

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

VIII | n. 1 | 2020



# Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno VIII | n. 1 | giugno 2020

## Abbonamenti

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

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

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

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

## Editore

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

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di GIUGNO 2020

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

## PROCEDURA DI REFERAGGIO

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

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

## DIRETTORE RESPONSABILE

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

## COMITATO SCIENTIFICO

**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)

**ELENCO REFEREE 2019**

**LAURA AGRATI  
LAURA ARCANGELI  
DIMITRIS ARGIROPOULOS  
ROSA BELLACICCO  
NICOLE BIANQUIN  
FABIO BOCCI  
ALESSANDRO BORTOLOTTI  
ELENA BORTOLOTTI  
MARCO CATARCI  
ALESSIA CINOTTI  
FELICE CORONA  
LUCIO COTTINI  
ROBERTO DAINESE  
PAOLA DAMIANI  
BARBARA DE ANGELIS  
HEIDRUN DEMO  
FILIPPO DETTORI  
SIMONA D'ALESSIO  
DONATELLA FANTOZZI  
DANIELE FEDELI  
ANDREA FIORUCCI  
MASSIMILIANO FIORUCCI  
VALERIA FRISO  
PATRIZIA GASPARI  
ELISABETTA GHEDIN**

**CATIA GIACONI  
CARLA GUELI  
INES GUERINI  
MARIA VITTORIA ISIDORI  
ANGELO LASCIOI  
SILVIA MAGGIOLINI  
ANGELA MAGNANINI  
MASSIMO MARGOTTINI  
PASQUALE MOLITERNI  
ANNALISA MORGANTI  
MARIANNA PICCIOLI  
ENRICA POLATO  
STEFANIA PINNELLI  
AMALIA RIZZO  
MOIRA SANNIPOLI  
ALESSANDRA STRANIERO  
MARIANNA TRAVERSETTI  
ELENA ZANFRONI  
FRANCESCA ZANON  
TAMARA ZAPPATERRA  
ELENA ZIZIOLI  
DAVIDE ZOLETTO  
UMBERTO ZONA  
LUIGI ANTIOCO ZURRU**

8	<p><b>EDITORIALE</b>          Il baratro e la speranza. L'impegno della SIPeS ai tempi del Covid-19          Fabio Bocci, Roberta Caldin, Luigi d'Alonzo</p>
Riflessione Teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche; c. temi emergenti)	
11	<p><b>ANGELA MAGNANINI</b>          Il "progetto educativo" di Anne Sullivan Macy • Anne Sullivan Macy's educational project</p>
26	<p><b>MARIA ANTONELLA GALANTI</b>          La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione • The Conquest of Autonomy: Educational Problems and Inclusion</p>
36	<p><b>INES GUERINI</b>          Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo • ????</p>
53	<p><b>MARIANNA PICCIOLI</b>          Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva sociale • Disability and development of inclusive education: some ethical issues in research from a Disability Studies perspective</p>
67	<p><b>GIANLUCA CONSOLI, GIORDANA SZPUNAR</b>          Accountability e inclusione: una contraddizione chiave del sistema scolastico italiano • Accountability and inclusion: a key contradiction of the Italian school system</p>
77	<p><b>CARMEN PALUMBO, VALERIA MINGHELLI, LUCIA PALLONETTO</b>          L'intelligenza non siede solo nei banchi! Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e i Bisogni Educativi Speciali • "Intelligence doesn't just sit on the school desks!" Sensory-motor game in the Embodied Centered perspective and Special Educational Needs</p>
91	<p><b>PAOLA DAMIANI, FILIPPO GOMEZ PALOMA</b>          "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare • "Bridge Dimensions" between neuroscience, psychoanalysis and ECS to favor schools' inclusion in the transdisciplinary perspective</p>
111	<p><b>GIANLUCA AMATORI, GABRIELE GIORGI</b>          Disability and Diversity Management: nodi critici e prospettive formative • Disability and Diversity Management: critical issues and training perspectives</p>
125	<p><b>FABIO ARDOLINO, MICHELE LAPICCIARELLA, STEFANO SCIPIO</b>          La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno • Workshop methodology for the training of didactic support teachers</p>
138	<p><b>DONATELLA FANTOZZI</b>          Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale • Interdisciplinarity and special educational needs in times of mandatory health lockdown: a real connection even in a virtual environment</p>
149	<p><b>ENRICO MIATTO</b>          L'istanza pedagogica dell'abitare per una vita buona nelle persone con disabilità • The pedagogical instance of living for a good life in people with disabilities</p>
159	<p><b>GIOVANNI ARDUINI</b>          La didattica esperienziale come strategia inclusiva • Experiential teaching as an inclusive strategy</p>
172	<p><b>RAFFAELLA LEPRONI</b>          Dis(tinctive)-Abilities in English for Educators: a Foreword– fo[u]r word(s) on Special Education Needs • ????</p>
Revisione Sistemática (a. meta-analisi; b. revisioni sistematiche; c. evidence based education)	
184	<p><b>FRANCESCO MARSILI, ANNALISA MORGANTI, GIULIANO VIVANET</b>          Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi • New ground for research in special education: the overview of reviews</p>
201	<p><b>ANNAMARIA CURATOLA, VALENTINA LAMANNA, TAMARA ZAPPATERRA</b>          Music Beyond...Therapy. An Educational Tool for Inclusion • ????</p>

