini? 5.6 I bambini vengono incoraggiati a giocare e a condividere i giocattoli o altro materiale con i pari? 5.7 Cosa vorreste cambiare?
- 6) *Opportunità di comunicazione per tutti*: 6.1 La struttura consente a tutti i bambini di utilizzare i vari linguaggi (verbale e non verbale)? 6.2 In quale misura le attività di apprendimento favoriscono lo sviluppo del linguaggio e della capacità di ragionamento dei bambini? 6.3 È consentito a tutti i bambini di prendere parte alle conversazioni con i pari o con l'adulto ed esprimere idee ed emozioni? 6.4 In quale modo i bambini di lingue materne diverse vengono incoraggiati ad esprimersi e viene facilitata la comprensione dei loro messaggi tra i pari? 6.5 Vengono usati diversi mezzi per facilitare la comunicazione per

3 L'acronimo inglese STEM indica le discipline di Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica. C'è una grande attenzione dell'Agenzia Europea per la promozione dell'educazione scientifica fin da piccolissimi. Si veda, al riguardo, il progetto *KitchenLab4 Kids* che promuove i concetti scientifici di base attraverso le attività culinarie nel contesto del nido e della scuola dell'infanzia.



tutti i bambini (es. immagini, segni grafici, linguaggio dei segni, Braille, tecnologie, ecc.)? 6.6 Cosa vorreste cambiare?

- 7) *Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi*: 7.1 Tutti i bambini partecipano alle attività di apprendimento? 7.2 Tutto il personale nutre grandi aspettative per tutti i bambini? 7.3 In quale modo viene espresso apprezzamento per gli sforzi e i successi di tutti i bambini? 7.4 In quale modo vengono utilizzate la diversità, i punti di forza individuali dei bambini e le risorse nelle attività di apprendimento? 7.5 In quale modo vengono effettuate le osservazioni e il monitoraggio sull'impegno dei bambini, l'apprendimento raggiunto e le necessità di sostegno? 7.6 Il personale ha opportunità di aggiornamento sui temi dell'inclusione? 7.7 Cosa vorreste cambiare?
- 8) *Ambiente a misura di famiglia*: 8.1 I genitori si sentono ben accolti? 8.2 I genitori sono invitati a partecipare alle attività della struttura? 8.3 In quale modo viene alimentato un rapporto di fiducia con le famiglie? 8.4 I genitori sono ben informati in merito alle attività quotidiane? 8.5 In quale modo i genitori vengono coinvolti nel processo decisionale che riguarda l'apprendimento, lo sviluppo ed eventualmente il sostegno per il proprio figlio? 8.6 In quale modo sono coinvolti i genitori nella progettazione, nello svolgimento delle attività e nel monitoraggio sull'impegno e l'apprendimento del proprio figlio? 8.7 Cosa vorreste cambiare?

Da notare come la formulazione degli *item* sia stata originariamente ispirata a scale di valutazione e ai sistemi di osservazione già esistenti in letteratura (Sylva et al., 2010; King et al., 2014; Pianta, 2015; Soukakou, 2012), anche se rielaborati secondo le ipotesi di indagine dei ricercatori del progetto IECE. Lo Strumento può essere migliorato e ristrutturato con maggiori aderenze alle esperienze educative del nido. Esso rappresenta, però, una prima, valida stimolazione per “parlare” di processi inclusivi al nido, in modo più approfondito e sistematico.

4. Il metodo di indagine

Lo studio ha avuto inizio con il coinvolgimento di un gruppo pilota di n.16 educatori degli ambiti territoriali n.7 e n.9 di Roma. Questo gruppo pilota ha lavorato sulla rilettura degli *item* del questionario adattandoli alla realtà del nido. Gli educatori hanno manifestato interesse per questo strumento cogliendone le potenzialità in vista della creazione di un ambiente veramente “a misura di bambino” per ciascun bambino inserito nel nido. A questa prima esperienza è seguito uno studio esplorativo più sistematico dello Strumento per la sua utilizzazione in questo contesto educativo. L'indagine esplorativa ha coinvolto n.41 educatori di nidi e due P.O.S.E.S.⁴ del municipio XIV e del municipio XI del Comune di Roma. Insieme con gli educatori sono stati coinvolti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia dei due municipi citati con lo scopo di validare la traduzione italiana del

4 La figura della P.O.S.E.S è una figura dirigenziale del Comune di Roma con compiti di coordinamento dei servizi per l'infanzia.

questionario, fornita dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education per la scuola dell'infanzia*, validazione non ancora effettuata per la versione italiana. In questo contributo si descrive, però, soltanto lo studio che ha portato all'adattamento del testo per il nido e alla sua validazione per questo centro educativo.

La scelta degli educatori e delle P.O.S.E.S. partecipanti all'indagine si è basata sulla conoscenza personale delle due dirigenti e di alcuni educatori dei nidi coordinati dalle stesse.

A partire da febbraio 2019 gli educatori si sono incontrati con i ricercatori per conoscere le origini e i contenuti del progetto IECE. A questo incontro ne sono seguiti altri, con cadenza settimanale, nel mese di marzo 2019, durante i quali gli educatori hanno cercato di mettere a punto il concetto di inclusione pervenendo ad una concezione condivisa. Durante i *focus group* realizzati dai ricercatori è emerso, infatti, che gli educatori collegassero il processo inclusivo alla sola presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Si è giunti ad una prima considerazione del significato dell'inclusione per i bambini dai quattro mesi ai tre anni, arco di tempo in cui i bambini frequentano il nido, facendo leva sui costrutti di partecipazione e impegno come espressione del diritto di "avere voce" del bambino e di essere e sentirsi coinvolto, qualunque sia l'età, nelle diverse situazioni della *routine* quotidiana.

Partecipare può voler indicare la capacità di assumere e mantenere impegni fin dalla più tenera età (Bondioli, & Savio, 2018). L'impegno, a sua volta, è strettamente legato all'apprendimento e all'interazione tra il bambino e il contesto educativo in cui cresce. Una delle caratteristiche dell'ambiente educativo inclusivo per la prima infanzia è data proprio dall'adozione di iniziative e misure educative appropriate per tutti i bambini e le loro famiglie, da parte degli educatori.

Sulla base di questa visione condivisa dei processi inclusivi al nido, si è passati ad analizzare il testo del questionario di autovalutazione. Gli educatori sono stati divisi in otto gruppi di cinque membri ciascuno, un solo gruppo è stato costituito da sei educatori. Ciascun gruppo ha esaminato una delle otto sezioni del questionario. Sono state quindi adeguate le domande al contesto del nido e al tipo di attività che vi si svolgono. Ciascun gruppo ha poi consegnato il lavoro svolto agli altri gruppi in modo che tutti gli educatori potessero esprimere la propria opinione sull'intera struttura del questionario. La versione rivisitata è stata utilizzata per verificare la funzionalità dello strumento. Gli educatori hanno iniziato a rispondere alle domande del questionario suddivisi per gruppi secondo il nido dove prestavano servizio. Le risposte "sì/no" alle domande del questionario sono state riportate su grafici a torta. Le risposte alle domande aperte sono state riferite ad una scala Likert a tre indicatori (risposta complessivamente affermativa – pienamente d'accordo 3, risposta complessivamente negativa – per niente d'accordo 1, risposta mediamente affermativa – abbastanza d'accordo 2). Per ogni sezione è stato costruito un diagramma a barre riportando le variabili di ciascuna sezione e successivamente queste risposte sono state riportate su di una matrice di sintesi che riporta tutti i risultati per sezione. La lettura dei dati così raccolti, per sezione, permette di riconoscere i fattori che caratterizzano un nido inclusivo e quanto questi fattori siano sviluppati nelle singole realtà. Dai risultati così interpretati è possibile progettare gli interventi migliorativi in riferimento alle variabili registrate nella matrice e collocate a sinistra della mediana in quanto esse rap-



presentano gli aspetti da migliorare. Per verificare la validità dei risultati ottenuti mediante lo Strumento di autovalutazione, è stato chiesto agli educatori, sempre raggruppati in base alla struttura di servizio, di compilare i questionari dell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008). Questo strumento nasce per il contesto scolastico e quindi ha determinato qualche difficoltà per gli educatori nella compilazione riguardante i nidi. Da notare come tutti gli educatori hanno incontrato difficoltà in riferimento agli stessi *item* dell'Index. Le risposte comunque ottenute sono state comparate con quelle dello Strumento di autovalutazione e si sono notate corrispondenze nelle sezioni e nei risultati di entrambi i questionari. In particolare si è potuta constatare una corrispondenza nella rilevazione della sezione denominata "Atmosfera complessivamente accogliente" dello Strumento di Autovalutazione e la sezione "Costruire comunità" nella dimensione A dell'Index e nella sezione "Approccio centrato sul bambino" dello Strumento di Autovalutazione e la sezione "Coordinare l'apprendimento" nella dimensione C1 dell'Index.

Il confronto dei dati tra i due questionari somministrati agli educatori e alle P.O.S.E.S partecipanti all'indagine ha fatto rilevare una corrispondenza nei risultati di entrambi i questionari, fattore che induce a confermare una prima ipotesi di validità dello Strumento di autovalutazione per il nido. Non essendo l'Index uno strumento nato per il contesto dei servizi 0-3 anni si rileva, per alcuni *item*, scarsa adeguatezza alle condizioni ambientali del nido. Per questo motivo l'indagine verrà ampliata utilizzando anche *focus group* e interviste semi-strutturate per poi confrontare i dati rilevati con questi strumenti con quelli ricavati dallo Strumento di autovalutazione.

5. Risultati

Lo scopo di questa prima indagine esplorativa è stato rappresentato dalla possibilità di utilizzare lo Strumento di autovalutazione guardando ai diversi aspetti dell'azione educativa nel nido. L'esame delle singole sezioni del questionario e di ciascun *item* all'interno di queste ha permesso di considerare l'adattabilità dello strumento alla realtà educativa del nido. Gli educatori, infatti, hanno facilmente ristrutturato le domande con l'ottica del professionista che opera all'interno della struttura in esame. Alcuni *item* hanno suscitato la perplessità degli educatori perché inizialmente ritenuti scarsamente riconducibili all'esperienza del nido. Si è trattato delle domande 1.4 e 1.5 relative al rispetto delle diversità del territorio e all'educazione al senso di appartenenza al gruppo dei pari; delle domande 2.2 relativa al gioco tra pari; delle domande 3.1 e 3.3 relative all'apprendimento che ha inizio dagli interessi dei bambini e all'assunzione di decisioni da parte degli stessi. Gli educatori hanno inizialmente ritenuto poco attinente la domanda 1.4 alle esperienze che si compiono nel nido, ma la discussione che ne è seguita ha fatto rilevare che in ogni comunità locale ci sono differenze più che diversità che costituiscono un valore come, per esempio, la presenza di parecchie famiglie di una stessa etnia, con le loro tradizioni e feste, la presenza di case-famiglia o di centri di aggregazione per gli anziani. Si tratta di realtà sociali con le quali gli operatori del nido possono interagire anche coinvolgendo i vari soggetti in progetti di collaborazione e condivisione di alcune attività educative. Si è pensato, per

esempio, all'esperienza di interazione tra anziani e piccoli, occasioni di incontro, al nido, durante le quali un gruppo di anziani fa giocare i bambini della sezione dei medi e dei grandi, racconta loro delle storie anche di come gli anziani giocavano quando erano piccoli e produce insieme ai bambini dei piccoli prodotti manufatti (es: gli origami). Riguardo al tema dell'appartenenza si è discusso a lungo se e come bambini molto piccoli possano avvertire il senso di appartenenza. Alcune educatrici hanno riportato le esperienze di quando chiedono ai gruppi dei medi o dei grandi di ritrovarsi insieme per svolgere una determinata attività e tra loro si inserisce un bambino appartenente al primo o al secondo gruppo. L'"intruso" viene subito riconosciuto dagli altri bambini come non appartenente alla sezione che lavora insieme. I ricercatori hanno fatto riflettere sull'uso di alcuni giochi che sviluppano coesione tra i bambini e senso di appartenenza alla sezione (Vopel, 2000). La domanda sul gioco tra pari ha messo in evidenza che, nel nido, bisognerebbe distinguere il gioco riservato ai bambini dai due anni in su da quello per i bambini entro il primo anno e mezzo di età. In particolare sembra difficile favorire il gioco tra pari perché il bambino molto piccolo vive ancora la fase del gioco solitario. I ricercatori hanno richiamato l'esperienza del cestino dei tesori della Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 1996) che può essere posizionato tra due bambini, per esempio, di sei e otto mesi, seduti uno vicino all'altro. L'esperienza è stata filmata da una ricercatrice all'interno di un'indagine sulle prime relazioni dei bambini (Rosati, 2019): entrambi i piccoli prendono gli oggetti dal cestino e li toccano, li girano tra le mani, li portano alla bocca. Nel fare questo, di tanto in tanto, i piccoli si guardano reciprocamente; dopo l'esplorazione di alcuni oggetti, il più piccolo dei due prende l'oggetto rimesso nel cestino dal più grande. Questa osservazione ha fatto pensare che, proprio grazie al fatto che i due bambini fossero uno vicino all'altro, durante il gioco di esplorazione degli oggetti, l'interazione tra i due sia stata facilitata dal materiale in comune, avviando in tal modo le premesse per lo sviluppo del gioco parallelo. Si può pertanto ritenere che l'indicatore 2.2 possa essere riferito all'esperienza di gioco nel nido per tutti i bambini, qualunque sia la loro età. La sezione n.3 è quella che ha fatto maggiormente discutere gli educatori soprattutto in riferimento all'apprendimento che inizia dai bambini stessi. Agli educatori, abituati alla progettazione lineare e consequenziale per obiettivi, risultava difficile pensare ad un apprendimento programmato che avesse origine da un interesse o da uno stimolo del bambino. I ricercatori hanno così sollecitato i gruppi a riflettere sulle attività che i bambini svolgono spontaneamente quando sentono di essere liberi nel contesto educativo. Questo tema appare ricco di implicazioni didattiche e si situa all'interno del filone di ricerca del *Child initiated learning* (Hood, 2013; Lopéz de Maturana, 2014), un approccio pedagogico che valorizza gli interessi e gli stimoli provenienti dai bambini stessi per progettare le attività di apprendimento. Anche in riferimento all'*item* sull'assunzione di decisioni da parte dei bambini, la riflessione che è seguita al commento del testo della domanda ha fatto pensare a quante piccole occasioni possono essere offerte ai bambini affinché questi imparino ad assumere decisioni. Alcuni esempi riportati durante la discussione riguardano la possibilità di scegliere, all'interno di un'attività per tutti, il proprio modo di realizzarla (es: scegliere il colore del cartoncino con cui montare un collage; scegliere con quale materiale effettuare una costruzione; scegliere cosa regalare alla mamma tra un'opzione di tre manufatti da realizzare. ecc.). Il lavoro di adattamento degli *item*



alle condizioni socio-pedagogico-educative, condotto dai ricercatori attraverso i gruppi di discussione, ha dato risultati positivi tali da far pensare ad una possibile generalizzazione dello Strumento in un'indagine più estesa. Il passaggio successivo è stato quello comunque di verificare la congruità delle domande in riferimento alle esperienze pratiche degli educatori per far emergere il livello di inclusione realizzato nelle strutture partecipanti allo studio.

L'esame delle risposte fornite dagli educatori, suddivisi in gruppi secondo la struttura educativa di appartenenza, ha fornito dati interessanti sia in riferimento al campione considerato sia in relazione alle dimensioni indagate con lo Strumento. Di seguito si illustrano alcuni dei dati più significativi. In riferimento alla sezione n.1 (atmosfera complessivamente accogliente) posta in correlazione con la sezione n.8 (ambiente a misura di famiglia), per esempio, è emerso che, secondo il parere di tutti gli educatori, l'idea di accoglienza coinvolge le famiglie e i bambini, ma l'atteggiamento inclusivo è meno sentito nei riguardi della comunità locale (domanda 1.4), del coinvolgimento dei genitori nelle attività quotidiane e nelle decisioni riguardanti l'apprendimento, lo sviluppo e il sostegno dei figli (domande 8.1 e 8.4). Queste ultime domande hanno avuto una percentuale di risposte negative (per niente d'accordo) molto alta (79,6%). Per la rilevazione dell'inclusione riferita al contesto (sezione n. 2 dello Strumento), gli educatori riconoscono l'importanza di una relazione interpersonale con il bambino da parte di tutti gli operatori presenti nella struttura, con una riserva nei riguardi del personale che solitamente non ha contatti frequenti con i bambini (es: i cuochi, gli ausiliari). Questi dati, unitamente a quelli riguardanti il coinvolgimento dei genitori, fanno pensare ad una scarsa considerazione del coinvolgimento di tutto il personale e dei co-protagonisti (i genitori) nel progetto educativo della struttura. Manca la visione del nido come una "comunità che apprende" (Sergiovanni, 2002) in cui ogni componente svolge una funzione in vista della crescita completa e armonica di tutti i bambini. Anche cucinare i pasti, sporzionarli, concordare con gli educatori e la P.O.S.E.S. una dieta differenziata per alcuni bambini costituiscono, infatti, espressioni dell' "aver cura" che è uno dei pilastri progettuali nei servizi 0-6 (Bondioli & Savio, 2018; Mortari, 2006).

Per quanto riguarda i processi inclusivi direttamente legati al coinvolgimento dei bambini, si è registrato un accordo pieno (92%) in riferimento all'accoglienza (sezione n. 1 dello Strumento) e all'ambiente fisico (sezione n. 4) accessibile a tutti anche negli arredi, nelle attrezzature e nella possibilità offerta a ciascun bambino di compiere esperienze all'esterno della struttura (visite guidate, escursioni, gare, ecc.). Appare invece più discutibile la sezione n.3 dove le percentuali maggiori (78%) si attestano sul valore medio (abbastanza d'accordo) per quanto riguarda l'apprendimento basato sugli interessi e sulle scelte dei bambini e sulla possibilità di coinvolgere questi ultimi nell'assumere decisioni. Questo dato concorda con la difficoltà registrata dai ricercatori nella fase di adattamento dello Strumento in riferimento alle domande 3.1 e 3.3. Da notare comunque che alla domanda finale di questa sezione del questionario ("Cosa vorreste cambiare?"), il 66% dei partecipanti ha risposto indicando il desiderio di approfondire le metodologie di apprendimento centrate sul bambino. La sezione n.5 riguardante i materiali per tutti i bambini presenta un'omogeneità di risposte a supporto delle attività che stimolano i bambini a giocare con materiale vario e naturale e con giocattoli che promuovano l'iniziativa, l'indipendenza, l'esplorazione e la creatività

dei bambini (pienamente d'accordo 99, 89% dei partecipanti). Si tratta di un dato che conferma la diffusione di una cultura ludica a supporto del gioco spontaneo, libero, autotelico e autodeterminato dal bambino (Bobbio, 2014; Saracho & Spodek, 2003; Savio, 2010). La sezione n. 6 presenta una visione particolarmente accogliente e inclusiva nei riguardi dei bambini che parlano lingue materne diverse da quella italiana e per i quali gli educatori hanno descritto varie esperienze di inclusione attraverso il gioco, confermando l'alta valenza educativa di questo mediatore che dà "voce" ai bambini privilegiando la comunicazione empatica, l'azione e la percezione (Mignosi, 2017; Staccioli, 2004). La sezione n.7 ha evidenziato una comune condivisione metodologica di tutti i partecipanti all'indagine nei riguardi dell'apprezzamento per gli sforzi e le azioni di tutti i bambini, per il loro coinvolgimento in tutte le attività proposte nel nido e per quanto attiene al nutrire alte aspettative di "successo" per ciascuno di loro. Anche in riferimento alla domanda 7.6 ("Il personale ha opportunità di aggiornamento professionale continuo per l'educazione inclusiva?") si è registrata l'unanimità dei partecipanti nel riconoscere le diverse possibilità di aggiornamento offerte agli educatori dal Comune di Roma e da vari enti di formazione, ma è stata contemporaneamente sottolineata la mancanza di formazione specifica sull'educazione inclusiva. Questo dato merita un'attenzione specifica per la possibilità di progettare nelle università percorsi di formazione riservati agli educatori sul tema in questione e, in modo particolare, sollecita l'attenzione politica ad aprire la possibilità di frequenza dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico, riservati agli insegnanti, anche agli educatori dell'infanzia, soprattutto tenendo conto della prospettiva unitaria dei servizi 0-6 anni.

Conclusioni

Nonostante lo studio illustrato costituisca soltanto una prima indagine sull'utilità dello Strumento di autovalutazione dei processi inclusivi al nido, sembra possibile riconoscerne le potenzialità e l'adattabilità alle caratteristiche di questo servizio educativo. Lo Strumento si è rivelato un mezzo utile per suscitare l'incontro tra gli operatori, il confronto, la discussione, la circolazione di buone pratiche e di idee sull'inclusione. Questa esperienza positiva in termini di condivisione di idee e di buone pratiche costituisce il maggiore punto di forza dello Strumento. Questo infatti offre opportunità di confronto tra tutti gli operatori del nido sui temi dell'inclusione; permette, inoltre, di rilevare o meno la necessità di migliorare le condizioni di inclusività della struttura. La suddivisione dello Strumento in sezioni si rivela particolarmente funzionale ad affrontare un aspetto alla volta della vita del nido. Questo fattore incoraggia il personale tutto a progettare piccoli miglioramenti della qualità dell'inclusione, sentendosi attivamente coinvolto nella creazione di contesti educativi realmente aperti e adatti a ciascun bambino. Lo Strumento presenta notevoli potenzialità per monitorare i processi inclusivi nel nido, ma necessita di essere ulteriormente articolato e posto in relazione con *focus group* e interviste strutturate per rinforzare l'impegno di tutti gli educatori e del personale di coordinamento e supporto nella realizzazione dell'inclusione.



Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnett, W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention. *Science*, 333 (6045), 975-978.
- Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.1: *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *ECPS Journal*, 8, 53-85.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@Re-Open Journal per La Formazione In Rete*, 14(3), 25-42.
- Costa, A. & Kallic, B. (2004). *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*. Thousand Oaks CA: Corwin Press
- Council of the European Communities, (1992). *Council Recommendations of 31 March 1992 on Child Care*. 92/241/EEC. Eur-lex-europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31992H0241 (ultimo accesso 20 marzo 2019).
- De Anna, L. (2016). La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia, l'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 636-654). Pisa: ETS.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C.Ginè, F. Bellor, eds.). Odense: European Agency Publishing.
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Trad. it. a cura di A.Lazzari, San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Fogassi, L. (2019). Periodi sensitivi, finestre evolutive e plasticità neuronale. Le conferme biologiche. In R. Regni, & L. Fogassi, *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione* (pp. 221-238). Roma: Fefè.
- Foni, A. (2016). I nidi dalla legge 860 del 1950 alla legge 1044 del 1971. La nascita e lo sviluppo di un'idea di servizio pubblico in Italia in <http://unione femminile.it/i-nidi-nascita-e-sviluppo-di-unidea-di-servizio-pubblico/> (ultimo accesso il 29 ottobre 2019).
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Junior.
- Granlund, M. (2013). Participation. Challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Childcare, Health and Development*, 39 (4), 470-473.
- Hood, P. (2013). The development of high quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into key stage one: a whole school initiative. *Early Child Development and Care*, 183, 8, 1181-1196.
- King, G., Rigby, P., Batorowicz, B., McMain-Klein, M., Petrenchik, T., Thompson, L., & Gibson

- M. (2014). Development of a Direct Observation Measure of Environmental Qualities of Activity Settings. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56 (8), 763-769.
- López de Maturana, L.D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13, 37, 85-94.
- Mignosi, E. (2017). Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici. In A. Bondioli, & D. Savio (eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 157-182). Azzano S. Paolo: Junior.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Odom, S.L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., sandall, S., Hanson, M.J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. (2004). Preschool Inclusion in the United States: a Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (1), 17-49.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e della adolescenza* in <http://www.garanteinfanzia.org/diritti> (ultimo accesso 11 settembre 2019).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2002). *ICF Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*. Trento: Erickson
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2007). *ICF Classificazione internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2012). *Inserimento, integrazione, inclusione*. Napoli: Liguori.
- Pianta, R.C. (2015). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* Charlottesville (Virginia): Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K.R. (2009). The Effects of Pre-School Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned with the Evidence base and What We need to Know. *Psychological Science*, 10 (2), 49-88.
- Rosati, N. (2019). Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita. *Formazione, Lavoro, Persona*, 29, 2, 113-123.
- Saracho, O.N., Spodek, B. (eds) (2003). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Greenwich (CT): Information Age Publishing.
- Savio, D. (2010). Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi. In A. Bondioli, & D. Savio (eds.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena* (pp. 205-254). Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- Sergiovanni, T.J. (2002). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Soukakou, E.P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Preschool Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 478-488.
- Staccioli, G. (2004). *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Sylv, K., Siraj-Blatchford & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: the Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Vopel, K.W. (2000). *Bambini senza stress*. Torino: ElleDiCi.
- Warnock H., M. (1978). Warnock Report in <http://www.educationeengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (ultimo accesso 14 settembre 2019).