- 218 **LISHUAI JIA, MARINA SANTI**  
Chinese regular classroom teachers' understanding of barriers to inclusive education • La comprensione delle barriere all'educazione inclusiva: uno studio su insegnanti curricolari cinesi
- 237 **PASQUALE MOLITERNI, ALESSIO COVELLI**  
Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti • The role of the school principal for the quality of school inclusion: the perception of teachers
- 260 **ANTONELLO MURA, ANTIOCO LUIGI ZURRU, ILARIA TATULLI**  
Inclusione e collaborazione: un'occasione per insegnanti e famiglia a scuola • Inclusion and Collaboration at School: a Chance for Teachers and Families
- 274 **DANIELA VERONESI, HEIDRUN DEMO**  
Whole-Class Interaction and Inclusion in Primary School: A Case Study • Interazione in classe e inclusione nella scuola primaria: uno studio di caso
- 291 **ANTONELLO MURA, CLAUDIA RODRIGUES DE FREITAS, ILARIA TATULLI, ANTIOCO LUIGI ZURRU**  
Inclusione: prossimità e distanze tra culture • ????
- 306 **ELENA MALAGUTI, LINDA FABBRI**  
Progettare il futuro insieme ai giovani con disabilità intellettiva. Cohousing e Innovazione Didattica per un'inclusione sociale. Indagine esplorativa sull'opinione degli studenti universitari • Rethink the future together with young intellectual disabilities people. Cohousing and Innovative didactics for social inclusion of quality. Exploratory survey on the opinion of university students.
- 324 **PATRIZIA OLIVA, ANNA MARIA MURDACA, SIMONA GATTO**  
Qualità di vita e bisogni di sostegno in soggetti con disabilità intellettiva • Quality of life and support needs in people with intellectual disabilities
- 335 **MIRCA MONTANARI, GIORGIA RUZZANTE**  
Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno • Training for support teacher: the inclusive experience of laboratories in the specialization course for support teacher
- 350 **MAJA ANTONIETTI, SILVIA COMODI, ANTONIO GARIBOLDI, ENRICO GILIBERTI, GIACOMO GUARALDI**  
L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana • University open for non-students: a project of participation of young people with intellectual disability in an Italian university
- 372 **GIORGIA RUZZANTE, ALESSIA TRAVAGLINI**  
Il collaboratore scolastico nella scuola dell'inclusione: criticità e prospettive di miglioramento. Esiti di una ricerca sull'autopercezione del ruolo • The ancillary staff in the inclusive school: critical issues and prospects for improvement. Results of a research focused on role self-perception
- 386 **VALENTINA PAOLA CESARANO**  
Social gym quale dispositivo di educazione all'affettività e alla sessualità. Un'indagine fenomenologicamente orientata • The Social Gym as an education device to cope affectivity and sexuality. A phenomenologically oriented investigation
- 403 **MICHELA GALDIERI, MAURIZIO SIBILIO**  
Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling • The engaging power of storytelling and reading aloud: from the book to the IN-book through the methodology of modeling
- 417 **ALESSANDRO BORTOLOTTI, MICHELA SCHENETTI, VERONICA TELESE**  
L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna • Outdoor Education as potential inclusive approach. A research into Kindergatens of Bologna Municipality
- 434 **NATALIA ALTOMARI, ROSA SGAMBELLURI, ALESSANDRA M. STRANIERO**  
Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa • Perception and inclusive action at school in Physical Education activities. Results of an exploratory investigation

- 451 **ROBERTA SALA, GIOVANNI ZAMPIERI**  
L'osservazione degli stili educativi padri-figli nella struttura penitenziaria • Observation of father-son educational styles in the penitentiary structure
- 468 **LUCA FERRARI, MARCO NENZIONI**  
Promuovere processi inclusivi a scuola con il Digital Storytelling • Promoting inclusive processes at school with Digital Storytelling
- 480 **SUSANNE SCHUMACHER, ULRIKE STADLER-ALTMANN**  
Exclusive Inclusion – Side Effects of Implementing Competence-Oriented Assessment-Concepts • L'inclusione esclusiva – Effetti collaterali della realizzazione di concetti sulla valutazione orientata alle competenze
- 490 **DANIELE CASTELLANI, ELENA PACETTI, ALESSANDRO SORIANI**  
L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment come strumento di promozione di didattica inclusiva: un'indagine nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est • The use of the Index for Inclusion and Empowerment and the development of the idea of inclusive education in the East Jerusalem area's schools
- 510 **ALESSANDRA ROMANO, LAURA OCCHINI**  
Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il training model della Poti Academy • Performative Approaches for social innovation. The Model of the Poti Academy
- 532 **ILARIA D'ANGELO**  
New Educational Model and Settings for social inclusion. A case study • Modelli educativi innovativi e contesti per l'inclusione sociale. Uno studio di caso
- 540 **CINZIA ANGELINI**  
Scrittura a mano e DSA: un percorso di miglioramento dell'abilità di scrittura • Handwriting and learning disabilities: how to improve handwriting skills
- 553 **CATERINA BEMBICH**  
Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile • Fostering inclusion through the promotion of interdependence among students: an example of explorative inquiry in a vulnerable school context
- 568 **FABIO BOCCI, INES GUERINI, MARIA VITTORIA ISIDORI**  
Disabilità e sessualità. La voce degli insegnanti sull'assistenza sessuale • ???

Altri temi

- 587 **MATTEO SCHIANCHI**  
Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini • When disability ended up on the screen: filmography and analysis of Italian cinema's origins
- 603 **MARIA GRAZIA SIMONE**  
Il disagio sociale infantile, tra la comunità educativa di accoglienza e la scuola. Strategie educative di promozione del benessere • The social disadvantage and the host educational community Educational strategies to promote well-being
- 613 **NADIA CARLOMAGNO**  
La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva • The Complexity of Designing a Training Course based on the Relationship between the Performing Arts and Teaching, an Inclusive Point of View
- 632 **DIMITRIS ARGIROPOULOS**  
Connettività digitale e dispositivi "Smartphone" nei processi migratori e nei percorsi di inclusione • The role of digital connectivity and smartphone in migration and inclusion process

Recensioni

- 656 **LAURA DE STRADIS**  
S. Pinnelli (a cura di). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*

# Editoriale

## Il baratro e la speranza. L'impegno della SIPeS ai tempi del Covid-19

Fabio Bocci, Roberta Caldin, Luigi d'Alonzo

*Come on and open up your hearts  
(Bruce Springsteen, Dream Baby Dream)*

Il numero 1 del 2020 della rivista *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, viene pubblicato in un momento storico caratterizzato dall'esperienza, imprevista e drammatica, della Pandemia Covid-19 che ha trascinato l'umanità intera in quello che abbiamo generalmente vissuto in uno stato di totale sospensione, con la speranza che si trattasse di un incubo. Uno di quei brutti sogni che quando ci capitano una volta svegli ci viene da sorridere, felici di renderci conto che non era reale.

Ma sappiamo bene che così non è stato. Benché possiamo rubricare questa esperienza inattesa come un incubo, non si è trattato di un sogno, tanto è vero che ne siamo ancora alle prese e – seppur con qualche conoscenza in più – di fatto senza molte certezze.