La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione

Diversity in contemporary TV series. A critical analysis of incorporation and immunization processes

Fabio Bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, fabio.bocci@uniroma3.it

Valentina Domenici

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, valentina.domenici@uniroma3.it

The article investigates how the media representations of diversity have changed in the last few decades. Nowadays the question of otherness no longer seems to have a marginal role but, on the contrary, has fully entered into the mainstream and it's at the centre of audiovisual narratives. Diversity (be it religious, cultural, gender-related, or specifically associated with the colour of the skin, or with disability) is, indeed, placed more and more into the foreground, in some cases as the cornerstone of representations that envisage, eventually, a reconciliation of conflicts, or, in other cases, as a complex element that make relationships complex and remains open to ambiguity and interrogation. Through the case study of a popular contemporary television series, this article analyzes how diversity can be more or less made complex, even within mainstream discourses and contexts. The analysis of the processes of incorporation, normalization and questioning diversity suggests a use of the audiovisual language in the formative context not only in order to educate to differences, but also to deconstruct the discourse itself that, often through the politically correct, tends to neutralize the real subversive effect inherent in the institutional instances.

Key words: Diversity; Tv Series; Inclusion; Complex Television; Anxious Displacement

abstract

Altri temi 416

Il presente contributo è frutto di un percorso comune di studio, dialogo e confronto tra i due autori. Per i soli fini degli usi nei quali è richiesta una specifica identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Fabio Bocci i paragrafi 1 e 5, mentre sono da assegnare a Valentina Domenici i paragrafi 2, 3 e 4.

1. Lo sfondo di analisi

Non vi è alcun dubbio che stiamo assistendo a un progressivo processo di *sdoganamento* in ambito mediale della rappresentazione della diversità e dell'alterità, anche nelle sue manifestazioni più barocche.

Lungi ormai il tempo in cui pellicole come *Freaks* (Tod Browning, 1932) venivano censurate per la loro carica dirompente, siamo oggi approdati a una fase in cui i media stanno cercando di rendere più *normale* una *certa idea* di diversità. Facendo riferimento a una riflessione del sociologo Andrea Volterrani (2016) in merito ai processi di cambiamento nella comunicazione sociale, possiamo osservare che questa normalizzazione si sta venendo a determinare attraverso almeno quattro fasi: 1) la *percezione*; 2) la *conoscenza*; 3) l'*incorporazione*; 4) il *cambiamento*.

In altri termini, rispetto alla presenza del tema della diversità nel palinsesto della comunicazione sociale, possiamo dire che nella fase della *percezione* un certo fenomeno (quello della presenza dell'*altro/erità*) passa dall'essere considerato come *alius* – l'altro da me ma che non è riconducibile a me – all'essere percepito come *alter* – l'altro che assume rilevanza per la determinazione della mia stessa identità individuale e collettiva (Gaston, 1988; Bocci, 2013). Nella fase della *conoscenza*, tale riconoscimento percettivo determina l'esigenza di un approfondimento, il bisogno di informazioni che ne consentano la collocazione all'interno di specifiche coordinate (possiamo qui parlare anche di categorizzazione). Nella fase dell'*incorporazione* gli elementi conoscitivi divengono sempre più familiari, presenti nella costruzione della narrazione individuale e collettiva (immaginario), non necessariamente bisognosi (ma non ancora del tutto privi) di una introduzione alla loro presenza nella *trama* comunicativa. Infine, la fase del *cambiamento* coincide con la normalizzazione del fenomeno (nel nostro caso la presenza dell'altro nella sua difformità, incompiutezza e ineditità), che approda nel mainstream comunicativo alla pari di qualsiasi altro tema senza generare dissonanze cognitive di alcun genere.

Per gli appassionati di serie televisive, oggi di gran moda nelle preferenze degli spettatori (e che noi qui intendiamo approfondire) questa trasformazione (passaggio dalla censura alla normalizzazione) è facilmente *visibile* facendo riferimento ad alcuni esempi emblematici.

Basti pensare al successo del personaggio di Tyrion Lannister nella serie televisiva *Il Trono di Spade*, interpretato dall'attore Peter Hayden Dinklage, che è effettivamente una persona con nanismo acondroplastico (è alto 135 cm). Oppure alla sit-com *The Big Bang Theory*, i cui protagonisti sono espressione del mondo dei *nerd*¹ e dei *geek*², tanto da apparire come soggetti dai tratti autistici (in particolare

1 Com'è noto, il termine *nerd* definisce gli individui che hanno una sorta di devozione (oltre che predisposizione) per tutto ciò che è tecnologico, con elevati gradi di expertise in questo campo ma, contestualmente, con altrettanti elevati deficit nel campo delle relazioni sociali. Il termine/concetto di *nerd* è nato come appellativo dispregiativo, anche se di recente – proprio grazie ai processi di sdoganamento della diversità nei contesti socioculturali – ha acquisito un proprio status tanto da essere addirittura oggetto di manifestazione di orgoglio e appartenenza.

2 Con il termine *geek* si fa riferimento (spesso in modo autoreferenziale) a una persona che manifesta un elevato grado di interesse in modo particolare per il mondo tecnologico-digitale. Tutta-



il personaggio di Sheldon Cooper che presenta moltissime caratteristiche tipiche dell'ormai dismessa, in quanto etichetta diagnostica, *Sindrome di Asperger*). Si può fare riferimento anche a personaggi del tutto *out of standard*, quali Walter White eroe della serie cult *Breaking Bad*³, Dexter Morgan⁴ o Patrick Melrose⁵ per giungere in ultimo, ma non da ultimo, a Shaun Murphy, il *buon dottore* (*The Good Doctor*) autistico ad alto funzionamento (*Sindrome del Savant*, per l'esattezza) sbarcato nientemeno che in prima serata nella *rete ammiraglia* della Rai Tv.

Sono questi pochi esempi, tra i tanti possibili, per dare sostanza all'affermazione che siamo in presenza di un cambiamento in termini di ampliamento delle risorse simboliche che implementano l'immaginario collettivo attualmente disponibile.

Entrando anche, per esempio, nello specifico del cinema (parte integrante della comunicazione sociale), vediamo come il passaggio dalla censura alla normalizzazione in merito alla presenza/rappresentazione della diversità sia inquadabile, in termini di analisi, sempre all'interno di fasi o periodi.

Alcuni studiosi (Longmore, 1985; Norden, 1994; Errani, 2007), ad esempio, analizzando la rappresentazione dei disabili nel cinema hanno rilevato l'esistenza di tre periodi ben identificabili.

Il primo, collocabile dalla nascita del cinematografo alla fine degli anni Quaranta, si caratterizza per una rappresentazione stigmatizzata del diverso (disabile) che si snoda lungo un continuum che ha come polarità da un lato la repulsa e, dall'altro, la vittimizzazione.

Il secondo periodo (anni Cinquanta-Settanta) si offre come momento per dare istanza a storie emblematiche, raffigurazioni caratterizzate dall'esigenza di sensibilizzare l'opinione pubblica o di denunciare una condizione sociale di marginalità/izzazione. Si pensi in proposito a film come *Anna dei miracoli* (*The Miracle Worker*, A. Penn, 1962) o *Gli esclusi* (*A Child is Waiting*, J. Cassavetes, 1962).

Il terzo periodo copre l'ultimo quarantennio e si contraddistingue per una rappresentazione all'insegna di una maggiore articolazione/complessità dei temi

via esistono *geek* anche in altri campi (politica, astronomia, musica, storia, ecc...). Pertanto il termine si addice agli individui che nutrendo una vera e propria devozione per un certo ambito di interesse si pongono *al di fuori dal comune*. Anche in questo caso, come per *nerd*, l'appellativo *geek* ha subito una trasformazione nel grado di appetibilità sociale, passando da negativo a positivo

- 3 Walter White, professore di chimica ad Albuquerque, con un figlio con paralisi cerebrale e con la moglie in attesa di una secondogenita (condizione che lo costringe a svolgere un secondo lavoro), scopre alla soglia dei cinquant'anni di avere un cancro ai polmoni. Contemporaneamente incontra un ex studente che sbarca il lunario come piccolo spacciatore e con questi intraprende una attività redditizia: cucinare cristalli di metanfetamina e divenire (grazie alla qualità superiore del prodotto che mettono in commercio) il dominatore del mercato della droga.
- 4 Serie Tv *Dexter*. Ispirata al libro *La mano sinistra di Dio* di Jeff Lindsay, la serie narra le vicende di Dexter Morgan un giovane apparentemente dalla vita tranquilla (è un tecnico della polizia scientifica di Miami), che si trasforma in uno spietato serial killer, benché le sue azioni siano dettate da un rigoroso codice etico (uccide solo criminali sfuggiti alla giustizia ordinaria).
- 5 Serie Tv *Patrick Melrose*. Tratta dai romanzi autobiografici di Edward St Aubyn, la serie racconta la storia di Patrick, un giovane tossicodipendente e mentalmente instabile che affronta l'improvvisa perdita del padre (autoritario, violento e abusante) e deve fare i conti con i demoni interiori che la vita e la morte del genitore hanno scatenato.

trattati e un più marcato spessore dei personaggi. Per intenderci da *The Elephant Man* (D. Lynch, 1980) e *Il mio piede sinistro* (*My Left Foot*, J. Sheridan, 1989) a *Lo scafandro e la farfalla* (*Le scaphandre et le papillon*, J. Schnabel, 2007) e *Quasi amici* (*Intouchables*, O. Nakache e É. Toledano, 2011).

Ora, fermo restando – come abbiamo avuto modo di affermare altrove (Bocci & Domenici, 2013) – che tali periodizzazioni non sono applicabili tout court in quanto esistono, ad esempio, pellicole che cronologicamente appartengono a una certa fase ma per stile narrativo e contenuti sarebbero da collocare in un'altra, ciò che ci preme rendere qui espliciti sono i rischi connaturati a una visione del tutto positiva degli esiti della periodizzazione e delle fasi che hanno condotto oggi, attraverso la conoscenza e l'incorporazione, alla normalizzazione letta come esito di un avvenuto cambiamento di percezione/atteggiamento nei confronti della presenza dell'altro/erità.

In altri termini, intendiamo ipotizzare che il *politically correct* agente per mezzo di precise retoriche discorsive (Vadalà, 2013; Bocci, 2014) attive all'interno dell'attuale processo di incorporamento/normalizzazione stia determinando un'attenuazione della problematizzazione inerente la presenza delle diversità nella società e, di conseguenza, una inibizione del portato sovversivo dell'alterità nel palinsesto sociale.

La normalizzazione, quindi, fatta passare come esito positivo di un avvenuto cambiamento, non sarebbe altro che uno dei tanti dispositivi di controllo (Foucault, 1976) agiti come procedure di *immunizzazione* (Esposito, 2002) rispetto a ciò che la presenza delle differenze potrebbe effettivamente apportare come reale cambiamento nel sistema sociale.

Detto ancora altrimenti, l'incorporazione e la normalizzazione fanno sì che non sia la società a mutare i propri paradigmi di riferimento (abilismo, performatività, produttività, ecc.) ma siano i *soggetti altri* (devianti, difformi, inconsueti, inattesi) a essere assoggettati al costrutto di normalità, in modo da apparire infine *anche loro* normali, in quanto *normalizzati*.

Uscendo dal discorso cinema ma restando all'interno di quello della cultura mediale, due esempi lampanti di questo processo di assimilazione/immunizzazione possono essere quelli riconducibili ai *figli dei fiori* (prima) e al *punk* (successivamente). Si tratta di due movimenti nati come *contro-culturali* e finiti per essere prima assimilati come *subculture* giovanili e poi normalizzati attraverso la moda (anche quella cinematografica e discografica).

Mentre la *subcultura*, infatti, si caratterizza per la presenza di un gruppo di persone o di un determinato segmento sociale che tende a differenziarsi da una più larga cultura di cui fa parte per stili di vita, credenze e/o visione del mondo, la *controcultura* si riferisce a movimenti o gruppi di persone i cui valori, i modelli culturali e quelli comportamentali sono diametralmente opposti, quindi contrari, a quelli del paradigma predominante (*mainstream*). La controcultura, pertanto, è un modo di essere e di contrastare la cultura dominante, attraverso l'analisi dei dispositivi che l'hanno prodotta. Chi fa controcultura non si accontenta del sapere istituzionalizzato, non desidera essere accettato o che la propria visione del mondo e della vita sia in *qualche modo incorporata nel mainstream* ma si prefigge con la propria presenza di incarnare (attraverso un certo modo di essere/fare) la possibilità di scardinare i meccanismi (dispositivi) che regolano la vita sociale conformemente accettata.



Il problema sta nel fatto che la controcultura, in quanto tale, non riesce mai ad affermarsi in toto, poiché il sistema reagisce, a proprio vantaggio, proprio attraverso i meccanismi di incorporazione/normalizzazione, immunizzandosi così dalla reale possibilità che vi sia un reale cambiamento.

Ho combattuto la legge e la legge ha vinto (I fought the law and the law won) cantavano i Clash⁶ tra le icone del punk a livello mondiale. Un'affermazione che possiamo leggere come metafora del fatto che il punk, partito con l'idea di rappresentare *la polvere negli occhi delle persone perbene* (del sistema), ha finito con l'essere una moda qualsiasi da smerciare negli atelier di Carnaby Street o, peggio, nei magazzini Harrods. Un po' quello che era successo al movimento hippie, strumentalizzato dal sistema e ridotto a mera apparenza, all'espressione di una *moda capellona*, soprattutto nelle varianti borghesi del *naif* e del *radical chic*.

Attenzione. Non stiamo affermando che non vi siano persone che hanno perseguito realmente la controcultura facendone sistema/stile di vita e resistendo a qualsiasi strumentalizzazione. Questo è, per così dire, pacifico: basterebbe analizzare le diverse realtà antagoniste esistite ed esistenti.

Stiamo qui analizzando, ragionando a partire dalla diversità/alterità, cosa avviene quando questa in quanto tale esce dal margine/ale, dal periferico del sistema e si avvicina (partendo dal basso o dal margine) al centro del sistema per scuoterlo.

E qui il richiamo alla pratica dell'*analisi istituzionale* ci sembra davvero utile. Infatti, ciò che si presenta con le fattezze dell'*istituente*, ossia la forza reale di cambiamento che è insita nel movimento controculturale, viepiù che si avvicina al centro del sistema viene contrastata attraverso dispositivi che non la fronteggiano solo direttamente (mediante un'azione contenitiva, spesso di tipo repressivo) ma anche, in modo più subdolo e meno visibile se non a chi è coscientizzato politicamente, per mezzo di azioni di incorporazione che assumendone le parti meno pericolose o depotenziate dalla loro carica virale, ne immunizzano (immunizzando) il portato realmente trasformativo e sovversivo. Detto altrimenti, l'incorporazione e la normalizzazione rendono *istituito* ciò che in origine era *istituente*. Questa istituzionalizzazione, che ai più può apparire una conquista, ha in realtà un costo. La perdita della possibilità di trasformare la società radicalmente, come la presenza dell'*istituente* originariamente pre-tendeva di/a voler fare.

Per questa ragione, tornando al nostro tema, più che alle periodizzazioni che enfatizzano la valenza positiva delle fasi che portano alla normalizzazione della diversità nel mainstream, per chiarire meglio e cercare di rafforzare la nostra argomentazione soffermeremo l'attenzione su un fenomeno in grande espansione, qual è quello delle narrazioni seriali contemporanee che collocano (finalmente?) il diverso al centro del villaggio globale.

6 La versione dei Clash *I fought the law* appare nel Maggio del 1979 nell'EP *The Cost of Living*. Nel Luglio del 1979 il brano è incluso nell'edizione americana dell'album di debutto (*The Clash*) della band. Com'è noto non si tratta di un testo originale del gruppo ma di una cover della canzone scritta da Sonny Curtis e incisa per la prima volta dai Crickets nel 1959.

2. La diversità come topos delle narrazioni seriali contemporanee

Quello delle narrazioni seriali si sta confermando da anni come un universo affascinante e poliedrico, caratterizzato da strutture narrative complesse ed elaborate, incubatrici e portatrici di temi e contenuti sempre più intriganti e controversi che intrattengono, in modo più o meno esplicito, un dialogo costante con il presente⁷.

La complessità e la ricchezza narrativa che caratterizzano le serie televisive contemporanee, riscontrabili, in modo più esplicito rispetto al passato, nelle tematiche affrontate così come nello stile e nelle prospettive e modalità di rappresentazione adottate, sembrano essere andate di pari passo, in modo evidente nell'ultimo quindicennio, con una presenza crescente di personaggi portatori di diversità.

Come ha osservato lo studioso della televisione Jason Mittel (2015), infatti, se, da un lato, si è assistito, negli ultimi anni, a una vera e propria proliferazione, sul piccolo come sul grande schermo, di moderni antieroi, ovvero personaggi *difficili*, spesso caratterizzati negativamente, dall'altro, parallelamente, l'asse dell'attenzione degli showrunners televisivi si è spostato anche su protagonisti maschili e femminili che incorporano un'alterità rispetto alle norme culturali (occidentali) dominanti.

Basterebbe, in effetti, osservare già solo quantitativamente i titoli presenti all'interno dell'attuale offerta seriale (televisiva e non) per rendersi conto che, benché non si tratti di un fenomeno nuovo, la presenza sul piccolo schermo di protagonisti storicamente considerati subalterni, è radicalmente aumentata, entrando a pieno titolo nel mainstream e diventando, per alcuni aspetti, la regola. La diversità (religiosa, culturale, di genere, o specificamente legata al colore della pelle) è messa sempre più in primo piano, in alcuni casi come fulcro di discorsi che prevedono, alla fine, una riconciliazione dei conflitti e delle questioni poste, in altri, come un elemento complesso che problematizza le relazioni e che resta aperto all'ambiguità e all'interrogazione. Se, fino a diversi anni fa, le storie più atipiche e i personaggi più controversi erano, in parte, una prerogativa della cosiddetta *Quality Television* (una televisione il cui stile si avvicina esplicitamente a quello cinematografico), con l'epoca della convergenza dei media e l'arrivo delle piattaforme di streaming *Over The Top*, gli elementi sovversivi delle narrazioni (sia a livello stilistico-formale che tematico) hanno iniziato a diventare parte integrante dell'offerta televisiva. Ciò è avvenuto, come ha evidenziato la studiosa Amanda Lotz (2007), anche di pari passo con il tramonto dei grandi network televisivi, e con il rilevante passaggio da una televisione generalista di massa ad una indirizzata ad un pubblico sempre più frammentato, specializzato e diversificato culturalmente. In questa spinta verso una maggiore diversificazione dei contenuti, creati sempre più per soddisfare precise nicchie di gusto, gli attuali prodotti tele-

7 Cfr, tra gli altri, Joyrich (2014, pp. 133-139) e Mittel (2015).



visivi sembrano aver perso, tuttavia, gli aspetti più sovversivi insiti nella rappresentazione stessa della diversità, in una logica di incorporazione delle differenze che spesso implica il fatto di smussarne gli angoli e i risvolti più problematici e trasgressivi. Questo procedimento, diventato particolarmente evidente nei prodotti televisivi seriali, sta toccando in modo trasversale generi e target di pubblico molto diversi tra loro, dalle serie drammatiche a quelle comiche, dai *teen drama* fino alle *romantic comedies*, e costruisce l'appeal di queste narrazioni seriali proprio a partire dalla questione della *differenza*, spesso esplicitamente esasperata, rispetto ai codici e alle norme stabilite.

Analizzando alcune sitcom statunitensi di successo incentrate sulla rappresentazione dell'omosessualità e della famiglia tradizionale e/o disfunzionale, lo studioso Andre Cavalcante (2014) ha introdotto l'interessante concetto di *anxious displacement*, per denunciare alcune procedure, ad opera delle serie in questione, di normalizzazione e assorbimento della diversità nei suoi tratti più sovversivi, all'interno dei codici binari etero-normativi⁸. Il concetto, da lui utilizzato in specifico riferimento al modo di rappresentazione dell'omosessualità e dei nuclei familiari omosessuali in alcune serie televisive, è tuttavia flessibile in quanto applicabile, in un senso più ampio, alla questione delle rappresentazioni della diversità intesa come alterità rispetto alle norme dominanti. L'*anxious displacement* è, precisamente, un sottile procedimento simbolico che ha lo scopo di gestire l'ansia culturale generata, a livello profondo, dai personaggi portatori di diversità, attraverso una loro normalizzazione e un'attenuazione di ogni potenziale elemento di rottura dell'ordine sociale esistente. La gestione consiste, appunto, in uno spostamento delle differenze codificate ancora negativamente a livello sociale, dai personaggi considerati portatori di diversità verso altri personaggi e altre relazioni presenti nel mondo diegetico, attenuando così le tensioni che circondano la *differenza*. Avviene così, ad esempio, che le coppie gay vengano rappresentate in primis nel loro desiderio di normalità sociale (una normalità che rimanda sempre, in un certo senso, ai codici binari e ai simboli etero-normativi), in evidente opposizione alle coppie e alle famiglie eterosessuali connotate, invece, come esplicitamente disfunzionali. In molte narrazioni l'accentuazione, spesso comica e grottesca, delle nevrosi e dei tratti più anomali dei personaggi bianchi eterosessuali, fa da contraltare alla normalità dei protagonisti gay, i cui desideri sociali coincidono con il rientrare in una normatività etero-diretta.

Nonostante, quindi, siano indubbi il valore e le importanti implicazioni culturali e politiche dell'accresciuta visibilità e della frequente centralità anche all'interno delle narrazioni seriali contemporanee, di personaggi che incorporano l'alterità, è altrettanto evidente come spesso, quest'ultima, sia rappresentata in modi che, nel tentativo di inserirla nel mainstream, tentano di renderla *presentabile*, appiattendola e semplificandola inevitabilmente.

Come osserva Cavalcante, questi *displacements*, intesi come allontanamento dei tratti più problematici insiti nella *differenza* verso personaggi che invece aderiscono ai modelli culturali dominanti, esprimono una reazione e una via di fuga

8 Le due serie in questione sono *Modern Family* (ABC, 2009 - in produzione) e *The New Normal* (NBC, 2012-2013).

dalle molteplici tensioni sociali e politiche e dall'ansia culturale presente nelle odierne società occidentali, sempre più multiculturali e attraversate dalle differenze.

Senza entrare nel merito di analisi e prospettive che mettono in primo piano la cornice economica neoliberista, oggi determinante, segnata da interessi e logiche che riducono la diversità, di fatto, ad una categoria fra le tante, un *label* spendibile sul mercato, si può osservare come, ad un'ormai estesa visibilità, nei media mainstream, di personaggi che incorporano la diversità, non corrisponda sempre un approfondimento inteso come adeguata complessificazione e problematizzazione. Al contrario, la tendenza ricorrente sembra essere quella di un appiattimento degli aspetti più controversi di tali personaggi, una dissimulazione dell'ambiguità strutturale e delle contraddizioni che abitano la *differenza*.

3. Problematizzare la differenza. Il caso della serie televisiva *How To Get Away With Murder* (ABC, 2014-2019)

Vi sono narrazioni, invece, che si sforzano di rappresentare la diversità come una questione complessa, che cambia e si sviluppa soprattutto attraverso la costruzione e l'evoluzione dei personaggi, cercando di restituirne in questo modo l'opacità e l'ambivalenza, e lasciando lo spettatore spesso di fronte al dubbio e all'interrogazione.

423

La pluripremiata serie televisiva statunitense *How to get away with murder* può essere considerata in questo senso un esempio emblematico, poiché, attraverso la complessità e le antinomie della sua protagonista femminile, approfondisce e problematizza la questione della differenza, che appare fluttuante e ambivalente, e ne mostra gli aspetti più ambigui e controversi.

In questo esempio di narrazione televisiva seriale non viene del tutto messo in pratica quell'*anxious displacement* teorizzato da Cavalcante, poiché tutti i personaggi, in primis la protagonista, oscillano continuamente tra il desiderio di conformità e quello di trasgressione, tra l'adesione ai codici e ai modelli culturali dominanti e un loro radicale e inaspettato ribaltamento. La forza e l'impatto emotivo della serie – un thriller giudiziario dai toni violenti ed espliciti – sono interamente costruiti intorno al suo personaggio centrale, di nome Annalise Keating, una donna afroamericana che si divide tra il lavoro di brillante e temuta avvocatessa e quello di docente universitaria dai metodi duri, il cui destino, in seguito ad una serie di delitti che coinvolgeranno anche suo marito, sarà unito a quello di alcuni suoi studenti di legge, divenuti poi suoi collaboratori. Numerosi tragici avvenimenti passati e presenti della sua vita, dagli abusi familiari, all'abbandono del padre, fino alla morte del suo bambino appena nato, e successivamente di suo marito, segnano drammaticamente il percorso della protagonista, che tuttavia non perde fino all'ultimo il proprio spirito combattivo e coraggioso, riuscendo con fatica a farsi strada in un contesto maschilista e ancora profondamente dominato da ingiustizie razziali.

La protagonista della serie incarna, a tutti gli effetti, quella che è percepita a livello sociale come alterità, che inizia con il colore nero della pelle in una società ancora segnata da forme rinnovate di razzismo, ma non si esaurisce in esso, poi-



ché attraversa e pervade anche il gender, che nel suo caso si dimostra performativo (dato che il personaggio viene rappresentato come bisessuale e queer) e, in senso più lato, ha a che vedere con il comportamento, le scelte e il modo di stare al mondo del personaggio. La donna, infatti, nonostante il successo pubblico, è presentata come un'outsider che tenta faticosamente di combattere il sistema, a cui tuttavia deve spesso, suo malgrado, aderire. Pur facilitando esplicitamente percorsi di immedesimazione e identificazione dello spettatore con Annalise Keating, la serie adotta una prospettiva che problematizza la diversità rappresentata dal suo personaggio, che viene mostrato, durante l'evoluzione narrativa degli episodi e delle sei stagioni, in continua metamorfosi. Attraverso una struttura narrativa costruita intorno a frequenti salti temporali, resi attraverso continui *flashback* e *flashforward* che anticipano solo alcuni dettagli degli avvenimenti futuri, la vediamo passare dall'essere un'avvocata sognatrice e idealista a una donna ferita e cinica, in perenne oscillazione tra l'adesione alle norme culturali dominanti e la spinta verso l'anticonformismo. Questa ambivalenza è mostrata visivamente a partire dal modo in cui la donna sceglie di seguire o respingere i canoni di femminilità occidentali; infatti, pur rivendicando con orgoglio la propria identità di donna nera afroamericana in una società ancora economicamente e culturalmente dominata dai bianchi, Annalise rincorre, di fatto, gli stereotipi della femminilità bianca occidentale, indossando quotidianamente, per esempio, diverse parrucche che mimetizzano i suoi folti capelli ricci. Questi vengono simbolicamente mostrati solo in alcuni momenti della storia, quelli in cui il suo personaggio appare maggiormente fragile e vulnerabile e in cui, ad esempio, la donna non si mostra al mondo esterno ma si trova nell'intimità della propria casa o in presenza dei propri familiari. Il look in continua metamorfosi della protagonista esprime efficacemente i conflitti interiori che la caratterizzano e la definiscono nel corso dell'intero arco narrativo della serie, così come mostra molte sue contraddizioni più profonde, che sembrano guidare le sue scelte e il rapporto ambivalente che la donna instaura con gli altri personaggi. Nonostante, infatti, si impegni in prima linea per difendere legalmente le vittime di un sistema giudiziario non sempre imparziale, spesso lo fa attraverso comportamenti moralmente discutibili, dimostrando di essere un personaggio ambiguo e sfaccettato, empatico e sensibile ma anche in grado di commettere crimini e scorrettezze e, per questo, imprevedibile e indecifrabile. La differenza incarnata da questo personaggio femminile è perciò rappresentata, complessivamente, in tutta la sua ambiguità, problematizzata piuttosto che *spostata*, per utilizzare i termini di Cavalcante, verso i personaggi che ruotano intorno alla sua orbita o verso altre situazioni narrative; essa non viene mai camuffata ma, al contrario, accentuata, ed emerge come qualcosa di non definibile attraverso categorie binarie, né *risolvibile* in modo non conflittuale. Annalise Keating incarna un'antinomia tra due tendenze compresenti e inconciliabili: da un lato il fatto di essere una donna forte e trainante, che domina anche visivamente continuamente la scena e letteralmente ogni episodio della serie, e dall'altro l'esponente di una comunità storicamente subalterna e perciò costretta, ancora oggi, a scendere continuamente a patti con un sistema che tende all'omologazione escludendo ogni forma di diversità rispetto alle categorie culturali dominanti, riproducendo e rafforzando così le gerarchie culturali e le ineguaglianze sociali che ne sono la diretta conseguenza. Nonostante, quindi, sia sempre più frequente assistere a delle serie *character-driven* guidate da figure

femminili forti anche a livello produttivo e autoriale, la forza di un prodotto come *How to get away with murder* risiede nell'intento politico di non "normalizzare" la diversità, ma anzi coglierla nel suo rapporto conflittuale e ambivalente con il sistema, attraverso personaggi divisi tra il bisogno di riconoscimento e di omologazione e quello di differenziazione. In questo quadro, le categorie e gli schemi di pensiero binari sono spesso superati, poiché la distanza tra vittime e oppressori diventa sottile, spesso impercettibile.

4. Il centro e il margine, quale dimensione per la rappresentazione dell'alterità

Se la *differenza* è entrata a pieno titolo nei discorsi e nelle narrazioni mainstream, guadagnando oggi una rilevante e accresciuta visibilità, il rapporto tra centro e margine (Domenici, 2013) si apre a nuovi interrogativi e riflessioni aggiornate, in quanto, come si è visto, in molte narrazioni la carica sovversiva dell'*altro*, inizialmente centrale, finisce spesso con l'essere appiattita su rappresentazioni semplificatorie che indirettamente normalizzano, ovvero adeguano alla norma proprio quelle peculiarità che rendono, di fatto, l'alterità, tale. A questo proposito sembrano tornare calzanti, in un certo senso, le riflessioni di bell hooks (1996) sull'elogio del margine come luogo in cui può attuarsi, di fatto, una resistenza alle norme dominanti ed egemoniche, e in cui possono nascere nuove prospettive da cui osservare e ri-creare la realtà circostante. Il margine, convenzionalmente inteso come il luogo dell'esclusione, può anche diventare, nello stesso tempo, lo spazio in cui l'*altro* autodefinisce la propria soggettività e costruisce un vero discorso contro-egemonico rispetto alla norma.

Come evidenzia la citata studiosa femminista afroamericana, infatti, molti discorsi mainstream sull'*altro* (che si concretizzano nei prodotti culturali più vari, in primis film e narrazioni audiovisive), nascondono ma tradiscono spesso una posizione *esterna* che è per molti versi egemonica, e che continua ad avvalersi di categorie binarie per definire la presunta differenza. I discorsi mainstream, più precisamente, anche quando si fanno promotori di multiculturalismo, tendono a nascondere o livellare gli aspetti asimmetrici dell'intersoggettività, che consistono nel fatto che, per riprendere le riflessioni di Slavoj Žižek (2007), nell'incontro con l'altro diverso da me, non vi è mai una reciprocità perfettamente bilanciata, ma sempre un asse asimmetrico, più o meno visibile. Ogni posizione, anche la più apertamente e genuinamente multiculturale, sembra partire da una prospettiva di egemonia culturale occidentale (bianca) difficilmente scardinabile in modo davvero effettivo e consapevole, come ha saputo evidenziare anche Richar Dyer affermando che: «Postmodern multiculturalism may have genuinely opened up a space for the voices of the other, challenging the authorities of the white West [...], but it may also isimultaneously function as a side-show for people who look on delight at all the differences that surround them» (Dyer, 1997, pp. 3-4).

L'ansia sociale, di cui parla Cavalcante, innescata dall'eccessiva prossimità dell'altro, fa sì che nel discorso e nelle rappresentazioni pubbliche esso venga spesso incluso solo se privato, in realtà, di ciò che lo rende davvero tale, che terrorizza poiché sembra minare lo status-quo. La semplificazione o *normalizzazione*



dell'altro può avvenire, nelle narrazioni audio-visuali, in modi diversi, che possono comprendere, come si è visto, o lo spostamento verso altri personaggi di alcune caratteristiche considerate eccessive o, in altri casi, un utilizzo di discorsi e linguaggi politicamente corretti e perciò, di fatto, non davvero sovversivi. Questo secondo approccio prevede in molti casi un'estetica che potremmo definire della "bella immagine" che implica una divisione manichea tra la presunta norma e ciò che ne è al di fuori, e in cui spesso vi è una funzione critica prestabilita che la narrazione ha semplicemente il compito di dispiegare, e che quindi è implicitamente già presente nel suo progetto iniziale.

Nonostante, evidentemente, non esistano delle formule che assicurino, da un'utopistica giusta prospettiva, una rappresentazione adeguata del rapporto tra la norma intesa come centro e ciò che la sfida e la oltrepassa, alcune narrazioni tuttavia riescono nel tentativo di mettere in scena la complessità di questo rapporto, attraverso la costruzione di storie e soprattutto personaggi, come quello di Annalise Keating, forti e ambigui al tempo stesso, che trasgrediscono e modificano a più livelli l'ordine socialmente stabilito del reale, così come la nozione stessa di coerenza del sé, sia sociale che individuale.

Pur senza rinunciare ad una narrazione forte e a una distribuzione mainstream, tali prodotti audiovisivi aprono uno spazio per l'autonomia dell'altro e, soprattutto, lanciano una riflessione sui limiti, la valenza politica, le ricadute sociali e i molteplici significati della rappresentazione della alterità.

5. Per concludere (in qualche modo) pensando (anche) alle ricadute nella formazione

426

Abbiamo cercato di argomentare – attraverso una serie di considerazioni a margine dell'analisi delle narrazioni seriali quale fenomeno dell'attualità audiovisuale – come le rappresentazioni della diversità nel passaggio dai margini al centro perdano progressivamente la loro carica istituyente (contro il sistema) per divenire istituite, ossia incorporate e normalizzate nei discorsi del sistema stesso (Medeghini, 2015).

Tuttavia, abbiamo anche cercato di evidenziare, emblematicamente, come sia possibile anche all'interno della narrazione seriale mainstream mantenere vivo un certo livello di complessità e problematizzazione di determinati fenomeni che, diversamente, si perde nello storytelling tipico (si pensi ai prodotti destinati alla Tv generalista) che cerca di contenere l'ansia sociale determinata da certe forme dell'alterità.

Ne consegue che, per quel che concerne lo specifico del linguaggio audiovisivo, questo in quanto amplificatore culturale può configurarsi al tempo stesso come agente (del) dispositivo che istituzionalizza i discorsi sulla diversità (inclusa la disabilità) oppure come spazio di analisi critica per comprendere come tali discorsi si vengono a configurare e a determinare (Tarantino & Straniero, 2017; D'Errio & Straniero, 2018; Bocci, 2019a).

Le analisi dei processi di incorporamento e di normalizzazione anche di istanze contro-culturali che qui, come detto, abbiamo applicato in modo emblematico alle novità introdotte dalle narrazioni seriali per cercare di apprezzare come si

determinino i discorsi sulla diversità e, di conseguenza, sull'inclusione (nel loro evolversi in seno ai contesti sociali in divenire, quindi con il loro retaggio di retoriche contenitive e immunizzanti), suggeriscono un utilizzo del linguaggio audiovisuale in ambito formativo (Agosti, 2001, 2013; Gris, 2010; Bocci, 2016b) non solo (e non tanto) per educare alle differenze – sensibilizzare, valorizzare, riconoscere, ecc. tutti obiettivi nobili e *politically correct* (Agosti, 2003; Bocci, 2012; Pavone, 2011) – quanto per destrutturare i discorsi stessi che proprio attraverso il *politically correct* tendono a neutralizzare il reale portato trasformativo, ovvero sovversivo (Monceri, 2012), insito nelle istanze istituenti (Bocci, 2019b).

Tali istanze, infatti, non sono altro che l'espressione dell'irriducibilità della diversità al noto (norma) e al conforme (normante/ivo), la quale con la propria presenza s-configura il palinsesto sociale così come è dato (si dà) nel momento stesso in cui si manifesta.

Dal nostro punto di vista, partendo dal presupposto che non è possibile impedire i processi/meccanismi di incorporazione/normalizzazione, in quanto forme osmotiche del sistema per autoregolarsi e mantenersi in-alterato, l'azione che si desidera porre in essere nei diversi contesti formativi (a partire da quella che si avvale di mediatori culturali complessi e dinamici, quali sono quelli introdotti dall'audiovisuale) può occupare (anzi andare a determinare, andarsi a conquistare perché tutto ciò non è offerto gratuitamente) spazi intermedi di azione tra istituyente e istituito, non istruendo o indicando agli interlocutori (studenti, insegnanti, educatori...) cosa dire o cosa fare per essere *politicamente corretti* (sensibilizzazione) ma lasciando che emergano le contraddizioni implicate nei discorsi *politicamente corretti* (ovvero dati come tali) concretizzando in questo modo forme di coscientizzazione continua intenzionalmente e sistematicamente autoalimentate (Gardou, 2016).

È dunque opportuno, come abbiamo provato di illustrare nel corso del nostro contributo – e come abbiamo sostenuto altrove (Bocci, 2016a; 2018) – iscrivere (ovvero correlare) anche in questo caso la *pratica* (in questo caso formativa e didattica) sia alla dimensione delle *culture* sia delle *politiche*, perché solo così facendo è possibile *contenere* (mai scongiurare del tutto, in quanto neppure questa azione è neutra), ossia porre sotto analisi, gli impliciti e le implicazioni che derivano dal ricorso a certe pratiche/discorsi.

Si tratterebbe, in altri termini e mutuando una illuminante analisi di Edgar Morin sul Sessantotto (Morin, 2018), di fare/si *breccia*, ponendosi al tempo stesso *dentro e contro* il sistema, perché come ha messo in risalto in presa diretta uno dei protagonisti più significativi di quegli anni, Mauro Rostagno, il sistema può anche *accogliere* (fare sue, a modo a suo ci viene da aggiungere col senno del poi) le richieste del movimento, ma non può/potrà mai del tutto assorbire (leggi neutralizzare del tutto) la spinta al cambiamento (Brogi, 2018).

E questo compito di analisi e di coscientizzazione, a nostro avviso, deve essere in primo luogo espressione di impegno sul campo dello studioso, del ricercatore universitario, da un lato per non cadere nella trappola di essere agenti (inconsapevoli?) del sistema, ovvero *dei tecnici del sapere pratico* (Sartre) o dei *funzionari delle sovrastrutture* (Gramsci), dall'altro (e sinergicamente) perché, in quanto intellettuale, come ben evidenzia Michel Foucault (1977), il compito dello studioso non quello di dare *consigli* ma di fornire *strumenti di analisi*.

In altre parole, ossia con quelle di un altro grande pensatore libertario qual è



Noam Chomsky (2015), occorre porre in essere un'accresciuta e specifica vigilanza sulle derive e sulle contraddizioni del sistema (ivi incluse quelle tendenti a limitare l'esercizio critico sul sistema stesso) e non crogiolarsi nell'elaborazione di astratti principi generali.

E questo è quanto mai pregnante oggi, in un momento storico come quello che stiamo vivendo, contrassegnato dall'avvento della *post o*, per meglio dire, dell'*oltre verità* (Zona, Bocci, 2018) in cui, considerato lo scarso attecchimento del discorso scientifico nel dilagare dei populismi e dei neofascismi, più che affermare come la si pensa (azione quanto mai doverosa, sia chiaro, benché non si cada come spesso accade nell'autoreferenzialità) occorre soprattutto creare le condizioni per far sì che gli altri decidano (anche nella logica della volontà e del desiderio) di mettersi nella condizione di poter pensare con la propria testa.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*. Padova: CEDAM.
- Agosti, A. (2003). Cinema per la formazione degli operatori dell'integrazione. In G.M. Cappai (ed.), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. & Domenici, V. (2013). La rappresentazione complessa della disabilità nel cinema contemporaneo. Analisi de *Le Scaphandre et le Papillon* di Julian Schnabel. *Ricerche Pedagogiche*, 187, 17-24.
- Bocci, F. (2012). Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogica speciale. In M. D'Amato (ed.), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*. Limena (PD): Libreriauniversitaria.it.
- Bocci, F. (2013) (ed.). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2014). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 565-580). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2016a). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2016b). Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società. In L. Dozza & S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi. In M. Pavone & M.A. Galanti (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Bocci, F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Broggi, P. (2018). *'68. Ce n'est qu'un début. Storie di un mondo in rivolta*. Reggio Emilia: Imprimatur. Brunswick (NJ): Rutgers University Press.

- Cavalcante A. (2014). Anxious Displacements: The Representation of Gay Parenting on Modern Family and The New Normal and the Management of Cultural Anxiety. *Television & New Media*, 16 (5), 454-471.
- Chomsky, N. (2015). *Anarchia. Idee per l'umanità liberata*. Milano: Ponte alle Grazie.
- D'Errico, L. & Straniero, A.M. (eds.) (2018). *Il visibile e l'invisibile. Studi sull'esponibilità dei corpi femminili*. Roma: Aracne.
- Domenici, V. (2013). *Dentro e fuori il margine. La diversità culturale nel cinema francese contemporaneo*. Roma: Bulzoni.
- Dyer, R. (1997). *White*. London and New York: Routledge.
- Errani, A. (2007). I riflettori possono accecare, una luce distribuita consente di vedere meglio. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Esposito, R. (2002). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Gardou, C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gaston, A. (1988). *La psiche ferita*. Poggibonsi: Lalli.
- Gris, R. (2010). *La pedagogia dei popcorn. Il cinema come strumento formativo*. Trento: Erickson.
- Hooks, B. (1996). *Reel to Real. Race, Sex and Class at the Movies*. London- New York: Routledge.
- Joyrich, L. (2014). Queer Television Studies: Currents, Flows, and (Main)streams. *Cinema Journal*, 53, 2, 133-139.
- Longmore, P.K. (1985). Screening Stereotypes: Images of Disabled People. *Social Policy*, 16, 1.
- Lotz, A. (2007). *The Television Will Be Revolutionized*. New York-London: University Press.
- Medeghini, R. (2015). Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità. Trento: Erickson.
- Mittel, J. (2015). *Complex Tv. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York-London: New York University Press.
- Monceri, F. (2012). *Ribelli o condannati? "Disabilità" e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Morin, E. (2018). *Maggio 68. La Breccia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Norden, M. F. (1994). *The Cinema of Isolation. A History of Physical Disability in the Movies*.
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (ed.), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarantino & C. Straniero A.M. (eds.) (2017). Vizio di forma. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 5. Milano-Udine: Mimesis.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Volterrani, A. (2016). Comunicare per cambiare. Quattro passi nell'immaginario Collettivo. In R. Sobrero (ed.), *I Linguaggi della Comunicazione sociale*. Fondazione Pubblicità Progresso.
- Žižek, S. (2007). *La violenza invisibile*. Milano: Rizzoli.
- Zona, U. & Bocci, F. (2018). La Rete come una Skinner box. Neocomportamentismo, bolle sociali e post-verità. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 9, 1, 57-77.

Patologizzazione, brandizzazione e promozione del Sé nell'ecosistema Social. Una sfida e un'opportunità per la società inclusiva

Pathologization, branding and self promotion in the social ecosystem. A challenge and an opportunity for an inclusive society

Umberto Zona

Università degli Studi Roma Tre, umberto.zona@uniroma3.it

Martina De Castro

Università degli Studi Roma Tre, martina.decastro@uniroma3.it

The interweaving of psychological, communicative and social components on which the success of social networks is based can be read from different perspectives: the urgent need to speak from generations grown up in an oppressive emotional silence; the desire to experiment with new languages and ways of self-representation (as selfie teach above all); the experimentation of strategies of self-management and self-promotion online of one's identity (the so-called Self-branding). Too often, this set of dynamics is simplistically labelled as the pathological expression of the narcissistic impulses of the digital generations, when instead an analysis free from prejudices and stereotypes would allow to highlight also the great opportunities that such practices open to inclusion, as demonstrated by the phenomenon of the disabled YouTubers who, through powerful and provocative videos, manage to sabotage the pietistic rhetoric that ableist society has created around them.

Keywords: selfie, YouTuber, narcissism, self-branding, social network.

abstract

Altri temi 430

I saggio è da intendersi come opera collettiva degli autori ma, ai fini dell'attribuzione delle singole parti, si specifica che i paragrafi 1 e 2 sono di Umberto Zona, e il paragrafo 3 di Martina De Castro.

1. Da Narciso al Doppelganger digitale

Il tema del cosiddetto narcisismo digitale si riaffaccia periodicamente nel discorso pubblico quando si fa riferimento ai comportamenti e alle pratiche comunicative online dei più giovani. Per la verità osservatori e commentatori ricorrono, generalmente, a una prospettiva “medica” o “patologizzante” inopportuna, spesso non disponendo neppure delle necessarie competenze per poterlo fare. Da parte nostra, non ci addentreremo nella questione, se non per prendere in esame una pratica – quella del selfie – e una tipologia di personaggio pubblico – lo *YouTuber* – che invece ci sollecitano considerazioni che vanno al di là di quelle strettamente tecniche.

Ci preme sottolineare, innanzitutto, che il selfie segna probabilmente il trionfo definitivo dell'immagine sulla parola, almeno nel cyberspazio. Del resto, la scrittura stessa sembra essere ormai definitivamente contaminata da elementi visuali, se si pensa che già nel 2014 la parola più utilizzata in Rete non era stata... una parola ma un emoji, e cioè il classico cuore rosso, espresso anche con l'associazione di caratteri <3. Nel 2015, l'Oxford Dictionary ha certificato come “parola dell'anno” l'emoji “Face with Tears of Joy” (la faccina che piange fino alle lacrime) e tale riconoscimento è particolarmente significativo perché eleva al rango di “parola” un'immagine pensata per la comunicazione “gergale” giovanile.

Negli anni successivi la tendenza si è confermata e consolidata, tanto che il Report Instagram del dicembre 2018 afferma che il simbolo a forma di cuore è stato utilizzato ben 14 miliardi di volte dagli utilizzatori del social network, più di qualunque parola in qualsiasi lingua. Una spiegazione per questa tendenza potrebbe essere quanto sostenuto da Marcel Just, direttore del Center for Cognitive Brain Imaging presso la Carnegie Mellon University, secondo il quale “i caratteri stampati sono un artefatto umano che ha funzionato molto bene per 5000 anni, ma sono un'invenzione degli esseri umani. Il nostro cervello, pur adattandosi molto bene a questo tipo di stimoli, è stato progettato dalla natura per acquisire e interpretare informazioni visive su oggetti e soggetti in movimento” (Sorchiotti, & Prunesti, 2015).

L'immagine, dunque, ascende al trono della comunicazione nella fase matura dell'oralità secondaria (Ong, 2014) e mostra di avere un carattere “predatorio” nei confronti della scrittura, nel senso che si appropria progressivamente di tutti gli spazi comunicativi fin qui presidiati e governati dalla parola scritta, imprigionando quest'ultima in una dimensione accessoria, di complemento, come accade nel caso dei commenti postati insieme alle immagini nei social network.

L'immagine è anche l'elemento che tiene insieme selfie e narcisismo. Nelle varie versioni del Mito di Narciso – da quella attribuita a Conone, datata tra il 36 a.C. e il 17 d.C., fino a quella, celeberrima, di Ovidio, contenuta nel terzo libro delle *Metamorfosi* e scritta intorno all'8 d.C., – Narciso, figlio della ninfa Liriope e del dio fluviale Cefiso, è un giovinetto di incomparabile bellezza, oggetto del desiderio di chiunque abbia la ventura di incontrarlo; lui, però, respinge sprezzante gli innamorati che lo corteggiano, incurante dei loro sentimenti. Un giorno, mentre vaga nel bosco, si imbatte in una fonte dalle acque purissime e chinandosi sullo specchio d'acqua per bere, vede per la prima volta la sua immagine riflessa, e se ne innamora perdutamente. Il desiderio che lo divora diviene però dolore



insopportabile quando prende coscienza che il giovane di cui si è invaghito altri non è che se stesso riflesso nell'acqua. Questo amore paradossale e impossibile lo consuma a tal punto da indurlo al suicidio. Nonostante il ruolo dell'immagine svolga, con tutta evidenza, un ruolo centrale nel mito di Narciso, sul piano ermeneutico esso è stato spesso messo in ombra da considerazioni di diverso tenore. I padri della psicoanalisi, per esempio, che dalla figura di Narciso hanno tratto suggestioni talmente potenti da costruirvi attorno una specifica condizione patologica, il narcisismo appunto, hanno per lungo tempo subordinato la funzione dell'immagine alla primazia assegnata alla tematica sessuale. Havelock Ellis, il primo a coniare nel 1898 il termine "narcissus-like", lo utilizza per riferirsi a quei soggetti che ricorrono alla masturbazione compulsiva perché divenuti oggetto sessuale di se stessi. La lettura più celebre del mito – quella freudiana – corre sostanzialmente sullo stesso binario, ed è contenuta in un saggio del 1914, *Introduzione al narcisismo*, nel quale Freud, riprendendo Näcke, utilizza il termine per "designare il comportamento di una persona che tratta il proprio corpo allo stesso modo in cui è solitamente trattato il corpo di un oggetto sessuale, compiacendosi cioè sessualmente di contemplarlo, accarezzarlo e blandirlo, fino a raggiungere attraverso queste pratiche il pieno soddisfacimento" (Freud, 1975, p. 443). Sulla scia di Freud, altri importanti autori, seppure con sfumature e prospettive diverse, analizzeranno il mito di Narciso nella cornice libidinale, spostando però decisamente il *focus* dai meccanismi pulsionali alle relazioni oggettuali. Melanie Klein, nel suo *Note su alcuni meccanismi schizoidi* (1946), R. D. Fairbairn in *Il piacere e l'oggetto* (1952), D. Winnicott in *Gioco e realtà* (1974), A. Lowen in *Il narcisismo* (1983) fino a Heinz Kohut in *Narcisismo e analisi del sé* (1977) e a O. Kernberg in *Sindromi marginali e narcisismo patologico* (1978) sono solo alcuni degli studiosi che ridimensioneranno fortemente la rilevanza dei concetti freudiani di "pulsione" e di "soddisfacimento" in favore di una maggiore attenzione verso il concetto di relazione: la libido, cioè, non ricercerebbe meramente la soddisfazione come detensione pulsionale ma si orienterebbe necessariamente verso una dinamica di relazione e di interazione. Il teorizzare la coesistenza della dinamica narcisistica con un oggetto esterno costituisce un passaggio fondamentale e una scelta che ri-orienta l'intero piano di ricerca e apre le porte, da una parte, a un'analisi "sociale" del fenomeno e, dall'altra, agli studi sulla dissociazione identitaria. Ma il lascito più prezioso della psicoanalisi sul ruolo giocato dall'immagine nella dinamica narcisistica è, per alcuni aspetti, il *Doppelgänger* di Otto Rank (*Il doppio*, nella traduzione italiana [2009]), contributo tanto più ragguardevole se si pensa che esso risale al 1914 ed è dunque coevo del primo saggio freudiano sul narcisismo. Rank, formidabile esegeta del mito, sulla scia di Freud, ritiene che l'esperienza del doppio tragga origine da regressione o fissazione allo stadio del narcisismo primario vissuto da ognuno di noi in età infantile e consista nella fusione del bambino con la figura materna, circostanza che dona al piccolo un senso di onnipotenza e gli impedisce di collaudare l'esperienza di separatezza dal mondo esterno. Ma soddisfatta questa premessa, l'analisi di Rank procede avventurandosi nei territori dell'immagine, in particolare in quelli prodotti da una forma d'arte allora agli albori: il cinema. Esempio è la lettura di un film del 1913 – *Der Student von Prag* (Lo studente di Praga), del regista tedesco Stellan Rye – incentrato sui personaggi di Baldovino, uno studente di umili condizioni, e del dottor Scapinelli, un vecchio misterioso al quale Baldovino cede la propria immagine riflessa in uno specchio