Indubbiamente, nel momento in cui stiamo scrivendo l'editoriale per il nostro Journal, almeno in Italia e in parte dell'Europa si stanno sperimentando forme di *ripartenza* per cercare di uscire dal tunnel del cosiddetto Lockdown. Ma è altrettanto vero che altrove (si pensi al Brasile e anche agli Stati Uniti) scelte diverse hanno determinato e stanno ancora determinando migliaia di vittime, soprattutto nelle frange più vulnerabili della popolazione.

E così, per noi che l'abbiamo vissuto, il maledetto/benedetto *isolamento*, ha costituito un periodo di chiusura degli spazi fisici (non sociali, ci torneremo tra poco) di relazione che ci ha segnati profondamente e che avrà delle ripercussioni sul nostro e altrui futuro.

Ci ha segnati perché siamo stati privati della possibilità di sentirci pienamente prossimi (con il corpo, oltre che con lo spirito), ossia di sperimentare quella prossimità verso l'altro, quell'altro da noi che non a caso (e non solo convenzionalmente) chiamiamo il nostro prossimo. E ciò è avvenuto in un momento già caratterizzato, ancora prima della pandemia, da crescenti forme di

incrinatura della qualità e della significatività delle relazioni umane: pensiamo agli odiatori sociali, agli atti di violenza sulle donne, alle discriminazioni su chi è *diverso* (a partire da quelle *razziali*, ma anche di genere e di identità e orientamento sessuale), ai tanti muri eretti per respingere gli *stranieri*, ma anche alle dispute tra famiglie e scuola, alla reificazione di chi è disabile...

Ci ha segnati a tal punto che ci siamo sentiti in *guerra* (come da molte parti si è sentito e letto) e abbiamo dovuto fare appello a figure sociali che si sono distinte per dedizione, generosità e altruismo; persone (le abbiamo definite *eroi*) che si sono gestalticamente stagliate dallo sfondo della paura e alle quali ci siamo aggrappati come ancore di salvataggio. Medici, infermieri, ausiliari, operatori sanitari, volontari della protezione civile, non a caso celebrati da un genio come Basky in una sua opera che ritrae un bambino raffigurato mentre gioca con una pupazza che ha le fattezze di una infermiera e che viene rappresentata come i supereroi della Marvel o della DC Comics che, nel frattempo, sono messi da parte.

E se proprio dobbiamo parlare di eroi, ci sia consentito, queste figure dovrebbero contemplare anche le/gli insegnanti che, con altrettanta dedizione, sono state/i lì, come si dice, sul pezzo, con i mezzi a disposizione e con quelli che sono riuscite/i a realizzare con la creatività che si addice a questo mestiere unico, a fronteggiare le tante sfide che la scuola (ma anche i servizi educativi e l'università, perché ha riguardato tutto l'arco della formazione) hanno incontrato e stanno ancora incontrando.

Ed ecco perché diciamo anche che avrà ripercussioni sul/nel futuro. Perché abbiamo compreso che non ci possiamo più permettere il *lusso* di distrarci (essere distratti) rispetto alle questioni della salute, dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Che le contingenze economiche (peraltro dettate da una visione abilista, competitiva e individualistica della società) non possono, non devono e non dovranno più avere un impatto drammatico sul diritto di ciascuno e di tutti ad essere educato/i, istruito/i, formato/i e di avere accesso gratuito alla sanità. E che l'educazione, l'istruzione, la formazione e la sanità per essere di qualità e garantire quindi il massimo del benessere esistenziale a/di tutti e a/di ciascuno devono tornare ad occupare le prime pagine delle agende dei decisori politici.

Si tratta di una consapevolezza (presa di coscienza) che è tornata (e abbiamo *sentito*) forte nel periodo di isolamento, che si è caratterizzato anche per un fermento intellettuale e sociale per molti versi inedito rispetto ai mesi (anni) precedenti. Tanto è vero che, molti studiosi (e, tra questi, anche noi) abbiamo utilizzato la locuzione *distanziamento fisico* e non *distanziamento sociale*, perché questo - nonostante tutto - non c'è stato e, anzi, come appena detto sembra invece aver ripreso vigore una ventata di bisogno di aria nuova e pulita che non si avvertiva da decenni.

Una spinta istituyente al cambiamento che ha visto presente, e non poteva essere altrimenti, anche la Società Italiana di Pedagogia Speciale con i suoi tanti soci, che, nelle diverse realtà territoriali, ma sotto la spinta di un ideale pedagogico comune, si sono resi protagonisti di iniziative di supporto e di accompagnamento alle scuole, ai dirigenti, agli insegnanti, agli/alle alunni/e e agli/alle studenti/esse e le loro famiglie, agli operatori, alle associazioni. Sono fiorite innumerevoli attività di ricerca e amplissima è stata la partecipazione dei pedagogisti speciali agli spazi di confronto e di dibattito. Non solo quelli accademici o promossi dalle Società

pedagogiche, ma anche quelli nati da iniziative territoriali sulla spinta di associazioni, comitati, movimenti, sorti proprio nei giorni della paura.

Un fermento che il lettore ritroverà certamente anche in questo importante numero che la Società e il Board hanno deliberatamente voluto ricchissimo di contributi. Sia chiaro, non è un numero tematico sull'esperienza Covid-19 (benché in diversi articoli vi si faccia anche riferimento), ma che è nato durante questa esperienza in cui è stata evidentemente forte la necessità di varare, sistematizzare e portare a termine lavori di ricerca, ritessere argomentazioni, approfondire studi, rilanciare temi e questioni. Un numero importante, quindi, e per molti versi poderoso, che vede coinvolti 69 studiosi facenti riferimento a ben 34 differenti Università. Un bellissimo segnale di una comunità scientifica che nel momento in cui condivideva con l'umanità intera l'ansia e la preoccupazione di un destino comune e quanto mai incerto, non ha però mai smesso di praticare quella che è la propria funzione, la ragione e il senso per cui si è costituita come tale: studiare, osservare la realtà, fare ricerca, promuovere azioni solidali, acquisire e condividere strumenti di analisi, fornire spiragli per il futuro. Da quando è nata nel 2008, la Società Italiana di Pedagogia Speciale si è data questo compito e ha sentito che era un dovere morale abitarlo anche nel momento più buio, affermandolo come segno/ale di speranza. Se *andrà tutto bene*, come ci siamo detti affacciati dai balconi in questi mesi, è anche perché ciascuno di noi ha cercato al meglio delle proprie possibilità di *restare umano* (per citare Vittorio Arrigoni), il che significa (ha significato) sentire il dovere di dare il meglio di sé e non soltanto per se stessi ma per tutti, trovandoci tutti dinanzi a un incredibile, inaudito baratro. Per quelle generazioni che non hanno vissuto direttamente la tragedia della guerra, mai come in questo tempo si è avuta la percezione dell'abisso (anche di disumanizzazione) e di cosa significhi per davvero precipitare nel baratro. Facciamone tesoro.