in cambio di 100.000 monete d'oro, con le quali spera di poter conquistare la donna amata, la facoltosa contessa Margit. Il baratto, però, si rivelerà per Baldovino fonte di disgrazia in quanto il suo Doppio inizierà a perseguitarlo, intromettendosi nella relazione con la contessa, divenendo sempre più minaccioso e ricattatorio, fino a che lo studente, esasperato, sparerà all'ennesima apparizione della sua immagine. Il Doppio scompare ma sullo specchio si materializza l'immagine di Baldovino morente. Otto Rank, attraverso il *Doppelgänger*, sovverte il rapporto fra immagine e identità. Se è vero che lo specchio è da sempre lo strumento che certifica la nostra identità – è forse superfluo ricordare come Lacan, con la sua “fase dello specchio” intenda il momento in cui nella mente infantile inizia a costituirsi il nucleo dell'Io, il momento dell'autoriconoscimento e dell'acquisizione della consapevolezza di sé – nel caso del Doppio, siamo di fronte a un'immagine che, abbandonata l'appartenenza allo specchio, si autonomizza dalla realtà del soggetto. Il Doppio come anticamera dello sdoppiamento. Il legame fra narcisismo, scissione identitaria e frantumazione del Sé era stato in realtà già mirabilmente tratteggiato qualche anno prima (1890) da Oscar Wilde ne *Il ritratto di Dorian Gray* (altro testo di cui Rank si occupa ne *Il Doppio*). Nel romanzo, Dorian, come Narciso, è un giovane di straordinaria bellezza e, come il personaggio del mito, di carattere freddo e respingente. Le sue sembianze perfette suscitano l'attenzione di un artista di fama, Basil Hallward, che lo immortalerà in un dipinto che lo ritrae nel pieno della sua bellezza giovanile. Dorian si convince poco a poco che sarebbe stato terribilmente penoso, negli anni a seguire, contemplare la sua immagine giovanile e compararla con il suo corpo in progressivo disfacimento e stipula così una sorta di patto diabolico che invertirà il rapporto fra corpo e immagine: il primo rimarrà per sempre perfetto mentre la seconda, contenuta nel quadro, sarebbe invecchiata al posto suo. Il patto per lungo tempo tiene: Dorian invecchia anagraficamente ma rimane con le sembianze fisiche che poteva vantare a 20 anni, pur concedendosi ogni sorta di vizio e piacere, mentre il ritratto – che Gray tiene nascosto – invecchia e imbruttisce al posto suo. Accade però un giorno che l'autore del ritratto chieda a Gray di poter vendere il quadro e lui, temendo che ciò possa porre fine all'incantesimo, lo uccide. L'assassinio, tuttavia, non può impedire che i tormenti interiori di Dorian diventino sempre più incontrollabili, fino a compromettere il suo equilibrio psichico. Così, il giorno che si deciderà a sollevare il telo che ricopre il quadro scoprirà il suo volto vecchio e deforme, visione talmente insostenibile da indurlo a squarciare la tela con un coltello. Il patto innaturale fra corpo e immagine è definitivamente infranto e il mattino successivo la servitù troverà il cadavere di un vecchio decrepito con una lama infilzata nel cuore giacere davanti al ritratto di un giovane di meravigliosa bellezza.

Il tema dell'eterna giovinezza rientra a pieno titolo nella dinamica narcisistica; si pensi all'archetipo junghiano del *Puer Aeternus*, l'Eterno Fanciullo, duale e ambivalente, caratterizzato da grandi potenzialità creative – che derivano dalla ricerca perenne, dall'attrazione per il nuovo e la scoperta, tipiche dell'eternamente giovane – ma anche da fragilità manifeste, in particolare il rifiuto di trovare una collocazione nello spazio e nel tempo, l'orrore per la vecchiaia, nonché l'incapacità di emanciparsi dal vincolo materno, il che costringe il *puer aeternus* a rimanere figlio e a non farsi mai padre (*filius ante patrem*), condizione tipicamente narcisistica.



2. Il selfie o della liberazione dello spectrum

Questa serie di suggestioni – l’innamoramento dell’immagine, lo specchio, il doppio, lo sdoppiamento, la giovinezza perenne – si ritrovano certamente nell’architettura e nella filosofia del selfie. Da un certo punto di vista, il selfie è un atto sovversivo. Come scriveva Barthes (1980), la fotografia segnava “l’avvento di me stesso come l’altro: un’astuta dissociazione della coscienza d’identità [...] A chi appartiene la foto? Al soggetto (fotografato)? Al fotografo? [...] La Fotografia trasformava il soggetto in oggetto, e anzi, [...] in oggetto da museo”. Ora, il selfie, cancellando la mediazione operata dal fotografo, dirime inappellabilmente la questione di diritto posta da Barthes: il soggetto – da lui definito *spectrum* - ha adesso il controllo dell’intero processo di ideazione, riproduzione e diffusione dell’immagine, della quale riacquista il diritto di proprietà e di sfruttamento. Con il selfie, il campo di forza che delimita il fotoritratto viene frantumato, le proiezioni di una moltitudine di immaginari “esterni” viene estromessa dalla scena: “Davanti all’obiettivo – scrive ancora Barthes -, io sono contemporaneamente: quello che io credo di essere, quello che vorrei si creda io sia, quello che il fotografo crede io sia, e quello di cui egli si serve per far mostra della sua arte. [...] Per questo che ogniqualvolta mi faccio (mi lascio) fotografare, io sono immancabilmente sfiorato da una sensazione d’inautenticità, talora di impostura [...] Non sono né un oggetto né un soggetto, ma piuttosto un soggetto che si sente diventare oggetto [...] lo divento veramente spettro.” Imprigionato nella vecchia dinamica fotografica, il soggetto è impotente, inerte, è ignaro persino dell’uso che la società farà della sua foto e dei significati che vi attribuirà. Con il selfie, invece, la possibilità di autorappresentarsi ridona – letteralmente – vita al soggetto. Secondo James Kilner, neuroscienziato dell’University College of London, attraverso il selfie possiamo avviare anche un processo di riconoscimento delle nostre facoltà espressive, che risultano fondamentali nella vita di relazione: “Essere in grado di leggere correttamente le espressioni facciali altrui per rispondere in modo adeguato è alla base dell’interazione sociale. Durante tutto il corso della nostra vita diventiamo sempre più esperti con le espressioni degli altri ma, paradossalmente, abbiamo poca esperienza con le nostre espressioni facciali. [...] Di conseguenza sappiamo pochissimo dell’aspetto che il nostro viso assume in una determinata situazione”. Il selfie consentirebbe pertanto anche un’autosservazione che può tradursi in un’introspezione più profonda a livello psicologico. Tuttavia, il selfie, a differenza dell’autoritratto, non è un atto privato, da condividere al massimo con una cerchia ristretta di persone, ma è pensato e realizzato esplicitamente per essere usufruito e condiviso da altre persone, la maggior parte delle quali sconosciute. Non ha alcun senso un selfie che non sia esposto in un social network, che non sia accessibile 24 ore su 24 allo sguardo altrui. Per dirla con la Marwick (2013), siamo di fronte a una tecnologia della soggettività, utilizzata per verificare la propria capacità di attrazione e per ottenere approvazione sociale. Alla base vi è un bisogno – in alcuni casi sofferto – di visibilità, la ricerca di una conferma esterna della propria esistenza.

Il fatto che il nostro smartphone, grazie alla doppia fotocamera, sia utilizzato esattamente come uno specchio è ricco di significati. Nel mentre rimiriamo la nostra immagine nello schermo ci apprestiamo a liberare il nostro Doppio nel cy-

berspazio. Esattamente come nel caso di Baldovino questo Doppio acquisisce vita autonoma ma nel caso del selfie non perdiamo il controllo su di lui perché siamo noi a dargli il via libera e, nel farlo, sperimentiamo, anche se in misura effimera, la vertigine della creazione: un selfie riuscito, capace di rappresentarci non come siamo ma come vorremmo essere, è la celebrazione di una ri-nascita, auspicabilmente più felice di quella originaria. Resta però da capire che rapporto intercorre, nel selfie, fra l'immagine e il Sé. Nel caso del mito di Narciso – ma anche nell'apologo dello studente di Praga e nel racconto di Dorian Gray – il rapporto è distruttivo in virtù dell'incompatibilità fra il soggetto e il suo Doppio ma in rete le cose sembrano andare diversamente. Zizi Papacharissi (2010) ha coniato una definizione efficace - "Networked self" – per indicare un Sé connesso costantemente con una rete di contatti sociali, che rappresentano non soltanto un pubblico di fronte al quale mostrarsi ma anche un vero e proprio capitale sociale sul quale fare leva per affermare la nostra identità. Dentro questo Sé non trova posto semplicemente il soggetto ma l'insieme delle relazioni che egli è in grado di intrattenere e gestire. Un Sé multitudinario, che non può prescindere dall'Altro (*Without You, I'm Nothing*, "senza di te non sono nulla", si intitola un altro bel lavoro di Papacharissi, 2012) e che si esprime come performance attoriale, come rappresentazione scenica (Goffman, 1997) ma anche come attività imprenditoriale. Come afferma Alice Marwick, infatti, i social media non educano semplicemente gli utenti alla pubblicizzazione del proprio Sé, ma li inducono anche alla manutenzione della propria reputazione digitale attraverso tecniche di autopromozione (come avviene anche nel caso dell'egosurfing e dei blog). Gli utenti, in altri termini, sono spinti a pensare se stessi in termini di brand da promuovere e gestire, attraverso "la creazione sui social media di una versione elettronica del proprio sé strettamente editata e controllata" ("Edited Self"). Questo insieme di considerazioni – in primo luogo il fatto che un selfie è pensato direttamente come prodotto sociale – ci suggeriscono ancora una volta che la chiave narcisistica è del tutto inadeguata a spiegare il fenomeno e ancor meno lo è il piano patologico. Eppure, non mancano le letture in questo senso. La paura di non essere presi in considerazione dall'altro ha indotto alcuni ricercatori a coniare un acronimo per definire un particolare disordine della personalità di cui sarebbero affetti i soggetti eccessivamente preoccupati della propria immagine digitale: FOMO, che sta per *Fear Of Missing Out* ("paura di essere tagliati fuori"), i cui sintomi sarebbero depressione, voyeurismo, ipocondria, sindrome da deficit di attenzione, disordine ossessivo compulsivo (Rosen, 2013). In altri termini, a torturare la nostra psiche sarebbe la preoccupazione costante che gli altri stiano facendo qualcosa di più interessante o divertente di quello che stiamo facendo noi. Se siete ansiosi di sapere se siete affetti da FOMO sappiate che Andrew Przybylski (2013), ricercatore dell'università di Oxford, ha predisposto sul suo sito l'immancabile test. Più recentemente, un team di ricercatori (Wolniewicz et alii, 2018) ha coniato una variante – definita NOMOFobia, acronimo di "No mobile (phone) Fobia" o "Sindrome da Disconnessione" –, per indicare la paura incontrollata di non avere accesso alla rete di telefonia mobile, a loro avviso da mettere in relazione alle stesse dinamiche che attivano la FOMO.

È bene precisare, in ogni caso, che, per quanto non ci convinca affatto la chiave di lettura "medica", non riteniamo che il selfie sia esente da implicazioni negative sul piano dei comportamenti sociali e psicologici. Tutt'altro. Se è vero, infatti, che



con il selfie il soggetto riprende possesso della scena e ristabilisce la sua sovranità sull'immagine, è altrettanto vero che da questa operazione può scaturire un Sé saldo e maturo ma paradossalmente molto più fragile poiché questa emancipazione è totalmente subordinata all'apprezzamento altrui. All'assassinio fotografico – “la macchina fotografica è una sublimazione della pistola, fotografare qualcuno è un omicidio sublimato, un omicidio in sordina”, ha scritto splendidamente Susan Sontag (2004) – si sostituisce il giudizio inappellabile dell'Arena, della folla anonima pronta ad annullarci con il suo pollice verso. A renderci vulnerabili non è il selfie in sé ma la motivazione che ci spinge a farlo: il nostro Doppio mandato in missione nel cyberspazio è sostanzialmente una merce. Non a caso, il giovane Baldovino vende la propria immagine e da questa alienazione nascono tutti i suoi guai.

Codeluppi (2007) parla a tale proposito di “vetrinizzazione sociale”, un processo che prende avvio “con la comparsa delle prime vetrine nei negozi dell'inizio del Settecento e nei secoli successivi si è espanso impetuosamente perché le persone hanno compreso che potevano seguire l'esempio delle merci, le quali sono in grado di esporsi con successo all'interno delle vetrine. Queste cioè hanno costituito un modello comunicativo basato sulla spettacolarizzazione e sull'esibizione del proprio fascino esteriore che si è progressivamente diffuso nell'ambiente sociale” (Codeluppi, 2015). Anche il selfie, insomma, rientra in quelle strategie di promozione “commerciale” del Sé alle quali la società dei consumi ci induce. Attraverso di esso non ci limitiamo semplicemente a comunicare la nostra esistenza ma cerchiamo di mostrare il nostro aspetto più seducente. Non a caso, il selfie è sempre un prodotto confezionato a tavolino, lo scatto che alla fine condividiamo in rete è il frutto di numerosi tentativi, della ricerca dell'inquadratura e del taglio più idoneo a esaltare i nostri pregi e nascondere i nostri difetti. Su Facebook, si usa dire, “siamo tutti più belli e più giovani”: una folla di fanciulli eterni con tanti quadri che invecchiano per noi in qualche soffitta. Se ci si pensa, siamo di fronte a un fenomeno paradossale: ambiamo a essere imprenditori di noi stessi e a ottenere il giusto riconoscimento delle nostre capacità e finiamo per essere merci esposte in vetrina.

3. Self-branding e autopromozione sociale. Gli YouTuber

Con l'avvento dei *social network* e, di conseguenza, con l'infittirsi degli scambi relazionali e culturali tra individui, trovare uno spazio identitario e performativo per il proprio Io è divenuto un po' più semplice. “Le social app possono ampliare la consapevolezza dei giovani e dare loro la possibilità di accesso a esperienze e identità situate al di fuori del loro ambiente quotidiano. Possono inoltre facilitare la creazione di legami di appartenenza gruppali, incrementare le interazioni collettive e conferire riconoscimento sociale a categorie un tempo penalizzate (gay, nerd, minoranze etniche e religiose). Insomma, per dirla con Gardner, occorre “resistere alla ‘trappola di Narciso’ e alla tentazione di Circe delle app del momento” per costruirsi un'identità significativa e tessere relazioni profonde con gli altri” (Zona, 2015, p. 57).

Va inoltre sottolineato come, in un periodo di crisi economica globale, proprio

i *social network* abbiano permesso alle aziende di colonizzare nuovi e potenzialmente sterminati mercati. I consumatori, infatti, sembrano non ascoltare più “il brand, ma si ascoltano l’un l’altro e il 90% di essi crede nelle raccomandazioni di altri consumatori (Diaz, 2017). In accordo con Nielsen solo il 33% crede nelle inserzioni pubblicitarie, l’84% prende decisioni basate sulle opinioni di altri e il 74% crede che i *social network* informino sui prodotti” (Elloriaga Illera, & Monge Benito, 2018, p. 40). È per tale ragione, probabilmente, che su *Instagram*, *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, e più recentemente su *Tik Tok*, i cosiddetti *Influencer* – persone virtuali in “carne e ossa”, passateci l’ossimoro – riescono a condizionare e indirizzare senza apparente sforzo gli orientamenti di acquisto dei propri fan, ai quali si relazionano attraverso la narrazione della propria quotidianità, fatta di *selfie*, storie e clip; una pozione mediatica somministrata con sapienza e puntualità tali da dare ai follower la percezione di conoscere intimamente i propri beniamini e di condividere con loro un’amicizia autentica. La costruzione di tale relazione potrebbe apparire unidirezionale ma non lo è: affinché il suo Doppio digitale esista e si affermi, l’*influencer* ha bisogno che gli abitanti dei social lo seguano, se possibile lo apprezzino o, almeno, parlino di lui. Se la spinta propulsiva che inizialmente aveva indotto l’*influencer* a affacciarsi e affermarsi nel cyberspazio derivava da una buona dose di egocentrismo, oltre dalla speranza di poter guadagnare con la propria immagine, per affermarsi in termini di *brand* egli non può cedere alla tentazione di costruirsi un’identità digitale autonoma, ma deve continuamente “specchiarsi” negli altri. Per la verità, questo rispecchiamento *con* e *negli* altri non nasce con la società digitale, in quanto – come insegna Vygotskij – l’identità viene da sempre costruita socialmente e ciò rende ciascun essere umano un *essere sociale*. Sono le relazioni, infatti, a costruire e definire “chi siamo” e il nostro “essere” viene continuamente negoziato dalla presenza degli altri. Le nostre identità, così come i ruoli che socialmente rivestiamo sono, per molti versi, una messa in scena, delle *performance* strutturate in azioni ripetitive che ci illudono della stabilità del nostro ‘essere’, ma che in realtà si fanno “sempre con l’altro e per l’altro, anche quando quest’altro è immaginario. [...] ciò che sostengo, [...] è che le condizioni [...] siano fin dall’inizio al di fuori di noi, e al di là di noi stesse, in una socialità che non ha una singola autrice (e che mette radicalmente in discussione la nostra nozione di autorialità)” (Butler, 2014, p. 31). Anche il fan, nel seguire un determinato *influencer*, riveste un certo ruolo performativo ma, soprattutto, tende a riconoscersi – a *specchiarsi* – nelle sue espressioni del viso, nello *speech*, nella prossemica.

In questo complesso sistema di negoziazione identitaria, inoltre, l’*influencer* viene spesso ingaggiato dalle aziende per sponsorizzare e vendere beni (occhiali da sole, bracciali, capi d’abbigliamento, elettronica) e, nel fare questo, deve continuare a essere considerato credibile e affidabile. “L’influencer marketing è sempre esistito e probabilmente esisterà sempre. [...] È studiato fin dagli anni ‘50. Oggi siamo di fronte ad un fenomeno nuovo e ancora largamente inesplorato, con elementi di forte discontinuità rispetto al passato: da un lato l’innovazione tecnologica, che ha consentito di aumentare la portata dell’influenza sociale e di misurarne i risultati; dall’altro l’evoluzione dei processi di acquisto, dove la dimensione della scelta non è più solo il risultato di esperienze ed interazioni personali, ma è diventata sociale, influenzata cioè da propri pari o influencer, che sono oggi i veri connettori tra le marche e le persone” (Verga, 2019). Gli *influencer*, dunque,



sono persone rese merci che pubblicizzano altre merci, divenendo una sorta di *meta-marca*, di *meta-brand*. “Io esisto. Mi trovo all’interno e mi creo e mi rende esistente, so che esisto perché ho visto” (Verga, 2019) e sono visto.

Se l’influencer classico, dunque, è colui che è in grado di influenzare la nostra esteriorità e di indurre specifici comportamenti d’acquisto, “lo youtuber è un influencer con l’abilità di creare opinioni” (Ramos Serrano, & Herrero Diz, 2015, p. 27)”. Tra le piattaforme, YouTube è divenuto uno di quegli ambienti in cui è possibile costruire il proprio sé digitale e auto-promuoverlo mediante tecniche manageriali. “Nel caso di YouTube sono apparsi creatori di contenuti adattati alle loro particolari caratteristiche: i cosiddetti youtubers. Questi nuovi comunicatori provengono da background culturali professionali (o anche non professionali) differenti, producono contenuti audiovisivi con una certa regolarità e si organizzano all’interno del proprio sistema di celebrità” (Elloriaga Illera, & Monge Benito, 2018, p. 38). Ciascun *YouTuber* seleziona un ambito – o un numero ristretto di temi – nei quali si mostra esperto, ma soprattutto elabora un proprio stile comunicativo per fidelizzare la propria fandom. Lo *YouTuber*, dunque, si fa promotore di una certa cultura, quella nella quale è cresciuto e è stato educato, ma diviene esso stesso prodotto culturale. Una merce, insomma e, almeno all’inizio della carriera, egli sceglie coscientemente di essere tale. E al pari di una qualsiasi merce, lo *YouTuber* deve dotarsi di un proprio “logo”, di un proprio marchio, che lo renda riconoscibile e preferibile agli altri. Il *fan* si riconosce nel proprio *YouTuber* di riferimento, sente di somigliargli, ma soprattutto crede in quello che egli dice perché si sente in qualche modo “coautore dei testi”. Infatti, se il rapporto tra l’attore che sponsorizza l’oggetto e il pubblico seduto comodamente sul divano a guardare la tv è unidirezionale e gerarchico, su YouTube la fandom ha la percezione – neppure troppo fittizia – di poter influenzare il tenore della narrazione attraverso *like*, *dislike* e commenti, come avviene nelle culture partecipative (Jenkins, 2013). I contenuti che lo *YouTuber* propone, dunque, sono il risultato di una continua negoziazione tra i propri e gli altrui interessi, ma soprattutto tra la propria e l’altrui identità e cultura. Lo *YouTuber*, per potersi affermare, deve, dunque, promuovere e rendere la propria identità il più appetibile possibile agli altri mediante strategie di propaganda personale. Il *Self-branding*, appunto, è stato definito da Alice Marwick come una strategia di autogestione e autopromozione online della propria identità, che viene affidata al cyberspazio con l’obiettivo di essere proposta e “venduta” a altre persone che ne fruiscono, ma che, come detto, nella fruizione rivestono un ruolo attivo. “Su YouTube, una pratica comune di self-branding è quella di chiedere attivamente agli spettatori di iscriversi al proprio canale alla fine di ogni video caricato e di includerlo per iscritto nella descrizione testuale del video. Inoltre, è consuetudine aggiungere link dei video del guru in altre piattaforme social” (Garcia Rapp, 2016, p. 13). Gli *YouTuber*, dunque, dichiarano apertamente di avere necessità degli altri, di chi guarda e fruisce dei contenuti, per poter esistere e per potersi affermare.

Se in molti contesti – e per molti versi – l’immedesimazione con il *brand* sembra parlare il linguaggio del marketing e rimandare a un’ottica prettamente commerciale, che potenzialmente potrebbe contribuire alla promozione di *standard* ai quali conformarsi in maniera acritica, è anche vero che l’ecosistema *Youtube* riserva piacevoli sorprese nel momento in cui il meccanismo del rispecchiamento riesce a emanciparsi dalla logica della merce. È il caso, per esempio, dei numerosi

canali, gestiti da YouTuber adolescenti, che affrontano, con un linguaggio chiaro e con argomentazioni non banali, temi come quelli della sessualità, delle dipendenze, dell'ambiente (Pérez-Torres et al., 2018) e, soprattutto, della variegata comunità disabile che, nell'ultimo periodo, ha scelto YouTube come mezzo a cui affidare una narrazione in prima persona della propria condizione. YouTuber disabili come Michelle Kaplan, Amanda McDonough, Robyn Lambird, Ryia, Jordan Bone - giovani, combattivi ed estremamente politicizzati – attraverso video potenti e provocatori riescono a sabotare la retorica pietistica che la società abilista ha creato attorno a loro, con il risultato di legittimare, di fatto, un'idea di diversità percepita e vissuta come spaventosa e inaccettabile. “Non è possibile pensare a un corpo disabile senza riferirsi a un corpo legittimo (sano, bello, forte, atletico, attraente). La disabilità si costruisce così in opposizione all'abilità, il corpo malato in opposizione a quello sano, ecc. Queste dicotomie prendono forza nella strutturazione di uno schema di pensiero, un habitus, che fa di un corpo sano un corpo normale e di un corpo malato un corpo anormale, producendo un processo di interiorizzazione nei soggetti per il quale la «normalità» è intesa come natura e percepita come virtù. La disabilità è percepita come limitazione o restrizione alla possibilità di una vita «normale», in conseguenza di un deficit relativo alla salute” (Vadalà, 2013, p. 142).

Una presa di parola, quella degli YouTuber, che irrompe dunque in una scena dominata da decenni, sui giornali e nelle trasmissioni televisive, da una rappresentazione della “vita disabile” mediata da “normodotati”, che si riferiscono abitualmente ai disabili come a persone “coraggiose”, “vittime” o “sfortunate”. Spazi immateriali come YouTube, invece, grazie alla possibilità di aprire gratuitamente un proprio canale, offrono un'opportunità di autorappresentazione e di rivendicazione politica, favoriscono le interazioni sociali, permettono di trovare una platea potenzialmente illimitata di interlocutori ai quali raccontare la propria storia, le proprie emozioni, i propri interessi e di attivare pratiche di rispecchiamento.