# Il “progetto educativo” di Anne Sullivan Macy

## Anne Sullivan Macy’s educational project

**Angela Magnanini**

University of Rome “Foro Italico” – [angela.magnanini@uniroma4.it](mailto:angela.magnanini@uniroma4.it)

The article presents, through the analysis of direct sources such as letters and speeches by Anne Sullivan, a milestone in the history of special education. Anne’s educational project shaped for her famous student Helen Keller will be analyzed with a hermeneutic approach. The story of Anne’s life and her thoughts show the universality of education and the educability of every individual, in all health conditions.

**Key-words:** Anne Sullivan, Helen Keller, special education, knowledge, method.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## Premessa

La storiografia attuale vive una stagione aperta all'incrocio tra le scienze e tra le metodologie, rifacendosi alla tradizione della *Nouvelle Histoire* di Febvre e Braudel (Burke, 1992) e della *Social History*. Due correnti che hanno saputo rinnovare la dimensione storiografica, aprendo la storia (il suo prodotto) alle molte storie, ai diversi approcci, alle angolature di osservazione particolari, per cogliere sempre più nel profondo le molteplici facce del divenire. Una storia totale che celebra la metodologia della lunga durata, che pone il problema delle strutture sociali, quelle presenti e quelle passate e che lega la storia al presente in modo indissolubile (Braudel, 1969). Una storia plurale, relativa (Serpe, 2016, pp. 168-169), segnata da disomogeneità e differenze che si costruisce su una molteplicità di fonti (Bellatalla, Genovesi, 2006). Non una storia che racconta esclusivamente le istituzioni o le idee, ma che porta all'emersione di "scenari" sommersi, inediti, così come ben spiegati da Santoni Rugiu (1994).

Nel campo della storia della pedagogia speciale e dell'educazione speciale i silenzi sono moltissimi e i campi da investigare innumerevoli. La difficoltà, come hanno reso evidente Canevaro e Goussot (2000), risiede nella difficile reperibilità delle tracce, dei segni e nel fatto che per lungo tempo la storia si è interessata principalmente al racconto del *centro* e non dei *margini*, che spesso sono rimasti senza parola e senza voce (Cambi, Olivieri, 1994).

In una stagione non facile per l'integrazione/inclusione siamo persuasi che sia necessario ripartire dalla storia per aiutare a comprendere questioni sociali e culturali, vissuti personali e collettivi, forme di discriminazione che continuano ad innescarsi sulla fragilità e sulla vulnerabilità delle persone, dando vita a comportamenti sociali stigmatizzanti e di disuguaglianza. Una riflessione storica che deve animare e deve tradursi in azioni concrete di trasformazione delle pratiche, dei comportamenti sociali, dei concetti, delle culture. Per consentire questo passaggio dalla ricostruzione storiografica all'agire presente (dalla conoscenza, alla consapevolezza, all'azione) è necessario non solo rifarsi fedelmente ai documenti (storia documentaria), ma farli rivivere, reinventandoli, attraverso quell'operazione di ricostruzione ermeneutica e di narritività interpretativa, che consente di dare nuova vita, attraverso l'analisi di fonti e documenti, a ciò che è già accaduto, arricchendolo di significati rinnovati ed originali (Bellatalla, 2004, pp. 34-35). Questo è possibile grazie al continuo divenire della storia, che mai si arresta, ma che continuamente viene ricostituita (Le Goff, 1988) attraverso una interpretazione come sintesi complessa, soggettiva e non esaustiva dalle molteplici ricadute sull'esistente individuale e collettivo. Il "fatto storico", nell'incrocio ed intersezione tra saperi e discipline, può far emergere nodi, accadimenti, figure che erano rimasti inesplorati o non capiti prima nella loro rilevanza culturale e che acquistano un particolare significato grazie a quell'universo di senso che il ricercatore sa portare con sé, leggendo quei documenti attraverso la lente della propria disciplina.

## 1. Ratio

Sulla scia del lavoro di Piero Crispiani, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (2016), questo saggio intende concentrarsi sulla rico-



struzione biografica e del pensiero (aspetti strettamente intrecciati) di un'insegnante, divenuta famosa soprattutto per la sua allieva, Helen Keller (1880-1968) (Magnanini, 2009; Bocci, 2011; Zurru, 2016; Zappaterra, 2018).

La storiografia europea ha dato poco spazio nelle proprie ricerche a Miss Anne Sullivan Macy (1866-1936). Per comprendere a pieno la vicenda *miracolosa* di Helen è necessario, invece, soffermarsi sul lavoro educativo condotto incessantemente dalla sua insegnante che capisce, in pieno clima attivistico, la necessità di centrare l'educazione sui bisogni dell'allievo, sottolineando il diritto all'istruzione di ogni persona, a prescindere dalla propria condizione di salute. La storia di Sullivan è un piccolo tassello nel complesso mosaico della storia dell'educazione speciale e dell'educazione in generale, che ci aiuta a riflettere sul senso profondo della relazione educativa, tracciando percorsi imprescindibili per rendere il sapere accessibile, partecipato e condiviso, invitandoci a considerare la diversità una categoria fondativa dell'educazione stessa e rimarcando il concetto di *Educabilità*, così come concepito da Itard (Magnanini, Crispiani, 2016).

Questo saggio, nello specifico, intende focalizzarsi sulla costruzione del progetto educativo, che Sullivan mette a punto per la sua allieva, attraverso la metodologia ermeneutico-interpretativa (Trincherò, 2004) di una particolare fonte, le lettere scritte da Sullivan a Sophia C. Hopkins (governante presso l'Istituto Perkins di Boston, con la quale Anne stabilisce un rapporto materno) dal 6 marzo 1887 al 22 marzo 1888 durante il suo primo anno di lavoro con Helen.

Il materiale non ha traduzione in lingua italiana ed è conservato presso l'archivio storico dell'Istituto Perkins di Boston nel fascicolo *Letters by Anne Sullivan Macy* (nel testo per ogni citazione verrà riportata la data della lettera). Una miscellanea delle lettere è contenuta nel testo *The story of my life by Helen Keller with her letter (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher* (New York, 1903). Il materiale è prezioso poiché pochi sono gli scritti di Sullivan per alcuni motivi che essa stessa ribadisce: la difficoltà nella vista che la accompagna per tutta la vita, causata da una malattia degenerativa, la paura di scatenare troppo clamore sul caso di Helen e la riluttanza a scrivere un metodo, poiché essa stessa era convinta che non bisognasse trovare delle ricette, ma attraverso studi continui, lavorare insieme allo studente per ottenere miglioramenti significativi (Lash, 1980; Nielsen, 2010). Altri importanti elementi del suo progetto educativo, si possono rintracciare nelle lettere scritte dalla stessa Sullivan a Michael Agnans (Direttore dell'Istituto Perkins tra il 1877 e il 1896), in tre relazioni scritte sui progressi di Helen (1887, 1888 e 1891) ed inviate allo stesso Istituto e in una relazione preparata per il Congresso di Chautauqua, organizzato nel 1894 per promuovere l'insegnamento vocale dei non vedenti. Tutto il materiale è stato messo a disposizione dall'Archivio Storico dell'Istituto di Boston e personalmente tradotto in lingua italiana.

Perché ci si soffermerà sul primo anno di lavoro di Anne? Perché proprio nelle lettere inviate all'amica (e, quindi, senza paura di essere studiata e giudicata) Sullivan mostra con semplicità, alcune volte timore, il proprio lavoro di osservazione, costruzione progettuale, di mediazione didattica e di creazione di strategie per la individualizzazione degli apprendimenti. Proprio in questo primo anno Sullivan crea tutte quelle condizioni necessarie all'instaurarsi di una relazione educativa efficace che condurrà la propria allieva al successo formativo e al superamento delle difficoltà incontrate durante i primi sei anni di vita, quando la bambina non ha ricevuto un'educazione formalizzata.



Le lettere, che formano una sorta di diario di bordo, intrecciate alle vicende di vita di Sullivan (Keller, 1903a; 1955; Braddy, 1933; Hickok, 1961; Selden, 1987; Nielsen, 2009) mostrano la capacità della stessa non solo di vivere dal di dentro la relazione educativa, ma di riuscire ad astrarsi per riflettere sul proprio oggetto di studio e di intervento, costruendo *ex novo*, un congegno concettuale in grado di guidare la propria azione, con la possibilità di creare aggiustamenti continui.

Sullivan, in questa direzione, non si comporta solo da insegnante e da educatore, ma da donna di scienza che ha ben compreso il valore dell'educazione, come forma di accompagnamento verso l'autonomia personale, di emancipazione e di umanizzazione.

## 2. Note biografiche

Miss Anne Sullivan Macy nasce a Feeding Hills nel Massachusetts il 14 aprile 1866 (morirà a New York il 20 ottobre 1936), da una famiglia povera di agricoltori immigrati irlandesi (Thomas Sullivan e Alice Cloesy). La morte della madre nel 1872, l'alcolismo e la violenza del padre, insieme alla povertà ed alla malattia (a 5 anni contrae a causa di batteri il tracoma, una malattia degli occhi) che la renderà parzialmente cieca, costringono Anne ed il fratello Jimmie ad essere ricoverati nel febbraio del 1876 in una casa dei Poveri "Tewksbury Almshouse", che la stessa Sullivan rinomina *Dead House* (Nielsen, 2009, p. 17). Questa istituzione accettava "bambini molto piccoli, infermi, malati mentali, poveri" (Ivi, p. 15) e le condizioni di vita al suo interno erano pessime, così come dichiarato dalla stessa Sullivan (Braddy, 1933, p. 37).

Dopo circa tre mesi dal loro arrivo, in una situazione sovraffollata, il fratellino muore e Anne trascorrerà nella Casa ancora quattro anni prima di riuscire ad essere trasferita, grazie all'aiuto di alcune dame caritatevoli e al dottor Sanborn (Ispettore del Massachusetts State Board of Charities), nell'Istituto Perkins per Ciechi di Boston, il 7 ottobre 1880 (Braddy, 1933, p. 50). Questo istituto era stato aperto nel 1832 da Samuel Gridley Howe, dopo un viaggio del medico John Fisher in Francia negli anni Venti, che aveva intuito l'opportunità di istituire negli Stati Uniti istituzioni educative per i ciechi (Ferreri, 1903). L'Istituto già nel 1881 produceva testi in Braille e prestava molta attenzione all'inserimento lavorativo dei suoi alunni e dal 1892 accoglieva studenti con disabilità multiple diverse dalla cecità (Nielsen, 2009, p. 30).

Lo Stato regala a Miss Sullivan due vestiti e, grazie alla mediazione di Sanborn, si fa carico delle spese di istruzione della stessa ragazza (McGinnity, Seymour-Ford and Andries, 2004), che è fortemente intenzionata a studiare duramente per cambiare il proprio destino.