“Questa società non ha spazio per noi diversi”, afferma in un appassionato *j'accuse* lo YouTuber italiano Marco Baruffaldi (<<https://www.youtube.com/watch?v=t0GBVKj8A7c>>), mentre, in uno dei suoi *vlog*, Ilaria Bidini (Mitsu 851), rispondendo alle domande e, spesso, alle accuse/ingiurie che le vengono rivolte da *follower* e *hater*, sostiene che: “la disabilità esiste solo sulla carta [...] tutti siamo disabili. Non esistono persone che sono abili in tutto, quindi una disabilità c'è sempre. Sinceramente [*non faccio fatica a rapportarmi con le persone*], semmai loro fanno fatica, qualche volta, a rapportarsi con me, perché, boh, posso capire che magari lì per lì la disabilità può far paura. Spero che si inizi a cambiare la mentalità sulla disabilità, che si cominci a capire cos'è, che una persona disabile non è un alieno, una razza a parte e spero che vengano risolti questi problemi sulle barriere architettoniche e su quelle mentali” (<https://www.youtube.com/watch?v=c_b1BP-oQLI>).

Anche se gli YouTuber presi in esame portano avanti un discorso fortemente politico – teso a sovvertire le condizioni sociali generatrici di una “società disabilitante e disabilista” (Olivier, 1990) –, nei commenti che compaiono sotto i loro video a farla da padrona è ancora la retorica della compassione. Anonymus, ad esempio, sottolineando la differenza tra la *mia* e la *tua* condizione, risponde a un video di Mitsu 851 con queste parole: “credo che la parte più difficile che debbano affrontare le *persone che si trovano nella tua (o simile) condizione* (corsivo nostro),



sia proprio quella di avere a che fare con l'ignoranza e i pregiudizi di certe persone. Grazie per il tuo esempio, che vale più di qualunque parola)". Allo stesso tempo, però, ciò che salta all'occhio sono i commenti di rispecchiamento della *fandom*: "anch'io che sono disgrafico e ho un deficit d'attenzione abbastanza marcato e ho i documenti DSA; avevo la possibilità di utilizzare la calcolatrice e avere più tempo per le verifiche. In qualsiasi caso il punto è che è scandaloso il fatto che alcuni professori non rispettino i tuoi documenti. Da denuncia istantanea. Tu, come me e come tutti i DSA CERTIFICATI hai DIRITTO ad avere questi "vantaggi" se così possiamo chiamarli, e i professori hanno il DOVERE di rispettare le documentazioni che ti sono state rilasciate. Non restare in silenzio. Stay strong bud", "Anche io ho discalculia e difficoltà d'attenzione a lungo termine e so cosa vuol dire avere dei professori che non comprendono" (Lory, It'sMeSilvy<<https://www.youtube.com/watch?v=IHtclm91ILg>>)

In questi ambienti *social* performativi, dunque, la possibilità di una negoziazione identitaria permette ai *content creator*, di affrontare, pur tra mille contraddizioni, tematiche "altre" rispetto a quelle della cultura *mainstream*. E', quest'ultima, una prospettiva di sicuro interesse, che merita di essere seguita con attenzione da chiunque abbia a cuore un'idea di educazione basata sulla reciprocità e la contaminazione e che suggerisce che questi spazi di identificazione - che sono contemporaneamente luoghi di disidentificazione -, possano fornire la possibilità, nell'interlocuzione con l'altro, di sperimentare dal basso un discorso pubblico su temi come la differenza sessuale, la razza e il concetto di "normalità".

Riferimenti bibliografici

440

- Barthes, R. (1980). *La camera Chiara*. Torino: Einaudi.
- Bocci, F. (ed.) (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Butler, J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: MIMESIS.
- Codeluppi, V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Codeluppi, V. (2015). *Mi metto in vetrina. Selfie, Facebook, Apple, Hello Kitty, Renzi e altre "vetrinizzazioni"*. Milano: Mimesis Eterotopie.
- Codeluppi, V. (2018). *Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite*. Roma: Carocci.
- Debord, G. (2002). *La società dello spettacolo*. Bolsena: Massari.
- Elloriaga, Illera A., Monge Benito, S. (2018). The professionalization of youtubers: the case of Verdellis and the brands. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 37-54.
- Fairbairn, R. D. (1992). *Il piacere e l'oggetto. Scritti 1952-1963*. Milano: Astrolabio.
- Freud, S. (1975). Introduzione al narcisismo. In S. Freud, *Opere, vol. settimo, 1912-1914*. Torino: Boringhieri.
- García Rapp, F. (2016). The Digital Media Phenomenon of YouTube Beauty Gurus: the Case of Bubzbeauty. *International Journal of Web Based Communities*, 12, 4, 360-375.
- García Jiménez, A., & Montes Vozmediano, M. (2019). Subject matter of videos for teens on YouTube. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-16.

- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Hilman, J. (2014). *Puer Aeternus*. Milano: Adelphi.
- Jenkins, H. (2013). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Keen, A. (2015). *Internet non è la risposta*. Milano: Egea.
- Keen, A. (2008). *The Cult of Amateur. How Blogs, MySpace, YouTube and the Rest of Today's User Generated Media are Killing Our Culture*. Boston: Brealey Publishing.
- Keen, A. (2016). *Vertigine digitale. Fragilità e disorientamento dei social media*. Milano: Egea.
- Kernberg, O. (1978). *Sindromi marginali e narcisismo patologico*. Torino: Boringhieri.
- Klein, M. (1978). Alcune note su alcuni meccanismi schizoidi. In M. Klein *Scritti 1921- 1958*. Torino: Boringhieri.
- Kohut, H. (1977). *Narcisismo e analisi del sé*. Torino: Boringhieri.
- Lowen, A. (1983). *Il narcisismo. L'identità rinnegata*. Milano: Feltrinelli.
- Marwick, A. (2013). *Status Update. Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age*. Yale: Yale University press.
- Ong, W. J. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Ovidio (2014). *Le Metamorfosi*. Milano: Rizzoli.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Networked self: identity, community, and culture on social network sites*. Londra: Routledge.
- Papacharissi, Z. (2012). Without You, I'm Nothing: Performances of the Self on Twitter. *International Journal of Communication*, 6, 1989-2006.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., Ben-Boubaker, S. A. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar. Media Education Research Journal*.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1814-1848.
- Ramos Serrano, M., & Herrero Diz, P. (2016). Unboxing and brands: YouTubers phenomenon through the case study of EvanTubeHD. *Prismasocial*, 1, 90-120.
- Rank, O. (2009). *Il doppio*. Milano: Sugarco.
- Redaelli, E.M. (2011). *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*. Milano: ETS.
- Rosen, L. (2013). *iDisorder: Understanding Our Ossession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*. NY: Palgrave MacMillion Trade.
- Sontag, S. (2004). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Torino: Einaudi.
- Sorchiotti, T., & Prunesti, A. (2015). #Selfie. *La cultura dell'autoscatto come forma di racconto e appartenenza*. Palermo: Flaccovio.
- Stefanini, S. (2012). *Giornalismo partecipativo o narcisismo digitale?* Roma: Aracne.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In Medeghini et al., *Disabilità Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Verga, E. (2019). Esiste una bolla degli influencer? Chi e quando li spazzerà via? *Ilsole24ore*. In < https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2019/09/06/bolla-influencer/?refresh_ce=1 > (ultima consultazione: 01/12/2019)
- Von Franz, M. L. (2009). *L'eterno fanciullo. L'archetipo del Puer aeternus*. Milano: Red.
- Wilde, O. (2013). *Il Ritratto di Dorian Gray*. Milano: Feltrinelli.
- Winnicott, D. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Wolniewicz, C.A., Tiarniyu, M.F., Weeks, J.W., & Elhai, J.D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry Research*, 262, 618-623.
- Zona, U. (2015). Everywhere. Le app tra mente collettiva e omologazione dei comportamenti. *IAT Journal*, 1, 50-62.



Sitografia

- Albagold (2019). *Tourette e scuola*. <<https://www.youtube.com/watch?v=IHtclm91lLg>> (ultimo accesso 08/12/2019).
- Baruffaldi M. (2018). *Discorso di oggi 24 maggio 2018*. In <<https://www.youtube.com/watch?v=t0GBVKj8A7c>> (ultimo accesso 08/12/2019).
- Bidini I. (2016). *VIDEO TAG <3 IO E LA MIA DISABILITA'>*. In <https://www.youtube.com/watch?v=c_bBP-oQLI> (ultimo accesso 08/12/2019).

Utilizzo delle reti neurali convolutive per la predizione dell'abbandono universitario. Una ricerca quantitativa sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre»

Use of convolutive neural networks to predict university dropout. A quantitative research on the degree courses of the Department of Education of “Roma Tre” University

Mauro Mezzini

Università degli Studi Roma TRE (IT), Dipartimento di Scienze della Formazione, mauro.mezzini@uniroma3.it

Gianmarco Bonavolontà

Università degli Studi Roma TRE (IT), Dipartimento di Scienze della Formazione

Francesco Agrusti

Università degli Studi Roma TRE (IT), Dipartimento di Scienze della Formazione

The level of dropout in the scenery of European education is one of the major issues to be faced in a near future. In 2017, an average of 10.6% of young people (aged 18-24) in the EU-28 were early leavers from education and training according to Eurostat's statistics.

The main aim of this research is to predict, as early as possible, which student will dropout in a Higher Education context. The administrative data of approximately 6000 students enrolled from 2009 in the Education Department at Rome Tre University had been used to train the Convolutional Neural Networks (CNN). Then, the trained network provides a probabilistic model that indicates, for each student, the probability of dropping out. We used several types of CNNs, and their variants, in order to build the most accurate model for the dropout prediction. The accuracy of the obtained models ranged from 67.1% for the students at the beginning of the first year up to 88.7% for the students at the end of the second year of their academic career.

Keywords: University Dropout; Convolutional Neural Networks; Artificial Intelligence.

abstract

Altri temi 443

Il gruppo di ricerca è formato dagli autori del contributo che è stato redatto nel seguente ordine: Mauro Mezzini (§§ 4-5-6), Gianmarco Bonavolontà (§§ 2-3), Francesco Agrusti (§§ 1).

1. Introduzione

Il fenomeno noto come “dispersione universitaria” comprende diverse forme di insuccesso accademico, riconducibili a quattro categorie principali (Fasanella et al., 2010): l’irregolarità generica nell’acquisizione dei crediti formativi, il prolungamento della permanenza nell’università (c.d. *fuoricorsismo*), la mancanza di linearità della carriera (ad es. passaggi di corso) ed infine l’abbandono vero e proprio del percorso di apprendimento che porta quindi all’uscita dal sistema universitario senza il conseguimento del titolo.

Ci sono diverse variabili che influenzano la decisione degli studenti di lasciare gli studi a livello universitario. Questo fenomeno è noto in lingua anglosassone come “drop-out” ed è stato definito da Larsen e da altri ricercatori come “il ritiro da un corso di laurea prima che sia stato completato” (Søgaard Larsen & Dansk Clearinghouse, 2013, p. 18). In questa definizione è incluso anche il ritiro dai singoli corsi di studio ma non l’abbandono per gravidanza, malattia, ecc. ossia per tutte quelle cause che si possono ascrivere a motivazioni ben precise e di durata temporanea. Il fenomeno dell’abbandono ha diversi effetti negativi: ha conseguenze a livello personale, familiare e, da un punto di vista sistematico, questi bassi tassi di completamento del percorso universitario potrebbero portare ad un collo di bottiglia delle competenze della cittadinanza intera che può avere conseguenze sul piano economico e sociale, diminuendo la competitività, l’innovazione e la produttività di una intera nazione.

Nello studio comparativo sull’abbandono dell’istruzione superiore in Europa condotto da Vossensteyn e altri ricercatori (2015) è stato riscontrato che il successo degli studi è considerato come un fattore cruciale per il successo personale in 28 dei 35 paesi partecipanti. Un riconoscimento precoce del fenomeno dell’abbandono è il prerequisito fondamentale per ridurre i tassi dell’abbandono stesso: diversi studi evidenziano l’importanza di monitorare le caratteristiche individuali e sociali degli studenti in quanto queste hanno un forte impatto sulle probabilità di successo degli studenti nell’istruzione superiore. Un obiettivo cruciale della strategia Europa 2020 è difatti quello di ridurre l’abbandono degli studi universitari cercando di ottenere almeno che il 40% dei cittadini di 30-34 anni completino il percorso di istruzione superiore (Vossensteyn et al., 2015).

Come riportato in letteratura, gli studenti in generale lasciano durante il loro primo anno di università (Larsen et al., 2013), subito dopo la scuola secondaria superiore: in questo periodo, devono sviluppare il loro senso di responsabilità e autoregolamentazione (Moè & De Beni, 2000). Le competenze e le disposizioni individuali sono indagate in diversi modelli psicologici e pedagogici in relazione al fenomeno dell’abbandono precoce in termini di caratteristiche della personalità (Pincus, 1980). Numerose ricerche hanno esplorato l’impatto dello status economico e sociale degli studenti (es. razza o reddito) e dei servizi di carattere organizzativo forniti agli studenti dall’università (es. rapporto facoltà-studenti) sul tasso di abbandono (Pincus, 1980; Stampen & Cabrera, 1988).

Da decenni uno dei modelli più utilizzati e discussi è il modello “student integration” di Tinto che sottolinea l’importanza dell’integrazione accademica e sociale degli studenti nella previsione del fenomeno dell’abbandono scolastico (Tinto, 1975, 1987, 2010). Uno degli altri modelli principali è quello proposto da Bean (1968), il modello “student attrition”, basato sull’atteggiamento-comporta-



mento dello studente che misura i fattori individuali e quelli istituzionali e ne valuta le interazioni ai fini della previsione dell'abbandono universitario. Un altro modello interessante di integrazione studente/istituzione è il modello di Pascarella (1980), che pone l'accento sulla crucialità per il successo degli studenti l'aver contatti informali con i docenti. In altre parole, in questo modello le caratteristiche di background interagiscono con i fattori istituzionali influenzando sulla soddisfazione dello studente nei confronti dell'università. Numerosi studi hanno dimostrato gli effetti positivi dell'interazione studente-università sulla persistenza (Astin, 1993; Cox & Orehovec, 2007; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Braxton, Sullivan & Johnson, 1997; Milem & Berger, 1997). L'*Event history modeling* è un altro modello molto discusso in letteratura: proposto da Des Jardins, Albourg e McCallan (1999), questo modello tiene conto del ruolo della successione di diversi eventi nelle diverse fasi della carriera formativa dello studente, cambiando l'importanza dei fattori di anno in anno, in base al periodo temporale.

In tutti questi modelli, la relazione tra studenti e istituzioni è di cruciale importanza per ridurre i tassi di abbandono scolastico (Cabrera et al., 1992) e sono state identificate diverse variabili per migliorare la ritenzione degli studenti (Søgaard Larsen & Dansk Clearinghouse, 2013; Siri, 2014).

Da numerose ricerche statunitensi (Hu, 2002; Kuncel et al., 2004; Bridgeman, McCamley-Jenkins, & Ervin, 2000; Kuncel & Hezlett, 2007; Kuncel, Credé, & Thomas, 2007), il voto di maturità si è dimostrato come il miglior predittore della *performance* del primo anno accademico (predicendo meglio dei punteggi standardizzati SAT) e più nello specifico del voto medio che lo studente ottiene al primo anno di *college* (Perfetto, 2002). Il legame però tra voto di maturità e persistenza nel sistema formativo resta un argomento più controverso: Rosenbaum (2004) asserisce che "il predittore della probabilità che uno studente si laurei più facile da usare è ancora il suo voto di maturità" (p. 2); allo stesso modo Ishitani (2006) afferma che "la posizione in graduatoria in classe alla maturità ha effetti significativi sul comportamento di *attrition* universitaria" (p. 18). Contemporaneamente però esistono altre ricerche in letteratura che ritengono indicatori insufficienti il voto di maturità e i punteggi a test standardizzati (ad esempio il SAT) per predire la persistenza all'università (Lohfink & Paulsen, 2005; Allen et al., 2008).

In Italia, a causa degli altissimi tassi di abbandono degli studenti universitari (ANVUR, 2018), sono stati condotti diversi studi specifici (Burgalassi et al., 2016; Moretti et al., 2017; Carbone & Piras, 1998) che hanno confermato la valenza del voto di maturità (e delle competenze in ingresso degli studenti più in generale) insieme ai tratti socio-demografici degli studenti (maggiormente il contesto socio-economico) come validi indicatori dell'abbandono universitario rispetto all'esito del primo anno di studi.

Molti dei modelli e degli studi condotti, sia nazionali sia internazionali, hanno presentato diverse analisi dal punto di vista psicologico, costruendo modelli psicologico-motivazionali focalizzate sull'aspettativa, sulle ragioni del coinvolgimento, sul valore personale e sulla motivazione in generale (Bandura et al., 2001; Marshall & Brown, 2004; Gifford et al., 2006; Yorke, 2002; Anderman et al. 2001; Pintrich, 2000; Le et al., 2005; Robbins et al., 2004). Tali modelli e indagini prevedono tutti una rilevazione dei dati intervistando direttamente gli studenti, tramite l'uso di strumenti (di solito questionari) appositamente somministrati. Lo studio

presentato in questo articolo, invece, si prefigge di utilizzare i soli dati disponibili in un qualsiasi ufficio statistico universitario, senza quindi, almeno in questa fase della ricerca, intervistare direttamente gli studenti. A questo proposito si è quindi deciso di procedere all'analisi di questi dati tramite l'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA).

Oggi, l'IA viene utilizzata per sostituire le attività umane che sono ripetitive, ad esempio, nel campo di guida autonoma o per il compito di classificazione delle immagini. In queste aree l'IA compete con l'uomo con risultati abbastanza soddisfacenti e, nel caso di abbandono del sistema formativo, è estremamente improbabile che un docente esperto sia in grado di "prevedere" il successo educativo dello studente sulla base dei soli dati forniti dagli uffici amministrativi.

La recente scoperta sulle reti neurali (RN) con l'uso di architetture di Reti Neurali Convoluzionali (CNN, *Convolutional Neural Networks*) è diventata, negli ultimi anni, a dir poco dirompente negli studi che utilizzano l'IA. Impilando insieme decine o centinaia di strati neurali convoluzionali, si ottiene una struttura di rete profonda, che si è dimostrata molto efficace nel produrre modelli ad alta precisione.

Questi recenti progressi sulle reti neurali hanno dimostrato che l'IA può essere in grado di competere (o addirittura superare) con le capacità umane, nei compiti di classificazione e riconoscimento. Qui di seguito sono quindi dapprima mostrati alcuni degli studi risultati più importanti, ottenuti grazie all'IA, sulla previsione dell'abbandono universitario. Successivamente sono presentate le metriche per la valutazione di tali modelli e quindi la metodologia usata e i risultati ottenuti nella nostra ricerca. Sono quindi tratte brevemente delle conclusioni preliminari sullo studio.

2. Stato dell'arte

Molti progetti di ricerca hanno utilizzato tecniche di *data mining* per studiare il fenomeno del Dropout. Nello specifico, in questo paragrafo discuteremo di lavori che hanno indagato sull'abbandono universitario sviluppando modelli predittivi attraverso l'EDM (*Educational Data Mining*), ovvero l'utilizzo del *data mining* nel campo dell'educazione, applicando metodi computerizzati per analizzare ampie raccolte di dati (Bala & Ojha, 2012; Koedinger et al., 2015). Dall'analisi della letteratura è emerso che l'algoritmo dell'albero decisionale (DT) sia quello più utilizzato per lo sviluppo di modelli predittivi finalizzato ad individuare l'abbandono universitario. Una ricerca condotta presso l'Università di Chittagong ha esaminato la possibilità di predire il successo formativo degli studenti neoiscritti all'università utilizzando solo i dati presenti al momento dell'iscrizione. Gli algoritmi utilizzati per lo sviluppo di questi modelli sono stati il CART (Classification And Regression Tree) e CHAID (Chi-Squared Detector Automatic Interaction Detector), con l'utilizzo del *cross-validation folder* per decidere quale modello sia migliore in termini di accuratezza (Mustafa et al., 2012). Un altro progetto di ricerca finanziato dal ministero della Pubblica Istruzione colombiana ha cercato di identificare i modelli predittivi di abbandono scolastico analizzando 62 attributi appartenenti a dati socio-economici, accademici ed istituzionali. Anche in questo caso è stato implementato un albero decisionale (algoritmo J48) e per la validazione del modello si



è utilizzato il *cross-validation folder* con un risultato di accuratezza superiore al 80% (Pereira et al., 2013). Allo stesso modo, in India è stata condotta una ricerca per sviluppare un DT basato su l'algoritmo ID3 in grado di prevedere gli studenti che avessero abbandonato l'università. Lo studio si basa sull'analisi di 32 variabili su un campione di 240 studenti scelti attraverso un'indagine. Le prestazioni dei modelli sono state valutate usando l'indice di accuratezza, la precisione, il *recall* e l'*F-measure* (Sivakumar et al., 2016). Nel 2018 una ricerca ha presentato una classificazione basata sull'algoritmo DT. Lo studio analizza 5288 casi di studenti appartenenti all'università pubblica cilena (coorti di studenti appartenenti a 44 corsi universitari nei settori delle discipline umanistiche, delle arti, dell'istruzione, dell'ingegneria e della salute). Gli attributi selezionati per l'analisi sono legati alle variabili demografiche dello studente, alla sua situazione economica e ai dati sul rendimento scolastico pregresso prima della sua ammissione all'università. L'indice di accuratezza del miglior modello sviluppato è stato del 87,2% (Ramírez & Grandón, 2018).

In aggiunta al DT sono stati utilizzati altri metodi di classificazione al fine di implementare modelli per la predizione dell'abbandono universitario. Alcuni ricercatori hanno utilizzato metodologie specifiche come CRISP-DM (*Cross Industry Standard Process for Data Mining*), per prevedere alla fine del primo semestre gli studenti a rischio di abbandono. Il dataset è composto da oltre 25 mila studenti e 39 variabili per ogni studente e gli algoritmi utilizzati sono: DT, reti neurali artificiali (ANN) e modello logit (LR). I risultati evidenziano un'accuratezza pari al 81,2% per il modello sviluppato con ANN (Delen, 2011). Similmente, una ricerca condotta presso l'Università di Genova, ha impiegato le ANN per rilevare gli studenti a rischio di abbandono. Lo studio fa riferimento ad una popolazione che è composta da 810 studenti iscritti per la prima volta in un corso di laurea in medicina nell'anno accademico 2008-2009 e i dati provengono da fonti amministrative, da un sondaggio ad hoc e da interviste telefoniche (Siri, 2015). Altro esempio è il lavoro svolto presso il College of Technology nel Mato Grosso. La ricerca presenta un modello sviluppato con la rete neurale Fuzzy-ARTMAP utilizzando solo i dati di immatricolazione raccolti per un periodo di sette anni dal 2004 al 2011. I risultati mostrano una percentuale di accuratezza superiore all'85% (Martinho et al., 2013). In Brasile presso Universidade Federal do Rio de Janeiro, un progetto di ricerca ha confrontato diversi algoritmi (DT, SimpleCart, Support Vector Machine, Naïve Bayes e ANN) analizzando dati provenienti da 14.000 studenti (Manhães et al., 2014). Analogamente, presso l'Università di Tecnologia ed Economia di Budapest, utilizzando i dati di 15.285 studenti universitari riguardo la loro istruzione secondaria e universitaria, sono stati impiegati e valutati 6 tipi di algoritmi per identificare gli studenti a rischio dropout. L'accuratezza, il *recall*, la precisione e la curva di ROC sono le metriche utilizzate per la valutazione ed i risultati hanno evidenziato come miglior modello quello sviluppato dall'algoritmo di *Deep Learning* con un tasso di accuratezza del 73,5% (Nagy & Molontay, 2018). Una ricerca simile ha impiegato cinque algoritmi di classificazione (LR, Gaussian Naive Bayes, SVM, Random Forest e Adaptive Boosting) analizzando 4432 dati degli studenti dei corsi di laurea in Giurisprudenza, Informatica e Matematica dell'università di Barcellona negli anni 2009 e 2014. La ricerca ha rilevato che tutti gli algoritmi di *machine learning* raggiungevano un'accuratezza intorno al 90% (Rovira et al., 2017). L'Istituto Tecnológico de Costa Rica ha implementato un modello derivato

dagli algoritmi di Random Forest, Support Vector Machine, ANN e LR. Il campione di riferimento è composto da 16.807 studenti iscritti tra gli anni 2011 e 2016 ed il modello migliore è quello risultante dall'algoritmo di Random Forest (Solis et al., 2018).

Gli studi sopra citati evidenziano un uso eterogeneo di *dataset*, algoritmi, metriche e metodologie di performance. Pertanto, diviene improbabile definire con certezza quale modello sia migliore dell'altro e tuttavia le ricerche confermano l'efficacia dell'approccio dell'EDM finalizzato allo studio del dropout universitario. La principale differenza che caratterizza questo lavoro da quelli presenti in letteratura è data dall'introduzione delle reti neurali convolutive per analizzare dati appartenenti al campo educativo.

3. Metriche per la valutazione dei modelli

La valutazione delle prestazioni del modello di classificazione si basa principalmente sul conteggio dei casi classificati correttamente ed incorrettamente. Questi dati sono rappresentati attraverso la matrice di confusione, ovvero la tabulazione delle classi reali e delle classi predette, dove in riga sono riportati i valori reali o effettivi della classe mentre in colonna sono riportati le previsioni fornite dal modello.