Quando arriva al Perkins era Direttore Michael Agnanos, che ne aveva trasformato il nome in *Massachusetts school for the blind*. Il suo intento era di creare non un rifugio ma un'istituzione in grado di educare gli studenti ad essere indipendenti economicamente, moralmente e socialmente (Nielsen, 2009, p. 38). Il sistema della scuola era denominato *Cottage System*. Gli studenti erano suddivisi in piccoli gruppi che vivevano in casette sotto la guida di una governante che prestava cure materne e educava alla disciplina per ovviare agli effetti negativi della loro vita passata. Attraverso, poi, lo studio della letteratura, della musica, dell'educazione fisica e l'esercizio delle abilità manuali, i bambini ciechi "potevano ricevere la stessa educazione che ricevevano i bambini vedenti nelle scuole comuni" (Ivi, p. 38). Si trattava di un



sistema di istruzione ispirato alle teorie di Fröebel e di Pestalozzi e poggiato sul simultaneo sviluppo di mente, corpo e morale per la promozione di un'educazione che conducesse i bambini ciechi a diventare bravi cittadini (Ivi, p. 39). Veniva rifiutato l'insegnamento meccanicistico e, dopo le prime difficoltà dovute all'età di Anne, rispetto ai compagni ed alle sue incapacità, date dal non aver mai frequentato una scuola, Anne apprende a scrivere e a leggere, anche grazie ad una operazione agli occhi che le ha restituito in parte la vista. Nel curriculum molta importanza erano date all'educazione fisica e alla educazione musicale. Anne, riesce a stringere buoni rapporti con la governante, che tratterà sempre come una madre e dalla quale capirà l'importanza dell'educazione affettiva, laureandosi nel 1886 e, preparandosi, poi al proprio inserimento nella vita lavorativa (Morani Catellani, 1979).

All'età di quattordici anni Sullivan, non sapeva leggere o scrivere il suo nome. Non aveva mai posseduto una camicia da notte o spazzola per capelli e non sapeva come infilare un ago. La maggior parte delle altre ragazze erano figlie di ricchi mercanti o contadini prosperi (Keller, 1903b). L'incontro con Agnanos, le letture pedagogiche, convincono Anne del potere trasformativo dell'educazione, proprio come è avvenuto nel suo caso. Molto importante per la sua formazione è l'incontro con Laura Dewey Bridgman (1829-1889). Laura è stata colpita all'età di 2 anni dalla scarlattina rimanendo cieca e sordo-muta. Nel 1837 la sua formazione è affidata alle cure del Dottor Howe, che sviluppa un sistema educativo, che orienterà l'educazione di molti sordo-cieco muti in tutta Europa (Martinazzoli, Credaro, 1901, p. 222), insegnando il linguaggio attraverso etichette in rilievo da comporre, attraverso l'imitazione e la memorizzazione. La stessa Sullivan parte dalle teorizzazioni di Howe per sviluppare, poi, la sua pratica didattica quotidiana.

Dopo la laurea, per Sullivan arriva il momento di mettersi in gioco. Nel 1887 partirà, infatti, per Tuscumbia, dopo che il direttore Agnanos, dopo essersi confrontato con il dottor Bell, la designa come insegnante di Helen Keller, una bambina, che all'età di 19 mesi a seguito di una malattia infantile, allora sconosciuta e definita come "congestione acuta dello stomaco e del cervello", precipitando nell'"incoscienza di una neonata" (Keller, 1903), rimane priva della vista e dell'udito.

Per le sue vicende di vita, lei stessa persona con difficoltà, inizia il suo lavoro con uno sguardo positivo, creando un progetto per l'alunna, guardando oltre il deficit, per valorizzarne le potenzialità e per dare vita ad una relazione educativa, in grado di riordinare il caos in cui Helen ha vissuto fino all'età di 7 anni.

Le sue lettere riportano alla luce il suo incessante lavoro di accompagnamento, di studio, di ricerca per rispondere ai bisogni educativi di Helen, mostrando delle traiettorie che finiscono per diventare parole chiave e segmenti orientativi della Pedagogia speciale moderna.

### 3. Costruire la relazione educativa

La relazione educativa che ha in mente Sullivan parte da ciò che ha appreso nei suoi anni di formazione all'Istituto Perkins, ma ben presto si accorgerà che i metodi di Agnanos non sempre sono efficaci con la sua allieva. Per questo ritiene necessario osservare e studiare attentamente tutte le sue reazioni, cambiando anche rotta laddove questi si rivelino fallimentari. Il suo è un progetto educativo, nel senso etimologico della parola Progetto, dal latino *projectus* (participio passato di *pro jacere*), gettare in avanti. Nell'azione del progettare è preminente la dimensione



della prospettività, ossia la capacità di guardare avanti con gli occhi della mente, di formulare ipotesi, per la realizzazione di quanto ancora non c'è, trovando i mezzi e gli strumenti più idonei (Genovesi, 1998, p. 340). Per questo il suo è un progetto, teso alla creazione di una relazione educativa, che almeno sulla carta si rivela impossibile, data la situazione di partenza della sua allieva. Il senso stesso dell'educazione è racchiuso nella costruzione del "non c'è", schiudendo la strada ad ogni percorso praticabile.

Seguendo la riflessione di Avanzini possiamo far notare come la relazione educativa, sempre in situazione di asimmetrica, si snodi su due direzioni contemporaneamente: a) valorizzare le capacità del discente di essere soggetto di conoscenza, valorizzare dunque la sua individualità; b) assumere il ruolo di costante ostacolo/stimolo al fine di porre tale soggettività in stretta relazione con altre soggettività e più in generale con quel mondo in comune rappresentato dalla conoscenza condivisa (Avanzini, 2003, p. 102). Sullivan parte dal costante coinvolgimento della bambina, restituendo il senso di una relazione reciproca, che non può non partire dal contesto di vita del soggetto, dalla rilevazione dei suoi interessi, per farvi leva al fine di costruire la conoscenza. Questa prospettiva risulta in piena linea con l'attivismo che si sta sviluppando negli Stati Uniti, grazie all'operato di John Dewey, recuperando anche le teorie di Fröebel, di cui Sullivan era ben a conoscenza. L'attivismo pone la propria attenzione sul puerocentrismo, sul ruolo di guida dell'insegnante come facilitatore nella scoperta del bambino, sul legame interesse/bisogni, sulla personalizzazione dell'insegnamento, sul legame insegnamento/vita. L'apprendimento, inoltre, si struttura attraverso l'esperienza pratica (Cambi, 1995, p. 437). Tutti questi elementi sono presenti nella progettazione educativa di Miss Sullivan. In continuità, poi, con le tesi di Fröebel punta sulla capacità creativa di Helen, facendo leva sull'affettività (De Giorgi, 2018).