448

		Classe Predetta	
		-1	+1
Classe Reale	-1	TN	FP
	+1	FN	TP

Nel caso di un problema di classificazione binaria, la matrice di confusione è composta da quattro diversi elementi: veri negativi (*true negative*, TN), falsi positivi (*false positive*, FP), falsi negativi (*false negative*, FN) e veri positivi (*true positive*, TP). entrando nello specifico, TN rappresenta il numero di casi il cui valore della classe reale è negativo (-1) ed il modello predice una classe negativa (-1); FP rappresenta il numero di casi in cui il valore della classe reale è negativo (-1) ma il modello predice erroneamente la classe positiva (+1); FN rappresenta il numero di casi in cui il valore della classe reale è positivo (+1) mentre il modello predice in modo errato (-1); TP rappresenta il numero di casi in cui la classe reale e quella predetta sono entrambe positive (+1).

Utilizzare metriche che derivano dalla matrice di confusione rende più conveniente la valutazione delle prestazioni di diversi modelli di classificazione. La prima metrica da prendere in considerazione è l'accuratezza (ACC). L'accuratezza è importante perché misura la capacità del modello di classificazione di fornire previsioni attendibili su nuovi dati ed è data dalla somma delle previsioni corrette divisa per il numero totale delle previsioni:



$$ACC = \frac{TP + TN}{FP + FN + TP + TN}$$

Di conseguenza, l'accuratezza descrive la percentuale di casi correttamente classificati indipendentemente dalla produzione di falsi positivi o falsi negativi. Da ciò ne deriva che l'accuratezza è una misura che a volte potrebbe essere fuorviante e pertanto sono utilizzate, in aggiunta a questa, altre metriche di valutazione come la precisione (PRE) e la *recall* (REC). Queste metriche sono correlate ai rapporti di veri positivi e veri negativi. Nello specifico, la precisione è la proporzione fra i veri positivi e tutti i valori classificati come positivi:

$$PRE = \frac{TP}{TP + FP}$$

Più alto è il valore della precisione e minore è il numero dei FP. Siamo nella situazione in cui è prioritario classificare correttamente i veri positivi, anche al costo di creare un elevato numero di falsi positivi.

L'indice di *recall* è la proporzione fra i veri positivi e tutti i valori che sono effettivamente positivi:

$$REC = \frac{TP}{TP + FN}$$

La *recall* descrive l'efficacia del modello nel riconoscere la proprietà osservata e pertanto siamo nel caso in cui si vuole massimizzare i TP senza però far crescere troppo i FP. Maggiore è il valore della *recall*, più sensibile è il modello nel predire i TP. Esiste un'altra metrica chiamata **F₁-measure** che riassume l'indice di precisione e di *recall* e rappresenta la media armonica tra i due indici:

$$F_1 \text{ measure} = \frac{2 * \text{sensibility} * \text{precision}}{\text{sensibility} + \text{precision}}$$

Un valore elevato dell'**F₁-measure** indica che sia la *recall* sia la precisione hanno un valore ragionevolmente alto e pertanto l'indice **F₁-measure** è utile quando PRE e REC sono ugualmente importanti.

4. Metodologia

Uno dei problemi più importanti nel campo dell'IA è il problema della *classificazione* (LeCun et al., 2015). In questo problema si ha un oggetto, che può essere un'immagine, un suono o una frase e si vuole associare a questo oggetto una classe presa all'interno di un insieme finito \mathbf{K} di classi. Per esempio, il problema della classificazione dell'immagini consiste nell'associare a ciascuna immagine una certa classe in accordo con una prestabilita interpretazione. In questo caso, una naturale interpretazione sarebbe quella di associare a ciascuna immagine il soggetto in essa contenuto. Messa in termini più matematici, se si rappresenta ogni oggetto mediante un vettore \mathbf{n} -dimensionale di numeri reali $\mathbf{x} \in \mathbb{R}^n$, la soluzione del problema della classificazione consiste nel trovare una funzione equivalente alla funzione $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbf{K}$ che associa ad ogni oggetto \mathbf{x} la sua classe vera.

Una rete neurale (RN) può essere vista infatti come una funzione φ che prende in input un vettore \mathbf{n} -dimensionale \mathbf{x} e produce un valore, chiamato la predizione di \mathbf{x} . La predizione è corretta quando $\varphi(\mathbf{x}) = f(\mathbf{x})$ and incorretta altrimenti. Contrariamente al paradigma classico della programmazione, dove il programmatore per progettare un algoritmo deve avere una profonda e completa conoscenza del problema di interesse come ad esempio in (Malvestuto, Mezzini, & Moscarini, 2011; Mezzini, 2010, 2011, 2012, 2016, 2018; Mezzini & Moscarini, 2015, 2016), per implementare una RN il programmatore può anche essere del tutto ignaro del meccanismo o della semantica di classificazione.

Per fare sì che una RN produca corrette predizioni questa deve essere sottoposta ad un processo di *addestramento* (training). Questo consiste nel fornire alla RN un insieme di oggetti chiamato *insieme di addestramento* (*training set*) e indicato come $A = (x_i, f(x_i)), i=1, \dots, N$ dove N è il numero degli oggetti nell'insieme di addestramento. La classe $f(x_i)$, di ogni oggetto x_i nell'insieme di addestramento, è nota a priori. Per ogni oggetto nell'insieme di addestramento, il valore $f(x_i)$ viene confrontato con la predizione $\varphi(x_i)$ della RN. Se il valore $\varphi(x_i)$ della predizione è differente dalla sua classe $f(x_i)$, la RN viene modificata al fine di minimizzare l'errore. Questo processo viene ripetuto centinaia di volte fino a che viene raggiunto un livello prefissato di errore oppure quando il livello di errore non migliora. Questo processo viene chiamato *apprendimento supervisionato* (*supervised learning*) ed è simile al processo di apprendimento che viene impiegato o negli esseri umani o negli animali.

Tra i differenti tipi di RN le RNC hanno acquistato molta popolarità negli ultimi anni grazie agli ottimi risultati ottenuti nella classificazione delle immagini (Krizhevsky et al., 2012). Krizhevsky et al. hanno addestrato un modello convoluzionale profondo utilizzando un insieme di addestramento composto da 1.2 milioni di immagini della *challenge Imagenet* contenente 1000 differenti classi e migliorando l'accuratezza della predizione di quasi il 50% in più rispetto ai precedenti sistemi di classificazione. Da allora ad oggi molte ricerche sono state realizzate sulle RNC.

Nelle RN classiche l'oggetto di input viene inviato, all'inizio, ad un insieme di n_1 neuroni, chiamato il *primo livello*. Ogni neurone nel primo livello riceve in input una copia dell'oggetto \mathbf{x} , e utilizzando un vettore \mathbf{n} -dimensionale $w_j, j=1, \dots, n_1$ di pesi, produce in output un numero reale chiamato *attivazione*. Pertanto, il pri-



mo livello fornisce in uscita un vettore n_1 -dimensionale di reali. Quest'ultimo vettore può essere inviato ad un secondo livello di neuroni e così via. In questo modo possiamo accumulare una pila di livelli neurali per ottenere una rete più complessa e potente. Il problema è che il numero di pesi della rete e quindi le risorse di memoria e computazionali richieste possono divenire molto elevate tanto più cresce il numero di livelli della rete e tanto più grande è il numero di neuroni in ciascun livello. Ad esempio, alla risoluzione di 32×32 pixels, un'immagine è considerata molto piccola anche per i più vecchi *smartphone*. Ciò nonostante la codifica numerica di una tale immagine consiste in un vettore 3072-dimensionale. Se nel primo livello volessimo introdurre 1000 neuroni, il numero di pesi solo per il primo livello sarebbe di 3 milioni. La differenza chiave tra le RNC e le RN è che non tutte le componenti dell'oggetto sono inviate a ciascun neurone, ma soltanto una parte di queste. In questo modo il numero di pesi per ciascun neurone diminuisce drasticamente ma allo stesso tempo ogni livello neuronale è in grado di produrre un numero molto elevato di attivazioni.

Nel nostro lavoro abbiamo utilizzato tre differenti architetture di RNC al fine di provare la loro efficienza per la costruzione del modello predittivo. Le prime due architetture, chiamate di seguito rispettivamente ResNetV2 (RNV2) e InceptionResNetV4 (IRNV4) rappresentano lo stato dell'arte nel campo delle RNC avendo realizzato i migliori risultati possibili o tra i migliori (alla data del 2017) nelle prove di classificazione di riferimento (*benchmark*). La terza architettura, chiamata DFSV1 (Mezzini, Bonavolontà & Agrusti, 2019), è stata costruita al nostro interno attraverso alcune modificazioni delle architetture ResNet e VGG.

Abbiamo raccolto dall'ufficio amministrativo dell'Università Roma Tre (R3U), un insieme di dati relativi agli studenti iscritti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF). Gli anni di iscrizione variano dal 2009 al 2014 per un totale di 6078 studenti dei quali 649 erano ancora attivi al momento dell'analisi dell'insieme di dati (Agosto 2018), ovvero ancora non avevano concluso il loro corso di studi, mentre i rimanenti 5429 avevano chiuso il loro corso di studi o laureandosi o abbandonando oppure per altre cause, come trasferimento ad altra università ed altro che di seguito spiegheremo meglio. Chiamiamo *non attivi* tutti gli studenti che hanno chiuso il loro corso degli studi in un modo o nell'altro. Una regola amministrativa di R3U stabilisce un limite di tempo, fissato in 9 anni, per il completamento degli studi, il che significa che uno studente può rimanere iscritto per al più 9 anni. Se uno studente non riesce a laurearsi per tale periodo il suo corso di studi viene considerato chiuso. Questi casi sono stati considerati come fossero casi di abbandono universitario.

In generale ogni studente non attivo è classificato in due possibili modi: *nonAbbandona*, *Abbandona*. Sono stati esclusi dalle due classi quelli che hanno cambiato corso di laurea o cambiato ateneo. Il numero di questi ultimi è pari a 118 studenti. Nella classe *nonAbbandona* sono conteggiati gli studenti che si sono laureati. Il numero di quelli che si sono laureati è pari a 2833 mentre quello di chi abbandona è pari a 2478.

L'ufficio amministrativo di R3U ci ha fornito molti (tra tutti quelli disponibili) degli attributi amministrativi di ciascun studente. Nella Tabella 1 è riportata la lista dei campi amministrativi utilizzati.

A causa di problemi di privacy, pur essendo disponibili, alcuni attributi sono stati censurati o non ci sono stati forniti. Infatti, non è stato possibile conoscere

il comune di nascita né il comune di residenza degli studenti. Altri attributi, come lo stato occupazionale (se lo studente è o meno occupato lavorativamente) non sono stati raccolti in modo accurato dai sistemi informativi, poiché abbiamo trovato solo pochi studenti con stato occupazionale di lavoratore quando è ben noto che un considerevole numero di studenti del DSF già lavorano come educatori nelle scuole dell'infanzia o in quelle elementari.

Lista 1	Lista 2
Anno di iscrizione (coorte)	Anno accademico
Anno di nascita	Codice del corso di laurea
Genere	Nome del corso di laurea
Continente di nascita	Anno di corso
Tipo di scuola superiore	Indicatore situazione economica
Voto di maturità	Studente lavoratore
Massimo voto di maturità	Esenzione dalle tasse
Anno di maturità	Tipo di esenzione dalle tasse
Trasferito da altra università	Handicap
CFU da altra università	Part time
Facoltà	Part time CFU
	Tipo di rinnovo dell'iscrizione

Tabella 1. Lista degli attributi amministrativi

Lista 3
Insegnamento
Voto
Voto massimo
CFU
Nome classe
Anno accademico esame
Tipo di convalida
Codice tipo ric
Pregresso
Ateneo straniero
Sigla
Sovranumerari
Escludi da media
Escludi da carriera
Data esame

Tabella 2. Lista degli attributi relativi alle carriere



Si noti che, per un dato studente, i valori degli attributi della Lista 2 nella Tabella 1 possono variare di anno in anno mentre i valori degli attributi nella Lista 1 non cambiano durante l'intera carriera accademica dello studente. Gli attributi della Lista 3 nella Tabella 2 sono invece relativi alle carriere universitarie di ciascuno studente ovvero rappresentano attributi relativi a ciascuna prova d'esame o di tirocinio.

Al fine di costruire l'insieme di addestramento si è reso necessario associare a ciascuno studente una sua rappresentazione numerica. Pertanto, tutti i domini degli attributi presenti nell'insieme dei dati sono stati convertiti, attraverso una arbitraria funzione biettiva, in un dominio intero non negativo. Ad esempio, il dominio dell'attributo *genere* che è composto dalle due parole {"*maschio*", "*femmina*"}, è stato convertito nel dominio $\{0,1\}$ dove 0 corrisponde a "*maschio*" e 1 a "*femmina*".

Abbiamo poi creato una tabella *studente* il cui schema S (cioè la lista dei campi) contiene tutti i campi della Lista 1 di Tabella 1. Per ogni campo della lista Lista 2, abbiamo aggiunto ad S , 5 campi, denotati come f_y dove $y=0,\dots,4$, ovvero uno per ciascuno dei primi 4 anni di iscrizione universitaria. Se uno studente, per qualsiasi motivo, finisce la sua carriera nell'anno z , allora f_y è impostato al valore δ per ogni $z < y \leq 4$. Il valore di δ , che è stato scelto essere arbitrariamente pari a -1 , può anche essere visto come il valore *NULLO* e non appare nel dominio di ogni altro campo dello schema S . Inoltre, per ogni campo della Lista 3 in Tabella 2 e per ogni anno di iscrizione $y \in \{1,\dots,4\}$ si è fissato un numero m_y che rappresenta il numero massimo di esami che uno studente può dare nell'anno di iscrizione y . Quindi per ogni campo della Lista 3 e per ogni anno y e per ogni $0 \leq z \leq m_y$ si è aggiunto un campo g_{yz} . Se uno studente, nell'anno di iscrizione $y > 0$ sostiene non più di j esami, allora g_{yz} è impostato al valore δ per $j < z \leq m_y$. Complessivamente la tabella *studente* possiede 897 campi o colonne.

Per effettuare tutti i test abbiamo scelto una permutazione casuale degli studenti non attivi. Poi abbiamo diviso il numero degli studenti non attivi in una suddivisione $\Pi = \{P_0, P_1, \dots, P_{11}\}$ di 12 partizioni mutuamente disgiunte ciascuna delle quali contenente 450 studenti (tranne l'ultima che contiene 479 studenti). Per ogni $0 \leq i \leq 11$, la partizione P_i è stata utilizzata per rappresentare l'insieme di validazione V_i , la partizione $P_{(i+1) \bmod 12}$ è stata utilizzata per rappresentare l'insieme di test T_i e il restante per l'insieme di addestramento A_i . Da ciascuna partizione sono stati successivamente eliminati quegli studenti che ne si sono laureati o non hanno abbandonato gli studi. Spieghiamo di seguito l'utilizzo di questi tre insiemi.

Se dobbiamo predire l'abbandono universitario di uno studente al momento dell'iscrizione abbiamo a disposizione solo i suoi dati anagrafici fino all'anno 0. In generale per uno studente che inizia l'anno di iscrizione conosciamo i dati fino all'anno X . Pertanto abbiamo creato 5 tabelle denotate come *studente* $_A_y$, proiettando in queste tutti i campi della tabella studente relativi alla Lista 1, tutti i campi del tipo f_y e tutti i campi del tipo g_{yz} dove $y \leq x$ e scartando tutti gli altri campi. Ad esempio, lo schema della tabella *studente* $_A_0$ contiene solo i campi relativi alla Lista 1 della Tabella 1, e per ogni campo f della Lista 2 di Tabella 1, soltanto f_0 e nessun attributo della Lista 3 è presente. Ogni tabella *studente* $_A_y$, $y=0,\dots,4$ è stata utilizzata per selezionare gli insiemi di addestramento, di validazione e di test per l'anno y . Per avere un'idea migliore dell'efficacia dei modelli

abbiamo anche approntato un insieme di 5 tabelle nelle quali sono state eliminati tutti i campi relativi alla Lista 3 per ogni anno di iscrizione. Ovvero queste tabelle contengono solo attributi di tipo amministrativo. Abbiamo denotato queste tabelle come *studente* $_B_y$.

Abbiamo quindi effettuato l'addestramento di 3 modelli basati su architetture RNC di cui abbiamo fatto menzione sopra per ogni anno fino all'anno 3 di iscrizione. Infatti, dopo il terzo anno di iscrizione il numero degli studenti che abbandona comincia a diventare una frazione degli studenti dell'insieme di addestramento. Inoltre, l'insieme di validazione si restringe tanto più quanto si va in avanti con gli anni di iscrizione rendendo così le statistiche meno significative. Abbiamo effettuato l'addestramento di ciascun modello fino a 100 *epoche* dove per epoca si intende che l'intero insieme di addestramento è stato elaborato o *appreso* dal modello. In altri termini tutto l'insieme di addestramento viene appreso dal modello per 100 volte e poi si arresta l'addestramento poiché, in generale, si è osservato che oltre le 100 epoche non si avverte alcun miglioramento nella accuratezza del modello. Inoltre, la migliore accuratezza sull'insieme di validazione si riscontra quasi mai alla 100 esima epoca.

Complessivamente sono state elaborate più di 58500 epoche e considerando le 12 partizioni, i 4 anni di elaborazione, le 3 differenti architetture di RNC ed i 2 tipi di schema delle tabelle, abbiamo per elaborare i risultati riportati nel presente manoscritto preso in considerazione i dati di 58500 epoche. Per ciascuna epoca è stata rilevata la matrice di confusione indicata nel paragrafo 2 sia per l'insieme di validazione che per l'insieme di test, in modo tale da poter valutare l'efficacia dei modelli e ideare una strategia di selezione del modello migliore.

La metodologia di selezione del modello migliore prevede di utilizzare un qualche indice di prestazione ottenuto dalla matrice di confusione ricavata dall'insieme di validazione. Bisogna considerare che la grandezza dell'insieme di validazione dipende anche dall'anno di iscrizione. All'atto dell'iscrizione la dimensione dell'insieme e di validazione è di poco minore a 450 studenti. All'aumentare dell'anno di iscrizione tale numero diminuisce poiché una parte degli studenti considerati o si laurea o abbandona prima dell'anno considerato.



Anno	Architett.	VALIDAZIONE				TEST			
		TP	TN	FP	FN	TP	TN	FP	FN
0	RNV2	1799	1578	1218	644	1759	1521	1275	684
0	IRNV4	2066	1150	1646	377	2022	1079	1717	421
0	DFSV1	2009	1114	1682	434	1953	1078	1718	490
1	RNV2	656	2542	254	324	621	2501	295	359
1	IRNV4	654	2531	265	326	627	2501	295	353
1	DFSV1	657	2511	285	323	626	2486	310	354
2	RNV2	354	2639	137	181	335	2621	155	200
2	IRNV4	365	2619	157	170	327	2598	178	208
2	DFSV1	322	2661	115	213	306	2661	115	229
3	RNV2	214	1151	89	90	199	1137	103	105
3	IRNV4	234	1159	81	70	202	1142	98	102
3	DFSV1	220	1159	81	84	211	1149	91	93

Tabella 3. Matrice di confusione ricavata dalla somma delle 12 partizioni per la Tabella Studente_A

Anno	Architett.	VALIDAZIONE				TEST			
		TP	TN	FP	FN	TP	TN	FP	FN
0	RNV2	1781	1604	1192	662	1710	1542	1254	733
0	IRNV4	2041	1168	1628	402	1986	1115	1681	457
0	DFSV1	2011	1144	1652	432	1954	1106	1690	489
1	RNV2	456	2252	544	524	392	2231	565	588
1	IRNV4	678	1666	1130	302	616	1639	1157	364
1	DFSV1	627	1715	1081	353	580	1701	1095	400
2	RNV2	253	2530	246	282	195	2505	271	340
2	IRNV4	316	2388	388	219	269	2304	472	266
2	DFSV1	246	2531	245	289	190	2493	283	345
3	RNV2	145	1096	144	159	111	1082	158	193
3	IRNV4	181	1026	214	123	139	1001	239	165
3	DFSV1	146	1098	142	158	112	1082	158	192

Tabella 4. Matrice di confusione ricavata dalla somma delle 12 partizioni per la Tabella Studente_B

Anno	Architett.	VALIDAZIONE				TEST		
		Avg Accuratezza	Avg F_1	DevStd F_1	Max F_1	Avg Accuratezza	Avg F_1	DevStd F_1
0	RNV2	64.5%	65.9%	1.7%	68.3%	62.6%	64.2%	2.7%
0	IRNV4	61.4%	67.0%	1.9%	69.9%	59.2%	65.4%	1.6%
0	DFSV1	59.6%	65.4%	1.6%	67.9%	57.9%	63.8%	2.6%
1	RNV2	84.7%	69.6%	5.5%	81.3%	82.6%	65.5%	6.6%
1	IRNV4	84.3%	69.0%	5.0%	79.3%	82.8%	65.9%	5.2%
1	DFSV1	83.9%	68.4%	4.1%	75.6%	82.4%	65.2%	4.0%
2	RNV2	90.4%	68.9%	4.3%	76.9%	89.3%	65.0%	6.1%
2	IRNV4	90.1%	68.8%	3.7%	75.2%	88.3%	62.7%	3.4%
2	DFSV1	90.1%	66.1%	4.4%	74.2%	89.6%	63.7%	5.3%
3	RNV2	88.4%	70.3%	6.0%	80.9%	86.6%	66.4%	8.8%
3	IRNV4	90.3%	74.9%	6.3%	84.4%	87.1%	66.5%	8.1%
3	DFSV1	89.4%	72.4%	6.5%	83.3%	88.2%	69.3%	6.1%

Tabella 5. Aggregati di accuratezza e indice F_1 sull'insieme di validazione e di test della Tabella Studente_A

Anno	Architett.	VALIDAZIONE				TEST		
		Avg Accuratezza	Avg F_1	DevStd F_1	Max F_1	Avg Accuratezza	Avg F_1	DevStd F_1
0	RNV2	64.6%	65.7%	1.5%	68.2%	62.1%	63.2%	2.4%
0	IRNV4	61.2%	66.7%	2.0%	70.5%	59.2%	65.0%	2.6%
0	DFSV1	60.2%	65.8%	1.8%	69.7%	58.4%	64.2%	3.1%
1	RNV2	71.7%	46.1%	3.8%	53.1%	69.4%	40.4%	4.1%
1	IRNV4	62.1%	48.7%	2.9%	54.3%	59.7%	44.8%	4.1%
1	DFSV1	62.0%	46.5%	2.6%	51.2%	60.3%	43.1%	5.0%
2	RNV2	84.0%	49.0%	4.0%	57.1%	81.5%	38.7%	6.0%
2	IRNV4	81.6%	51.5%	3.5%	58.8%	77.8%	41.6%	7.5%
2	DFSV1	83.8%	48.2%	4.1%	58.6%	81.0%	37.4%	4.9%
3	RNV2	80.4%	48.9%	6.9%	62.2%	77.2%	38.6%	5.8%
3	IRNV4	78.3%	52.8%	5.7%	65.1%	73.7%	38.1%	12.1%
3	DFSV1	80.7%	49.6%	6.2%	65.3%	77.4%	38.2%	7.1%

Tabella 6. Aggregati di accuratezza e indice F_1 sull'insieme di validazione e di test della Tabella Studente_B

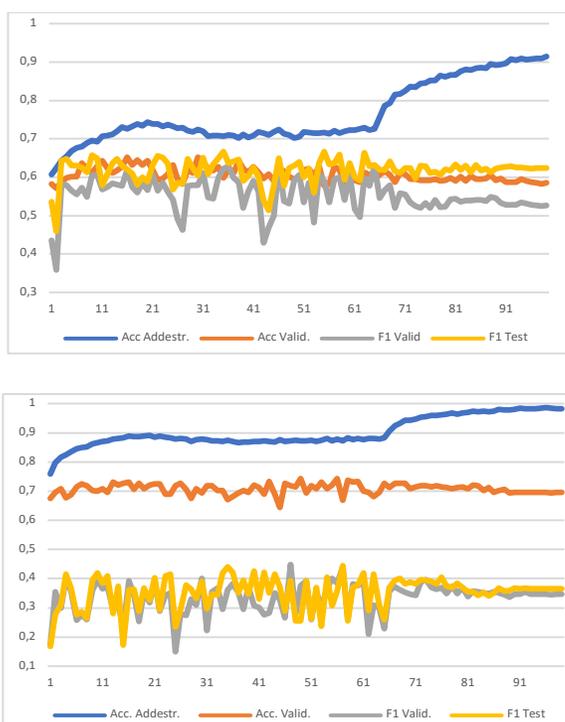


5. Risultati

L'addestramento di RNC è un processo che richiede molte risorse di tipo computazionale e quindi anche risorse temporali. Pertanto, si sono utilizzate diverse GPU per implementare tutti i test effettuati. Abbiamo utilizzato lo stato dell'arte del software per la implementazione di RNC. Tutti gli esperimenti sono stati realizzati utilizzando il software TensorFlow con le librerie Keras. Python and MySQL sono stati utilizzati rispettivamente, come linguaggio di programmazione e come sistema di gestione delle basi di dati. Su una GPU NVIDIA QUADRO P2000 ogni epoca richiede da 40 a 75 secondi per completare in funzione del tipo di architettura di RNC utilizzata. Mediamente ci vuole circa un'ora per elaborare 100 epoche per un singolo modello.