La relazione educativa che intende costruire Sullivan si pone, inizialmente, come relazione di aiuto, consentendo all'allievo di esercitare la propria soggettività. Come sostiene Resico, la relazione d'aiuto "è un fare insieme, che diviene fare da sé, superando la condizione di crisi della persona assistita" (Resico, 2011, p. 111). La relazione accompagna il soggetto verso la propria autonomia, predisponendo un contesto ed utilizzando mezzi e strumenti capaci di mettere la persona nelle condizioni di "crescere".

L'analisi delle lettere di Sullivan fa emergere, attraverso una lettura pedagogico-speciale, alcune parole chiave, che strutturano la sua progettazione educativa: 1. Osservazione sistematica e conoscenza; 2. Affettività; 3. Comunicazione; 4. Mediazione.

Già prima dell'arrivo a Tuscumbia, grazie agli scambi con la famiglia, Sullivan aveva cominciato a studiare le caratteristiche di Helen, ma al suo arrivo la descrizione pare contraddire ciò che aveva immaginato. Nella prima Lettera, datata 6 marzo 1887, scrive:

"In qualche modo mi aspettavo di trovare una bimba pallida e delicata: credo che ciò fosse dovuto alla descrizione fatta dal Dr. Howe di Laura Bridgman al momento del suo arrivo all'istituto. Ma Helen non ha nulla di pallido o delicato. È di corporatura forte, robusta, è rossa in viso, e sfrenata nei movimenti come un giovane puledro. Non presenta irritanti tic nervosi che di solito si evidenziano così tanto nei bambini non vedenti. Il corpo è vigoroso e ben formato, e inoltre Mrs. Keller dice che non è mai stata malata un giorno da quando contrasse la malattia che la privò della vista e dell'udito... L'espressione è intelligente, ma manca di mobilità o di anima o di quel non definibile "non so che". La bocca è larga e ben delineata.



Si vede subito che è cieca perché un occhio è più grosso dell'altro e sporge notevolmente. Sorride raramente, infatti ho visto il suo sorriso solo una o due volte da quando sono arrivata... È molto sveglia e volenterosa e nessuno, a parte suo fratello James, ha mai tentato di darle degli ordini. Helen non sta "mai ferma un momento. È qui, là, dappertutto. Le sue mani sono su tutto; ma niente riesce ad attirare la sua attenzione a lungo. Povera bambina, il suo spirito che non trova pace brancola nel buio. Le sue mani insoddisfatte e non istruite distruggono qualsiasi cosa toccano, perché non sanno cosa altro farne delle cose".

La bambina ha spesso comportamenti aggressivi. Sullivan tratteggia, attraverso un racconto minuzioso ed un'osservazione attenta i tratti caratteristici ed il suo temperamento: "Helen stava sdraiata sul pavimento, scalciando, urlando e cercando di farmi cadere dalla sedia. Continuò così per mezz'ora, poi si alzò per vedere cosa stessi facendo. Le feci vedere che stavo mangiando ma non le lasciai mettere la mano nel mio piatto. Cominciò a darmi dei pizzicotti e le diedi uno schiaffo ogni volta che lo faceva. Poi fece un giro attorno al tavolo per vedere chi c'era, e non trovando nessuno eccetto me, sembrò smarrita. Dopo pochi minuti tornò indietro al suo posto e cominciò a mangiare la colazione con le dita. Le diedi un cucchiaino che lei buttò sul pavimento. La obbligai a spostarsi dalla sedia ed a raccogliermelo. Finalmente riuscì a farla rimettere a sedere, a tenere il cucchiaino in mano, obbligandola a raccogliere il cibo con esso e portarlo alla bocca" (Lettera 11 marzo 1887). Prosegue, affermando: "Quando ho cominciato a insegnarle, mi trovai circondata da molte difficoltà. Non voleva cedere a nessuna richiesta senza prima averla contestata in maniera violenta. Non riuscivo neanche a persuaderla, con delle moine, a raggiungere dei compromessi. Anche per farle fare le cose più semplici - come pettinarle i capelli, lavarle le mani o allacciarle gli stivali - era necessario usare la forza e, naturalmente, a questo seguiva una scena drammatica (Ivi).

L'atteggiamento aggressivo si accompagnava ad una motricità non finalizzata, non intenzionale e non consapevole. L'eccessiva tutela protettiva della famiglia avevano reso Helen disobbediente e poco incline al rispetto delle regole. Il primo problema educativo di Sullivan si rileva, in questa direzione, quello di far comprendere ad Helen l'autorevolezza, facendo perno sulla affettività e sull'obbligo. L'affettività è uno degli elementi caratterizzanti ogni processo educativo (Galanti, 2001), senza questa componente, l'educazione si rileva mero addestramento.

Helen sembra non rispondere alle richieste di Sullivan, che si interroga come possa essere possibile iniziare a comunicare e a far apprendere il linguaggio, se non si instaura un clima di fiducia reciproca. Scrive, infatti, "mi sono accorta subito che gli approcci usuali per arrivare al suo cuore non funzionavano. Accettava forzatamente tutto ciò che facevo per lei ma rifiutava di essere accarezzata, e non c'era modo di fare appello al suo affetto, compassione o amore infantile per l'approvazione. O voleva o non voleva e non c'era niente da fare. Quindi studiamo, pianifichiamo e ci prepariamo per un compito e quando viene il momento di mettere tutto in atto, ci accorgiamo che il sistema seguito con tanta fatica e orgoglio non funziona in quel caso" (Lettera 11 marzo 1887).

Sullivan, replicando il sistema educativo (Cottage System) del Perkins, predispone per rispondere a tale problematica, il trasferimento suo e di Helen nel cottage di famiglia dove può, senza le interferenze protettive dei genitori, compiere libere scelte per la formazione ed il benessere di Helen. Affidandosi agli oggetti di vita come mediatori, ai lavoretti manuali, al rispetto delle regole del vestirsi e del mangiare, al gioco, il 20 marzo scrive:



“La piccola creatura selvaggia di due settimane fa, si era trasformata in una bambina docile. Siede di fianco a me mentre scrivo, la sua espressione è felice e serena, e lavora con i ferri una lunga rossa maglia di lana scozzese. Questa settimana ha imparato a lavorare a maglia ed è molto orgogliosa dell’obiettivo raggiunto. Quando è riuscita a realizzare una maglia capace di congiungere i due estremi della stanza, si è data un colpetto sul braccio e poi ha messo il primo lavoro, fatto amorevolmente con le sue mani, vicino alla sua guancia. Adesso si lascia baciare da me e quando è particolarmente di buon umore mi si appoggia in grembo per un po’... Il grande passo, il passo che conta, è stato compiuto. La piccola selvaggia ha imparato la prima lezione sull’obbedienza” (Lettera, 20 marzo 1887). Fare leva sull’affettiva significa instaurare un clima di rispetto ed empatia, per poi puntare sull’autorevolezza, l’obbligo, la forzatura, l’impegno e l’allenamento incessante (Magnanini, 2009, p. 193).