Nella Tabella 3 e nella Tabella 4 abbiamo riportato la somma dei dati della matrice di confusione per tutte le 12 partizioni degli studenti che hanno ottenuto l'indice F_1 migliore. Le somme della matrice di confusione relative ai dati della tabella *studente_A* in Tabella 3 e relative ai dati della tabella *studente_A* in Tabella 4.

In Tabella 5 e 6 si riportano i dati aggregati delle epoche che hanno ottenuto l'indice F_1 migliore su tutte e 12 le partizioni.



457

Figura 1. Nei grafi vengono riportati l'andamento dei seguenti valori: accuratezza dell'insieme di addestramento, l'accuratezza dell'insieme di validazione, l'indice F1 dell'insieme di validazione, e l'indice F1 dell'insieme di test per tutte le 100 epoche di addestramento dell'architettura RSNV2 e per la partizione P0 per la tabella *studente_B*. A sinistra: l'andamento relativo all'addestramento e all'anno di iscrizione 0. A destra: l'andamento relativo all'addestramento all'anno di iscrizione 1.

In Fig. 1 si riporta il grafico contenente l'andamento dei valori di accuratezza dell'insieme di addestramento, accuratezza dell'insieme di validazione, l'indice F_1 dell'insieme di validazione, e l'indice F_1 dell'insieme di test per tutte le 100 epoche di addestramento dell'architettura RSNV2 e per la partizione P_0 . Entrambe le parti si riferiscono ai dati della tabella *studente_B*. La parte a sinistra è relativa all'anno 0 mentre quella a destra relativa all'anno 1. Si noti come l'indice F_1 sia notevolmente più basso nell'anno 1 rispetto all'anno 0.

In Fig. 2 si riporta il grafico contenente l'andamento dei valori di accuratezza dell'insieme di addestramento, accuratezza dell'insieme di validazione, l'indice F_1 dell'insieme di validazione, e l'indice F_1 dell'insieme di test per tutte le 100 epoche di addestramento dell'architettura RSNV2 e per la partizione P_0 dell'anno di iscrizione 1 della tabella *studente_A*.

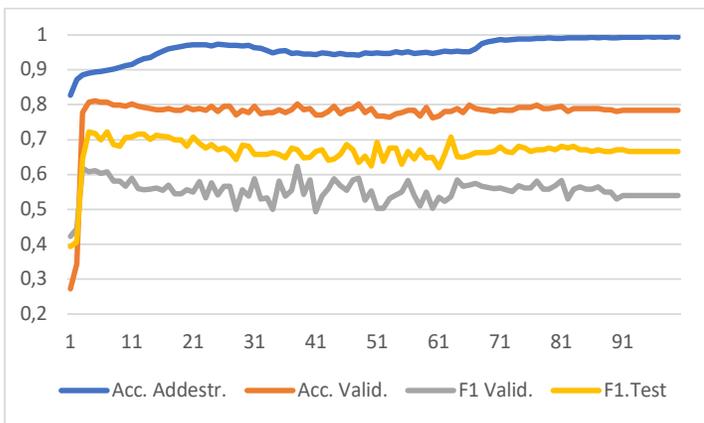


Figura 3. Nel grafo sono riportati l'andamento dell'accuratezza dell'insieme di addestramento, l'accuratezza dell'insieme di validazione, l'indice F_1 dell'insieme di validazione, e l'indice F_1 dell'insieme di test per tutte le 100 epoche di addestramento dell'architettura RSNV2 e per la partizione P_0 e per all'anno di iscrizione 0 per la tabella *studente_A*.

Dall'andamento dei grafici e dalle matrici di confusione si nota che aggiungendo i dati delle carriere tutti gli indici relativi alla tabella *studente_A* (dall'anno di iscrizione 1 in poi) migliorano rispetto a quelli della tabella *studente_B*.

6. Conclusioni

Abbiamo realizzato diversi modelli predittivi dell'abbandono universitario utilizzando RNC. Questi modelli sono stati addestrati utilizzando i dati reali degli studenti del DSF di R3U iscritti tra il 2009 e il 2014. I risultati ottenuti sono molto incoraggianti considerando il fatto che molti dati significativi sono stati censurati, per motivi di privacy e considerando il fatto che importanti informazioni relative agli studenti non sono state raccolte (accuratamente) dagli uffici amministrativi di R3U. I dati ottenuti dai test chiaramente indicano che, mirate e maggiori informazioni possono migliorare la precisione e l'accuratezza dei modelli predittivi.



Riferimenti bibliografici

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-85.
- Anderman EM, Austin AC, Johnson DM. (2001). *The development of goal orientation*. See Wigfield & Eccles 2001.
- ANVUR. (2018). *Rapporto sullo stato del Sistema universitario e della ricerca 2018*.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bala, M. & Ojha, D. (2012). Study of applications of *data mining* techniques in education. *International Journal of Research in Science and Technology*, 1(4), 1-10.
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Dev.*, 72, 187-206.
- Bean, J. P. (1988). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Taylor & Francis.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In John C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 12. New York: Agathon Press.
- Bridgeman, B., McCamley-Jenkins, L., & Ervin, N. (2000). *Predictions of freshman grade point average from the revised and recentered SAT I: Reasoning Test* (College Board Rep. No. 2000-1). New York: College Entrance Examination Board.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre». *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 17, 131-152.
- Burgalassi, Marco, Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2017). The phenomenon of Early College Leavers. A case study on the graduate programs of the Department of Education of "Roma Tre" University. *Italian Journal Of Educational Research*, 0(17), 105-126.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164.
- Carbone, V. & Piras, G. (1998). Palomar Project: Predicting School Renouncing Dropouts, Using the Artificial Neural Networks as a Support for Educational Policy Decisions. *Substance Use & Misuse*, 33, 3, 717-750.
- Cox, E. Orehovec, E. (2007). Faculty-Student Interaction Outside the Classroom: A Typology from a Residential College. *The Review of Higher Education*, 30, 4, Summer.
- Delen, D. (2011). Predicting student attrition with *data mining* methods. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(1), 17-35.
- Des Jardins, S.L., Albourg, D.A., & Mccallan, P.B. (1999). An event history model of student departure. *Economics of education review*, 18, 375-90.
- Di Pietro, G., & Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(5), 546-555. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.06.002>
- Fasanella A., & Tanucci G. (2006). *Orientamento e carriera universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement in a sample of university first year students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- Hu, N. B. (2002). *Measuring the Weight of High school GPA and SAT Scores with Second Term GPA to Determine Admission/Financial Aid*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research. 42nd, Toronto, Ontario, Canada.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.

- Koedinger, K.R., D'Mello, S., McLaughlin, E. A., Pardos, Z. A., & Rose, C. P. (2015). Data mining and education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(4), 333-353.
- Krizhevsky, A., Sutskever, I., & Hinton, G. E. (2012). Imagenet classification with deep convolutional neural networks. *Advances in neural information processing systems*, 1097-1105.
- Kuncel, N.R., & Hezlett, S.A. (2007). Standardized tests predict graduate students' success. *Science*, 315, 1080-1081.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2007). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and undergraduate grade point average (UGPA). *Academy of Management Learning and Education*, 6, 51-68.
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A., & Ones, D.S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127, 162-181.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148-161.
- Larsen, M.R., Sommersel, H.B., & Larsen, M.S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for educational research Copenhagen.
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S., & Langley, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 482-508.
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436.
- Lohfink, M.M., & Paulsen, M.B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46, 409-428.
- Malvestuto, F. M., Mezzini, M., & Moscarini, M. (2011). Computing simple-path convex hulls in hypergraphs. *Information Processing Letters*, 111(5), 231-234. <https://doi.org/10.1016/j.ipl.2010.11.026>
- Manhães, L.M.B., da Cruz, S.M.S., & Zimbrão, G. (2014). The Impact of High Dropout Rates in a Large Public Brazilian University—A Quantitative Approach Using Educational Data Mining. *CSEDU* (3), 124-129.
- Marshall, M. A., & Brown, J. D. (2004). Expectations and realizations: The role of expectancies in achievement settings. *Motivation and Emotion*, 28, 347-361.
- Martinho, V. R. D. C., Nunes, C., & Minussi, C. R. (2013). An intelligent system for prediction of school dropout risk group in higher education classroom based on artificial neural networks. In *2013 IEEE 25th International Conference on Tools with Artificial Intelligence*, 159-166.
- Mezzini, M. (2010). On the complexity of finding chordless paths in bipartite graphs and some interval operators in graphs and hypergraphs. *Theoretical Computer Science*, 411(7), 1212-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tcs.2009.12.017>
- Mezzini, M. (2011). Fast minimal triangulation algorithm using minimum degree criterion. *Theoretical Computer Science*, 412(29), 3775-3787. <https://doi.org/10.1016/j.tcs.-2011.04.022>
- Mezzini, M. (2012). Fully dynamic algorithm for chordal graphs with $O(1)$ query-time and $O(n^2)$ update-time. *Theoretical Computer Science*, 445, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.tcs.2012.05.002>
- Mezzini, M. (2016). On the geodetic iteration number of the contour of a graph. *Discrete Applied Mathematics*, 206, 211-214. <https://doi.org/10.1016/j.dam.2016.02.012>
- Mezzini, M. (2018). Polynomial time algorithm for computing a minimum geodetic set in outerplanar graphs. *Theoretical Computer Science*, 745, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.tcs.2018.05.032>
- Mezzini, M., & Moscarini, M. (2015). On the geodeticity of the contour of a graph. *Discrete Applied Mathematics*, 181, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.dam.2014.08.028>



- Mezzini, M., & Moscarini, M. (2016). The contour of a bridged graph is geodetic. *Discrete Applied Mathematics*, 204, 213-215. <https://doi.org/10.1016/j.dam.2015.10.007>
- Mezzini, M., Bonavolontà, G., & Agrusti, F. (2019). Predicting university dropout by using convolutional neural networks. *INTED2019*.
- Milem, J.F., & Berger, J.B. (1997). A modified model of student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38, 387-400.
- Moè, A., & De Beni, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2(1), 31-44.
- Moretti, G., Buralassi, M., & Giuliani, A. (2017, marzo). *Enhance students' engagement to counter dropping-out: a research at Roma Tre University*, 305-313. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0200>
- Mustafa, M. N., Chowdhury, L., & Kamal, M. S. (2012). Students dropout prediction for intelligent system from tertiary level in developing country. *2012 International Conference on Informatics, Electronics & Vision (ICIEV)*, 113-118.
- Nagy, M. & Molontay, R. (2018). Predicting Dropout in Higher Education Based on Secondary School Performance. *2018 IEEE 22nd International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES)*, 389-394.
- Oppedisano, V. (2011). The (adverse) effects of expanding higher education: Evidence from Italy. *Economics of Education Review*, 30(5), 997-1008. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.04.010>
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-575.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* Jossey-Bass Higher & Adult Education.
- Pereira, R.T., Romero, A.C., & Toledo, J.J. (2013). Extraction Student Dropout Patterns with *Data mining* Techniques in Undergraduate Programs. *KDIR/KMIS*, 136-142.
- Perfetto, G. (2002). Predicting academic success in the admissions process: Placing an empirical approach in a larger process. *College Board Review*, 196, 30-35.
- Pincus, F. (1980). The false promises of community colleges: Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review*, 50(3), 332-361.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. See Boekaerts et al., 452-502.
- Ramírez, P. E. & Grandón, E. E. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación universitaria*, 11(3), 3-10.
- Robins et al. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* Copyright 2004 by the American Psychological Association, 130, 2, 261-288.
- Rosenbaum, J. E. (2004, Spring). *It's time to tell the kids: If you don't do well in high school, you won't do well in college (or on the job)*. American Educator.
- Rovira, S., Puertas, E., & Igual, L. (2017). Data-driven system to predict academic grades and dropout. *PLoS one*, 12(2), e0171207.
- Siri, A. (2014). *Predicting students' academic dropout using artificial neural networks*. *Nova*.
- Siri, A. (2015). Predicting students' dropout at university using artificial neural networks. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2).
- Sivakumar, S., Venkataraman, S., & Selvaraj, R. (2016). Predictive modeling of student dropout indicators in educational *data mining* using improved decision tree. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(4), 1-5.
- Søgaard Larsen, M., & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2013). *Dropout*

phenomena at universities: what is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: a systematic review. Danish Clearinghouse for Educational Research.

- Solis, M., Moreira, T., Gonzalez, R., Fernandez, T., & Hernandez, M. (2018). Perspectives to Predict Dropout in University Students with Machine Learning. *2018 IEEE International Work Conference on Bioinspired Intelligence (IWOB1)*, 1-6.
- Stampen, J. O., & Cabrera, A. F. (1988). The targeting and packaging of student aid and its effect on attrition. *Economics of Education Review*, 7(1), 29-46.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher education: Handbook of theory and research*, Springer, 51-89.
- Torrini, R. (2014). Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013. AN-VUR–Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, Roma.
- Troelsen, R., & Laursen, P.F. (2014). Is Drop–Out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496.
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report*. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Yorke M. (2002). Formative Assessment – The Key To Richer Learning Experience In Year One. *Exchange*, 1, 12-13.

Fattori psicologici e competenze interculturali del docente: un'interazione funzionale per un'inclusione efficace

Psychological aspects and teacher intercultural competences: a functional interaction for an effective inclusion

Patrizia Oliva

University of Messina, poliva@unime.it

Anna Maria Murdaca

University of Messina, amurdaca@unime.it

Teachers' role in education requires many various abilities. Emotional aspects in the teaching process influence overall student performance, which has been proved in many studies. Particularly, when considering the intercultural approach to education, it is important to emphasize that a successful education is not only a question of teaching and curriculum content, but includes many different values, feelings, perceptions and reciprocal relations freed from any kind of barriers. This study aimed to explore the emotional aspects and intercultural competences among teachers. For this purpose five scales were administered to the sixty-two in service teachers to see the role of emotional intelligence, cultural intelligence, and cross cultural sensibility on teacher multicultural attitude and its inclusive practice efficacy. The results shown that emotional competence and cultural adaptability are predictive, more than other variables, of teacher propensity to work in multicultural educational contexts.

Keywords: teacher intercultural competence, emotional intelligence, cultural intelligence, cross cultural sensibility, inclusive practice

abstract

Altri temi 463

Oliva ha progettato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 1, 5; Murdaca ha progettato, supervisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 2, 3, 4, 6.

1. Premesse teoriche

Sebbene siano ormai note le competenze necessarie per un'adeguata formazione degli operatori impegnati in contesti multiculturali, ancora oggi molti esperti si interrogano su quali effettivamente siano le competenze essenziali da integrare e riconoscere quali indicatori efficaci di *expertise* all'interno di contesti educativi multiculturali (Lopez, Rogers, 2001).

L'aumento dei flussi migratori e le sempre più forti rivendicazioni per il riconoscimento delle minoranze culturali producono, di fatto, sempre più nuove costellazioni culturali e sociali, oltre che nuove frontiere di globalizzazione, individualizzazione e pluralizzazione di valori e norme culturali. Di conseguenza, un discorso educativo che si vuole attuale non può non valorizzare la diversità quale concetto cruciale e sostenere un reale riconoscimento delle differenze riguardanti la cultura, il genere o gli atteggiamenti. In tal modo, il riconoscimento e l'apprezzamento della diversità costituiscono gli obiettivi principali della formazione, in quanto riconosciuti come requisiti fondamentali per la democrazia e l'uguaglianza sociale.

In quanto attori centrali del processo formativo, gli insegnanti svolgono un ruolo chiave nell'affrontare in modo efficace e costruttivo la diversità. Essi, infatti, sono chiamati, insieme a tutto il sistema scolastico, a garantire pari opportunità sia nell'accesso alla formazione/istruzione sia nella preparazione a vivere in società globalizzate, pluralistiche e culturalmente eterogenee di tutti gli studenti a prescindere dalla loro provenienza culturale e/o sociale.

464

Come preparare e formare, quindi, gli insegnanti per un compito così complesso? Chiaramente, una formazione efficace implica il richiamo alle disposizioni e convinzioni personali circa ciò che si intende per diversità culturale e per educazione all'intercultura, in quanto ciò riflette in larga misura il livello di sensibilità interculturale dell'individuo. Differenti livelli di sensibilità interculturale determinano un diverso grado di complessità nella percezione della diversità e spiegano il motivo per cui insegnanti diversi scelgono approcci differenti nell'interagire con la diversità culturale sempre più presente nelle loro classi. Utilizzare modalità relazionali differenti implica un supporto formativo personalizzato in base al livello di sensibilità interculturale manifestato da ogni docente; pertanto, individuare il livello di competenza interculturale dei docenti in formazione può, di fatto, aiutarli a progettare percorsi formativi appropriati e sostenere il processo di apprendimento sulla base dei bisogni formativi di ogni singolo discente.

Formare gli insegnanti in ottica interculturale significa, dunque, formare persone cui è chiesto di assumersi la responsabilità di educare i giovani in modo che divengano capaci di attualizzare nella miglior forma possibile la loro umanità e agire come cittadini consapevoli e attivi. Questo ruolo difficile e delicato richiede competenza, richiede che essi divengano professionisti pensanti e creativi, capaci di generare rivoluzioni concettuali nella loro prassi didattica, in grado cioè di aprire lo spazio del pensare a "virtù luminose" (Mortari, 2019). È pur vero, però, che la presenza in classe di differenze culturali può mettere a dura prova la capacità del docente di entrare in relazione con i propri studenti, in quanto si possono innescare, più o meno intenzionalmente, fraintendimenti e dinamiche disfunzionali (White-Clark, 2005; Wiggins et al, 2007), con conseguente impatto negativo sull'apprendimento di tutti gli studenti (Milner, 2006). Pertanto, diventa necessario



costruire e affinare competenze interculturali nel docente allo scopo di facilitare nello stesso una più ampia riflessione sul proprio atteggiamento nei confronti della diversità e renderne più inclusive, flessibili e integrate le prassi didattiche (Delpit, 2006).

Quello che ne viene fuori è un invito a rileggere la formazione degli insegnanti in termini più “partecipativi”, tenendo conto anche e soprattutto dei meccanismi psicologici che sottostanno all’incontro con la diversità, oltre che delle specifiche competenze in termini di sensibilità e attenzione all’intercultura, che possono condizionare inevitabilmente le dinamiche relazionali in un contesto multiculturale. Ciò consentirebbe di individuare nella scuola e nei contesti educativi occasioni di apprendimento riflessivo e di ragionamento critico sulla pratica e sui processi che la regolano. Una formazione degli insegnanti intesa, quindi, come modalità di lavoro che porti ad un innalzamento della propria competenza sul campo attraverso una continua e condivisa riflessione sulle proprie pratiche educative, finalizzata a far luce sulle situazioni di incertezza, partendo quindi sia dal proprio vissuto sia dalla conoscenza e possibile rielaborazione di pratiche educative ritenute efficaci (Striano, 2004).

In effetti, saper gestire e includere in maniera efficace le diversità, nell’ottica di una didattica inclusiva di qualità, presuppone nel docente un atteggiamento positivo verso le situazioni multiculturali ovvero la propensione all’incontro e al dialogo, al cambio di prospettiva e alla capacità di adattarsi in modo flessibile, adeguando comportamenti e comunicazione alle diverse situazioni culturali (Barnes, 2006; Cicchelli, Cho, 2007). In altre parole, si tratta di acquisire elevate competenze interculturali.

Recenti studi hanno individuato una serie di variabili ritenute indispensabili nella formazione del docente all’interculturalità. In particolare, lo sviluppo degli aspetti emotivi è di crescente importanza per coloro che sono coinvolti nell’educazione interculturale; sinergie significative sono emerse tra determinate componenti del sé, quali autocoscienza, autoregolazione, motivazione, empatia e abilità sociali e le competenze interculturali, che necessitano una reale educazione interculturale (Dantas, 2007; Deardorff, 2006; Guntersdorfer, Golubeva, 2018). Nello specifico, l’intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui al fine di regolare adeguatamente le proprie espressioni emotive nella relazione con gli altri (Petrides, Furnham, 2001; Petrides, 2011). L’intelligenza emotiva di tratto (o capacità di auto-efficienza emotiva) riguarda una costellazione di emozioni legate all’auto-percezione, non collegata al costruito generale di quoziente di intelligenza (QI) (Derksen et al., 2002; Saklofske et al., 2003; Van der Zee, Wabeke, 2004; Warwick, Nettelbeck, 2004). Tale fattore si associa positivamente con l’estroversione, la coscienziosità, la soddisfazione lavorativa, il comportamento prosociale e con la sensibilità e correla negativamente con il nevroticismo, l’introversione, l’ansia, gli stili di coping disadattivi e lo stress lavorativo. Ulteriori studi (Mavroveli et al., 2007) hanno dimostrato che individui con adeguati livelli di intelligenza emotiva manifestano un miglior grado di qualità della vita e del benessere e sono meno frequentemente esposti a fenomeni di devianza sociale, ansia e depressione. Inoltre, tendono a stabilire sia relazioni sociali che di coppia di maggiore qualità, oltre che sperimentare un maggiore successo professionale (Petrides et al., 2004). In quest’ottica, gli aspetti emotivi che si attivano nel processo di insegnamento/apprendimento influenzano le perfor-

mance degli studenti e la qualità delle relazioni che si innescano in classe (Mavroveli, Sanchez-Ruiz, 2011; Parker et al., 2004; Humphrey et al., 2007; Edannur, 2010; Nicolini, 2010; Brackett, Katulak, 2007; Mortiboys, 2005).

Un ruolo importante nel determinare le competenze del docente in ambito interculturale sembra averlo, inoltre, l'intelligenza culturale, cioè la capacità di adattamento e funzionamento in situazioni caratterizzate da diversità culturale (Earley, Ang, 2003; Ang et al., 2007; Banks et al., 2005). L'intelligenza culturale è la capacità di utilizzare determinate abilità (linguistiche, interpersonali) e comportamenti (tolleranza, flessibilità) sintonizzati appropriatamente ai valori e agli atteggiamenti culturali degli altri. Tale costrutto prevede diversi fattori: il fattore metacognitivo cioè la capacità dell'individuo di riflettere sui propri processi di pensiero utilizzati per comprendere il quadro culturale dell'altro, a partire dalle proprie esperienze personali; il fattore cognitivo, cioè la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture; il fattore motivazionale, quale senso di fiducia dell'individuo circa la sua capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali e il fattore comportamentale, ovvero la capacità dell'individuo di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali (comportamento verbale e non verbale). Pertanto, comprendere adeguatamente gli aspetti della cultura dei propri studenti diventa un requisito importante per progettare prassi educative inclusive, sebbene la competenza interculturale del docente non può limitarsi esclusivamente alla conoscenza degli aspetti culturali dell'altro ma richiede una riflessione più ampia e il richiamo a fattori ben più specifici (Chugani Molina, 2013).

In tal senso, il "Developmental Model of Intercultural Sensitivity" (Bennett, 1986; 1993; 2004) è un modello ben elaborato e ampiamente riconosciuto che spiega l'evoluzione del concetto di sensibilità interculturale e le sue implicazioni nei diversi contesti educativi (Hammer, 2008). La sensibilità interculturale è la capacità di accogliere la visione del mondo altrui, sia a livello cognitivo sia a livello emotivo, attraverso un decentramento rispetto alla propria condizione etnocentrica – tipica di chi contempla la differenza culturale – e l'acquisizione di una prospettiva etnorelativa, che vede la propria cultura come una, tra le tante possibili, modalità di organizzazione della realtà (Bennett, Bennett, 2004; Bennett, Castiglioni, 2004). Si tratta di una costruzione della realtà, un modo di concepirla, che si adegua progressivamente ad accogliere la differenza culturale, che è alla base dello sviluppo evolutivo degli esseri umani. Quanto più l'individuo riesce ad addentrarsi nella visione del mondo dell'altro - vale a dire è sensibile nei confronti dell'altro – tanto più egli sarà in grado di uscire dalla propria condizione etnocentrica e avvicinarsi all'alterità. Si configura, quindi, come la capacità psicologica di affrontare le differenze culturali. Prevede quattro dimensioni interconnesse tra loro: l'integrazione culturale (la capacità di riconoscere e assimilare credenze, pratiche, idee e rituali di un altro gruppo, mantenendo la propria identità culturale); il comportamento (la capacità di adottare comportamenti nuovi, non presenti nel proprio repertorio culturale); l'integrazione intellettuale (la capacità di discutere e scambiare opinioni con persone con background culturali diversi); l'atteggiamento verso gli altri (il grado di apertura nei confronti dell'altro) e l'empatia (la capacità di comprendere e condividere lo stato emotivo dell'altro). In ambito educativo, gli insegnanti hanno il dovere di conoscere la propria visione del mondo per comprendere se, più o meno intenzionalmente, potrebbero con il loro at-



teggiamo o comportamento in classe promuovere subdole forme di pregiudizio o discriminazione. È perciò fondamentale nella formazione dei docenti far acquisire consapevolezza dei meccanismi interni che regolano la crescita personale e lo sviluppo di una piena sensibilità interculturale, proprio in quanto si ritiene necessaria allo svolgimento di una professionalità educante riflessiva e inclusiva (Genc, Boynukara, 2017; Cubukcu, 2013).

2. Obiettivo della ricerca

La sensibilità interculturale, l'intelligenza culturale ed emotiva degli insegnanti, quali dimensioni affettive dell'interculturalità, contribuiscono a determinare la competenza interculturale del docente, quella competenza cioè che passa attraverso la comprensione delle differenze culturali e la volontà attiva di motivarsi con l'obiettivo di comprendere, apprezzare e accettare le differenze. Secondo Le Roux (2002), quando si considera l'approccio interculturale all'educazione, è importante sottolineare che un'educazione di qualità non è solo una questione di curriculum e/o trasferimento di contenuti, ma include molto altro: valori, obiettivi, sentimenti, percezioni e reciprocità relazionale (Drandić, 2016). Pertanto, posto che i fattori emotivi nel processo educativo siano elementi rilevanti nel determinare la competenza interculturale del docente impegnato in contesti multiculturali, l'obiettivo della ricerca è verificare il ruolo che determinati fattori psicologici (intelligenza emotiva, intelligenza culturale e sensibilità interculturale) hanno nella determinazione delle competenze interculturali e didattiche dell'insegnante, coinvolto in contesti multiculturali.

467

3. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca sessantadue insegnanti (età $M=49,53$; $SD=7,151$), di cui sei maschi e cinquantasei femmine, di nazionalità italiana, impiegati in scuole di ogni ordine e grado delle diverse province siciliane. La maggior parte (66,1%) è in possesso di almeno una laurea e di questi il 40,3% ha perfezionato gli studi con un titolo post lauream. Si registra una prevalenza per quanto riguarda la tipologia di lauree umanistiche (71%) rispetto a quelle scientifiche. La quasi totalità rientra nella categoria dei docenti di ruolo con esperienza di alunni stranieri in classe (91,9%).

4. Strumenti e procedura

A tutti i soggetti che hanno scelto di partecipare volontariamente alla ricerca è stato consegnato un plico con i questionari da compilare, le indicazioni utili per la compilazione degli stessi e il consenso informato. I dati sono stati raccolti nel rispetto della normativa vigente (D.lgs. 196/2003) e secondo il Codice Deontologico degli Psicologi italiani.

I questionari utilizzati sono:

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)* Petrides & Furnham (2006). Composto da 30 item, prevede risposte su scala Likert a 7 punti (1= totalmente disaccordo e 7= totalmente d'accordo). Fornisce indicazioni sul livello di intelligenza emotiva, attraverso quattro fattori: Benessere (inteso come ottimismo e autostima), Autocontrollo (auto-regolazione emotiva e controllo dello stress), Emotività (empatia ed espressione delle emozioni) e Socialità (capacità di sentirsi a proprio agio in diversi contesti). Nella short form (sf) si preferisce utilizzare un unico punteggio totale.
- *Cultural Intelligence Scale* (Ang et. al, 2007) è una scala che valuta il livello di intelligenza culturale. Le componenti indagate riguardano: il fattore metacognitivo cioè la capacità dell'individuo di riflettere sui propri processi di pensiero; il fattore cognitivo, cioè la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture; il fattore motivazionale, cioè la fiducia circa la sua capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali e il fattore comportamentale, ovvero la capacità di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali.
- *Inventory of Cross Cultural Sensitivity* (Kushner, 1986). Ha lo scopo di valutare il livello di sensibilità interculturale. Consta di 32 item, con risposte su scala Likert a 7 punti. Prevede 5 sottoscale: la scala C indica il livello di integrazione culturale, la Scala B indica il livello di consapevolezza circa la diversità di un altro comportamento, la Scala I indica il livello di interazione intellettuale con altri orientamenti culturali, la Scala A indica il livello di tolleranza verso soggetti appartenenti a culture diverse ed infine la Scala E indica il livello di empatia.
- *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* (Ponterotto et al., 1998) individua il livello di consapevolezza e attitudine del docente a lavorare in contesti multiculturali. È composto da 20 item le cui risposte sono su scala Likert a 5 punti. Punteggi elevati indicano che il docente ha un'adeguata consapevolezza interculturale e ritiene la diversità culturale una risorsa.
- *Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP)* (Sharma et al., 2012). Composto da 18 item, le cui risposte si articolano su scala Likert a 6 punti, individua il grado di autoefficacia del docente nel mettere in atto pratiche inclusive all'interno del contesto scolastico. Si articola su tre fattori: Efficacia nell'utilizzo di pratiche inclusive (EI), Efficacia a collaborare (CE) e Efficacia nella gestione del comportamento in classe (EMB).

5. Risultati

Intelligenza emotiva, atteggiamento interculturale e uso di pratiche inclusive

L'analisi correlazionale ha messo in evidenza importanti correlazioni tra le caratteristiche personali e le competenze interculturali del docente. In particolare, emergono connessioni significative tra le diverse dimensioni dell'Intelligenza emotiva e l'attitudine del docente a lavorare in contesti multiculturali. Pertanto, più elevati sono i livelli di Well Being ($r=.424$; $p=.001$), Self Control ($r=.294$; $p=0,20$)



e Sociability ($r=,371$; $p=,003$) più positivo sembra essere l'atteggiamento del docente a impegnarsi in ambito multiculturale.

Inoltre, sembra che il tratto di intelligenza emotiva, nei suoi diversi fattori, si leghi anche alla percezione di efficacia che il docente ha circa l'utilizzo di pratiche educative inclusive. Nello specifico, più aumenta il Well being nel docente, maggiormente efficace egli si percepirà nell'utilizzare strategie didattiche inclusive ($r=,376$; $p=,000$), nel favorire la collaborazione in classe ($r=,432$; $p=,000$) e nel gestire i comportamenti e le disfunzionalità che potrebbero innescarsi in aula ($r=,510$; $p=,000$). Si evidenzia, anche, una correlazione tra il Self control e le dimensioni della percezione di efficacia del docente; infatti, a maggiore autoregolazione emotiva del docente corrisponde un maggiore senso di efficacia nel progettare didattica inclusiva ($r=,291$; $p=,022$), nella collaborazione dentro e fuori la classe ($r=,314$; $p=,003$) e nella gestione del comportamento ($r=,409$; $p=,001$). Allo stesso modo, a una maggiore predisposizione del docente a entrare in relazione con l'altro (sociability) si lega una maggiore convinzione nelle proprie capacità di utilizzare strumenti didattici inclusivi ($r=,461$; $p=,000$), nelle proprie capacità di implementare la collaborazione tra pari ($r=,452$; $p=,000$), sanando eventuali difficoltà nel management della classe ($r=,485$; $p=,000$).

Intelligenza culturale, atteggiamento interculturale e uso di pratiche inclusive

Dall'analisi correlazionale sono emerse connessioni rilevanti anche tra i fattori dell'intelligenza culturale e la tendenza del docente a lavorare in contesti educativi multiculturali. In particolare, sembra che l'intelligenza culturale, cioè la capacità del soggetto di sintonizzarsi appropriatamente con i valori e con gli atteggiamenti culturali altrui, si leghi alla tendenza dello stesso a lavorare in contesti multiculturali. Nello specifico, alti livelli nella dimensione Metacognitiva dell'intelligenza culturale (saper riflettere sui propri processi di pensiero al fine di comprendere il quadro culturale dell'altro) ($r=,600$; $p=,000$), nella dimensione Cognitiva, ovvero la conoscenza che l'individuo ha delle differenze e dei punti di contatto con le altre culture ($r=,285$; $p=,025$), nella dimensione Motivazionale (la capacità di adattarsi adeguatamente in contesti multiculturali) ($r=,263$; $p=,039$) e nella dimensione Comportamentale (capacità dell'individuo di comportarsi appropriatamente in contesti multiculturali) ($r=,358$; $p=,004$) sembrano far aumentare nel docente la predisposizione a lavorare efficacemente in contesti educativi multiculturali.

L'intelligenza culturale sembra avere, inoltre, importanti connessioni anche con la percezione che il docente ha circa la sua capacità di utilizzare una didattica inclusiva efficace. In particolare, si evidenzia che all'aumentare delle dimensioni Metacognitiva, Motivazionale e Comportamentale, relative all'intelligenza culturale, corrisponde, nel docente, una maggiore percezione di efficacia nell'utilizzare pratiche didattiche inclusive, una maggiore fiducia nell'implementare collaborazione nelle relazioni in classe e, infine, una più elevata capacità di gestione dei comportamenti in contesti educativi interculturali, come si evince nella tabella riportata di seguito (tab 1).

	Teacher Multicultural Attitude	TEIP Efficacy to use inclusive instructions	TEIP Efficacy in collaboration	TEIP Efficacy in managing behaviour	TEIP TOT
CQS Metacognitive	$r=.358^{**}$; $p=.004$	$r=.405^{**}$; $p=.001$	$r=.280^{*}$; $p=.028$	$r=.358^{**}$; $p=.004$	$r=.389^{**}$; $p=.002$
CQS Cognitive	$r=.330^{**}$; $p=.009$	$r=.196$; $p=.126$	$r=.149$; $p=.247$	$r=.236$; $p=.065$	$r=.215$; $p=.093$
CQS Motivation	$r=.317^{*}$; $p=.012$	$r=.410^{**}$; $p=.001$	$r=.291^{*}$; $p=.022$	$r=.293^{*}$; $p=.021$	$r=.373^{**}$; $p=.003$
CQS Behaviour	$r=.431^{**}$; $p=.000$	$r=.340^{**}$; $p=.007$	$r=.261^{*}$; $p=.041$	$r=.288^{*}$; $p=.023$	$r=.332^{**}$; $p=.008$

Tabella 1

Di contro, ulteriori analisi correlazionali non hanno evidenziato alcuna significatività tra i livelli di sensibilità interculturale e l'atteggiamento del docente a lavorare in contesti multiculturali, anche in termini di self-efficacy didattica in prospettiva inclusiva (tab 2).

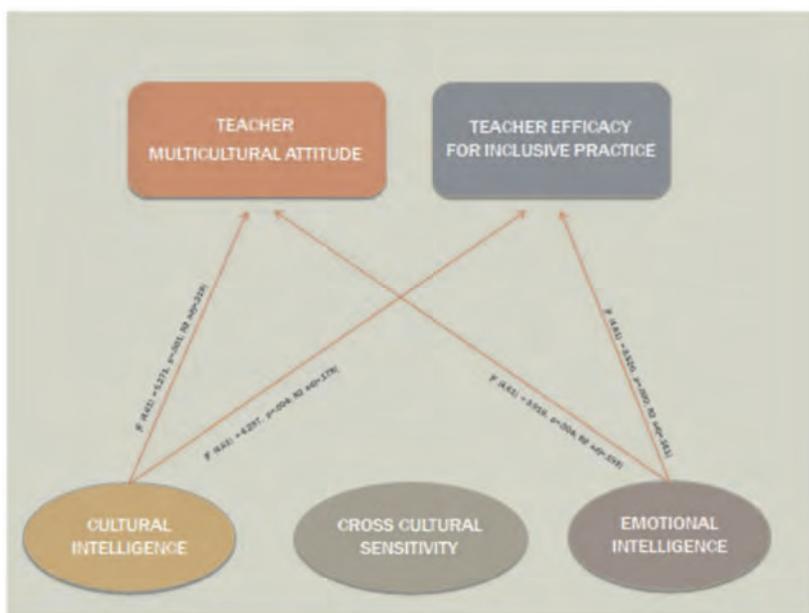
	Teacher Multicultural Attitude	TEIP Efficacy to use inclusive instructions	TEIP Efficacy in collaboration	TEIP Efficacy in managing behaviour	TEIP TOT
ICCS Cultural integration	$r=.268^{*}$; $p=.035$	$r=.194$; $p=.131$	$r=.133$; $p=.303$	$r=.228$; $p=.074$	$r=.206$; $p=.109$
ICCS Behavior	$r=.222$; $p=.083$	$r=.148$; $p=.252$	$r=.092$; $p=.476$	$r=.202$; $p=.116$	$r=.163$; $p=.206$
ICCS Intellectual integration	$r=.192$; $p=.134$	$r=.148$; $p=.252$	$r=.089$; $p=.493$	$r=.208$; $p=.105$	$r=.163$; $p=.204$
ICCS Attitude towards others	$r=.134$; $p=.300$	$r=.123$; $p=.339$	$r=.071$; $p=.583$	$r=.204$; $p=.112$	$r=.146$; $p=.258$
ICCS Empathy	$r=.146$; $p=.257$	$r=.129$; $p=.318$	$r=.077$; $p=.550$	$r=.208$; $p=.104$	$r=.152$; $p=.238$

Tabella 2

Per approfondire ulteriormente la relazione tra le variabili indagate e valutare il ruolo che ogni singolo fattore ha nel determinare la predisposizione del docente a lavorare in contesti multiculturali e la sua efficacia didattica in ottica inclusiva, sono state condotte analisi più specifiche. Nel dettaglio, le regressioni lineari mostrano che il costrutto dell'Intelligenza emotiva è significativo sia per la tendenza del docente a lavorare in contesti multiculturali [$F(4,61)=3.919, p=.004; R^2_{adj}=.193$] sia a favorire nello stesso una percezione di efficacia inclusiva maggiore [$F(4,61)=8.520, p=.000; R^2_{adj}=.381$]. Allo stesso modo, la capacità di comprendere



e sapersi adattare alla diversità culturale e comportamentale dell'altro (intelligenza culturale) sembra essere predittiva non solo di una più positiva predisposizione del docente a gestire contesti educativi multiculturali [$F(4,61)=5.271, p=.001; R2 \text{ adj}=.219$], ma sembra anche determinare, nello stesso, un innalzamento del senso di autoefficacia professionale, messo spesso a dura prova in ambienti dinamici e complessi quali le aule multietniche [$F(4,61)=4.297, p=.004; R2 \text{ adj}=.178$]. Anche in questo caso, le analisi evidenziano il ruolo marginale del fattore sensibilità interculturale nell'influenzare il livello di inclusività nella pratica del docente.



6. Conclusioni

L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare il ruolo che determinati fattori psicologici (intelligenza emotiva, intelligenza culturale e sensibilità interculturale) hanno nel determinare le competenze interculturali e didattiche dell'insegnante, coinvolto in contesti multiculturali. I risultati emersi dalle diverse analisi condotte, attraverso l'uso di specifici strumenti di valutazione, hanno evidenziato correlazioni significative tra i diversi fattori indagati.

In particolare, la competenza emotiva sembra essere rilevante nel definire la propensione del docente a lavorare in contesti multiculturali, in ottica inclusiva; ciò significa che più il docente è in grado di decodificare il linguaggio emotivo dell'altro e sa regolare le proprie emozioni nell'interazione con l'altro, minore sarà la sua resistenza a lavorare in ambito interculturale, in quanto si percepirà in grado di utilizzare strategie e metodi educativi adeguati e quindi efficaci.

Al raggiungimento di una piena efficacia inclusiva in aula, sembra contribuire

anche la capacità di adattamento culturale del docente, cioè quella capacità di entrare nel quadro di riferimento dell'altro senza sovrapposizioni né sovrastrutture, semplicemente nel pieno rispetto della sua diversità. Questa capacità di adattamento (intelligenza culturale), se ben affinata nel docente, sembra avere un peso rilevante nel favorire una maggiore capacità di inclusione del docente.

In definitiva, i risultati mostrano che la competenza emotiva e la capacità di adattamento culturale risultano maggiormente predittivi del senso di efficacia inclusiva del docente e della sua propensione a lavorare in contesti multiculturali, a differenza del fattore sensibilità interculturale che sembra avere una scarsa incidenza, forse a causa del suo essere poco culture-free.

Pertanto appare evidente la necessità di progettare attività formative rivolte ai docenti che non siano solo di informazione culturale, ma che puntino maggiormente ad una formazione socio-emotiva del docente, finalizzata all'innalzamento di livelli più funzionali di competenza emotiva e al potenziamento di un senso di autoefficacia inclusiva più adeguato.

Il presente contributo, sebbene limitato nel numero dei partecipanti e nell'eterogeneità di provenienza del campione, presenta comunque il merito di aver applicato modelli teorici specifici, quali l'intelligenza emotiva di tratto e la sensibilità interculturale in ambiti, quale quello della formazione docenti, ancora poco esplorati. Ciononostante, bisogna sottolineare che i limiti metodologici, oltre che quelli di campionamento, attribuibili all'uso di strumenti di misura self-report ancora non tarati in contesto italiano, condizionano la possibilità di generalizzare i risultati ottenuti a soggetti e contesti diversi. Pertanto, sarebbe opportuno, in prospettiva futura, utilizzare strumenti di indagine più specifici per indagare l'efficacia inclusiva del docente, allo scopo di valutare il ruolo di altri fattori significativi sia individuali (stress, coping, ecc.) che contestuali (benessere organizzativo, rapporto con i colleghi, supporto esterno, ecc.) altrettanto importanti nel supportare e sostenere l'inclusione scolastica e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Templer, K. J., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., & Duffy, H., with McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, C. (2006). Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way. *The Negro Educational Review*, 57(1-2), 85-100.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (second edition, pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (second edition, pp. 62-77). Newton,



- MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, J., Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147–165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M., Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 249–265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brackett, M., Katulak, N. (2007). Emotional intelligence in the classroom. Skillbased training for teachers and students. In Ciarrochi, J. & Mayer, J. (eds). (1-28). *Applying emotional intelligence*. New York.
- Chugani Molina S. (2013). Romanticizing Culture: The Role of Teachers' Cultural Intelligence in Working With Diversity. *The CATESOL Journal*, 24.1, 220-244.
- Cicchelli T., Cho S (2007). Teacher Multicultural Attitudes: Intern/Teaching Fellows in New York City. *Education and Urban Society*, 39, (3) doi.org/10.1177/0013124506298061
- Cubukcu, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 832-843.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of international education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241- 266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.
- Derksen, J., Kramer I., Katzko M (2002). Does a Self-Report Measure of Emotional Intelligence Assess Something Different from General Intelligence? *Personality and Individual Differences* 32(1):37-48 DOI: 10.1016/S0191-8869(01)00004-6
- Drandić D (2016) Intercultural Sensitivity of Teachers. *Croatian Journal of Education*, 18 (3), 837-857
- Earley, C. P., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Edannur, S. 2010. Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Education Science*, 2(2): 115–121.
- Geç, G., Boynukara, E. (2017). Pre-Service EFL Teachers - Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, 4 (4), 232-239.
- Guntersdorfer I., Golubeva I (2018). Emotional Intelligence and Intercultural Competence: Theoretical Questions and Pedagogical Possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1 (2), 54-63.
- Hammer, M.R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235–254. doi:10.1080/01443410601066735
- Kushner, K. (1986). *The inventory of cross-cultural sensitivity*. Kent, OH: School of Education, Kent State University.
- Le Roux J (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education* 13(1) DOI: 10.1080/14675980120112922
- Lopez, E.C., Rogers M.R (2001). Conceptualizing cross-cultural school psychology competencies. *School Psychology Quarterly*, 16, 270-302
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275. doi:10.1348/026151006X118577

- Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375. doi: 10.1177/0042085906289709
- Mortari L (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. New York: Routledge.
- Nicolini, P. (2010). Training teachers to observation: An approach through multiple intelligences theory. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov* 3(52): 91–98.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Petrides K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic T., von Stumm S., Furnham A., editors. (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York, NY: Wiley.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Petrides K. V., Furnham A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Ponterotto, J., Baluch S., Greig T, Rivera L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement* 58: 1002–1016.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707–721.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 12-21.
- Van der Zee, K., Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, 243–263.
- Warwick, J., Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is:?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091–1100.
- White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural classroom. *The Education Digest*, 70, 23-26.
- Wiggins, R., Follo, E., Eberly, M. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.007

RECENSIONE

Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online di Stefano Pasta, Scholé 2018

Umberto Zona

Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, umberto.zona@uniroma3.it

Il libro di Stefano Pasta merita una lettura attenta per più di un motivo, il primo dei quali chiama direttamente in causa i tempi oscuri che stiamo vivendo. Per leggere, infatti, un presente segnato da un groviglio di passioni tristi, pulsioni (auto)distruttive, disegni autoritari e derive plebiscitarie occorre uno sguardo interdisciplinare, capace di cogliere i nessi storici, geopolitici, culturali su cui si struttura la crisi della post-modernità. Esiste un legame funzionale fra populismo e razzismo? Che rapporto intercorre fra crisi della rappresentanza e manipolazione mediatica del consenso? Quali sono i meccanismi – e i dispositivi – che consentono ai linguaggi dell'odio di migrare dal mondo reale a quello della Rete e viceversa? *Razzismi 2.0* – come si evince dal titolo – si concentra soprattutto su quest'ultimo aspetto ma, prima di arrivare *in media res*, ripercorre in modo agile ma documentato le dinamiche sociali e culturali che hanno portato al dilagare dell'odio online, assumendo un punto di vista dichiaratamente educativo. Come sottolinea Pasta, infatti, il proliferare dell'odio digitale interpella sia l'educazione interculturale che la media education e quest'ultima, a sua volta, è chiamata a produrre riflessione sulla presunta libertà della Rete e sulla pretesa di poter dire ciò che si vuole, in ogni circostanza, su qualsiasi tema e senza alcuna considerazione per il prossimo. A tale proposito, l'autore passa in rassegna le varie versioni del razzismo – divenuto oggi un "fatto sociale totale", per dirla con Balibar e Wallerstein –, esaminando il razzismo ideologico, quello biologico, quello simbolico e, soprattutto, quello culturale. Quest'ultimo è, probabilmente, il punto di raccordo tra reale e virtuale, giacché ha determinato la caduta dei tabù culturali nei confronti dell'odio manifesto, ha sdoganato "l'essere cattivi" e aperto la caccia al cosiddetto *buonismo*. "La Rete precorre l'offline – scrive Pasta – e dalla critica al politicamente corretto passa la liberazione della parola razzista". Tale passaggio, purtroppo, veicola anche una paradossale proposta di "educazione morale" implicita in molti razzismi online, che si sorreggono su teorie impregnate sul "come crescere, su come educare i 'nostri' giovani proteggendoli dalla complessità del mondo. Si tratta della comunità che educa (socializza) i membri, sfuggendo alla distinzione classica tra educazione formale e informale, ma chiamando in causa il carattere pervasivo della dimensione educativa rispetto all'esperienza quotidiana. Appare pertanto fondamentale richiamare la riflessione sulle pedagogie implicite, il 'senso comune' interiorizzato dalla collettività e dalla tradizione culturale". Quella sull'educazione è probabilmente una delle parti più interessanti di *Razzismi 2.0* che, mettendo in relazione il concetto di *pedagogia popolare* in

Bruner con quella “pedagogia del senso comune” tanto ben descritta da Gramsci, racconta il modo di pensare “disgregato e occasionale, privo di consapevolezza critica, legato a una concezione del mondo imposta meccanicamente dall’ambiente esterno, e cioè da uno dei tanti gruppi sociali in cui ognuno è automaticamente coinvolto fin dalla sua entrata nel mondo cosciente”.

Altro tema di grande interesse sollecitato da Pasta è quello che rimanda al rapporto fra desiderio di ordine e sicurezza e etnicizzazione: l’invocazione dell’ordine, infatti, è connessa a un altro caposaldo delle pedagogie implicite e cioè il rimpianto per lo Stato forte dei tempi passati, una delle cui componenti era proprio la pretesa “purezza etnica”, che oggi si vorrebbe minacciata dalla globalizzazione e dalla miriade di “complotti” orditi ai danni dell’Occidente dall’invadere di turno (uno per tutti, il fantomatico “piano di sostituzione etnica” attribuito a Coudenhove-Kalergi).

Per quanto concerne la Rete, Pasta individua nel passaggio al cosiddetto Web 2.0 il momento in cui l’ambiente digitale inizia a influenzare direttamente gli atteggiamenti d’odio e, richiamando il concetto di bidirezionalità vygotskijano (“L’uomo supera i vincoli dell’ambiente esterno tramite i media, ma si modifica egli stesso attraverso l’uso che ne fa”), sottolinea come in tale contesto sia impossibile non comunicare ma solo scegliere come farlo. Il Web 2.0 trasforma lo spettatore in “spettatore” e “commentatore”: il primo crea o riorganizza contenuti esistenti secondo le proprie esigenze comunicative, il secondo li discute e li condivide con la propria cerchia di amici. Dunque, si assiste – scrive Pasta – a una cultura sempre più soggettiva, costituita dalle interpretazioni che ne danno gli individui”. Nelle pagine successive vengono analizzati i nuovi canoni di autorialità, l’importanza dell’uso dell’immagine e, in particolare, dei *meme*, quelle vignette stereotipate che, riprodotte con leggere variazioni, “si propagano passando da un cervello all’altro”, accelerando i processi di banalizzazione e mistificazione della realtà tipici del razzismo online. A tale proposito, Pasta, richiamando uno dei cavalli di battaglia delle neuroscienze, ricorda anche come il cosiddetto analfabetismo emotivo favorisca l’incitamento all’odio: “Nel momento in cui l’interazione mediata sostituisce la fisicità del corpo, attiviamo meno meccanismi di simulazione corporea, riducendo la capacità di attivare i neuroni specchio per comprendere l’altro”. Da ciò deriva, da un lato, una minore capacità di riconoscere le proprie emozioni e accettare quelle altrui e, dall’altro, il sempre più frequente ricorso alle emozioni dopate confezionate dagli spacciatori d’odio online.

Ci fermiamo qui, anche se *Razzismi 2.0* contiene molti altri temi che meritano l’attenzione del lettore, come la preziosa sezione dedicata ai dispositivi di contrasto al razzismo digitale e quella incentrata sul ruolo dell’educazione; temi affrontati in maniera mai banale e con dovizia di sfumature, che contribuiscono a fare di questo volume uno strumento indispensabile per leggere la complessità del presente.



Italian Journal of
Special Education
for Inclusion

VII n. 2 2019