### 3.1 La comunicazione

Il secondo passaggio nell’educazione di Helen è rappresentato dalla ricerca da parte di Sullivan di un canale comunicativo alternativo al comune, in grado di permettere la concretizzazione del meccanismo insegnamento-apprendimento, consentendo di lavorare su contenuti specifici e condivisi. Questo canale è rappresentato dalle mani, che diventano lo strumento di conoscenza degli oggetti e del mondo circostante. Da subito Sullivan ha utilizzato tale sistema (che aveva appreso al Perkins), racconta, infatti, Helen “mi aiutò a disfare il bagaglio quando arrivò e fu felice quando trovò la bambola che le bambine le mandarono. Ritenni che quella fosse una buona opportunità per insegnarle la sua prima parola. Feci lentamente lo spelling della parola “b-a-m-b-o-l-a” nella sua mano e indicai la bambola e mossi su e giù la testa, che sembrava essere il suo segno per indicare il possesso. Ogni volta che qualcuno le dava qualcosa, lei la indicava e muoveva su e giù la testa. Sembrava perplessa e toccò la mia mano e così le ribadì le lettere. Le imitò molto bene e indicò la bambola” (Lettera 7 marzo 1887).

Sullivan compie lo spelling di ogni oggetto di vita di Helen nelle sue mani, che all’inizio impara imitando, non senza confusione. Il 13 marzo aveva appreso tre parole. Questa settimana, scrive Sullivan, “Helen ha imparato svariati nomi. “T-a-z-z-a” e “l-a-t-t-e” le hanno dato più problemi delle altre parole. Quando fa lo spelling della parola “l-a-t-t-e” indica la tazza, quando fa lo spelling della parola “t-a-z-z-a” fa il gesto di versare o di bere, il che mostra che ha confuso le due parole. In ogni caso non ha ancora capito che tutto ha un nome” (Lettera 20 marzo 1887). I no ed i sì, espressi dall’insegnante attraverso i movimenti del capo diventano un mezzo di comunicazione tra docente ed allievo, che, così, si inviano continui feedback durante la conversazione. Sullivan, insegna le parole ad Helen attraverso un alfabeto manuale di ideazione di monaci trappisti spagnoli. Compitava sulla mano della bambina le lettere corrispondenti alle parole (Alliegro, Micelisopo, 1996). Agli inizi Helen ripeteva quei gesti, inconsapevole che si trattasse di sequenze motorie significanti oggetti o persone o azioni, inconsapevole dell’esistenza delle parole a significare qualsiasi elemento della realtà fenomenica e non fenomenica (Zappaterra, 2018, p. 27).

Il percorso di Sullivan è fatto di scoperte, divieti, sorprese e di ripetitività di gesti. Scrive, infatti, Anne: “Faccio lo spelling nelle sue mani di tutto ciò che facciamo



durante tutto il giorno, anche se lei tuttora non ha nessuna idea di cosa significhi... trovo che sia più facile insegnarle le cose nei momenti più disparati e non ad orari prestabiliti (Lettera 6 aprile 1887). Il 31 marzo, annota ancora l'insegnante, "ho scoperto che Helen conosceva diciotto nomi e tre verbi... Quelle segnate con una croce sono le parole che lei ha chiesto di conoscere perché le serviva saperle. Bambola, tazza, spilla, chiave, cane, cappello, tazza, scatola, acqua, latte, caramella, occhio (x), dito della mano (x), dito del piede (x), testa (x), torta, neonato, mamma, siedì, in piedi, cammina" (Lettera 31 marzo 1887). Il 1 di aprile ha imparato i sostantivi coltello, forchetta, cucchiaino, piattino, tè, nonno, letto e il verbo correre. Le parole sono legate all'ambiente di vita ed alle attività preferite dalla bambina (Lettera 1 aprile 1887).

L'alfabeto manuale è per Helen la chiave della conoscenza. Sullivan ha trovato lo strumento che consente ad Helen di comunicare con lei e con il mondo. Attraverso i gesti intenzionali (e non più sconnessi ed inconsapevoli, come al suo arrivo), come ad esempio un colpetto sulla spalla quando vuole conoscere il nome di una cosa, Helen comunica con la sua insegnante in maniera efficace (Lettera 28 marzo 1887).

Il 5 aprile segna una tappa fondamentale nella formazione di Helen. Così descrive Sullivan ciò che è accaduto: "Io ho fatto lo spelling di "a-c-q-u-a" e non ci ho più pensato fino a dopo colazione. Poi mi è venuto in mente che con l'aiuto di questa nuova parola sarei potuta riuscire a superare il problema "tazza-latte. Andammo verso il pozzo e feci tenere la tazza ad Helen sotto il getto, mentre pompavo l'acqua. Mentre l'acqua fredda riempiva la tazza, cominciai a fare lo spelling di "a-c-q-u-a" nella mano libera di Helen. La parola che si avvicinava così tanto alla sensazione dell'acqua fredda che scorre su di lei sembra sconvolgerla. Lasciò la tazza e stette immobile come paralizzata. Il suo viso si illuminò di una nuova luce. Fece lo spelling di "a-c-q-u-a" più volte. Poi cadde per terra e chiese il nome dell'acqua, indicò il pozzo e il graticolato e, voltandosi improvvisamente, chiese il mio nome e feci lo spelling di "i-n-s-e-g-n-a-n-t-e". Subito dopo la balia portò la sorellina di Helen vicino al pozzo ed Helen fece lo spelling di "b-a-b-y" ed indicò la balia. Fu eccitata lungo tutto il tragitto che riportava a casa, e imparò il nome di ogni oggetto che toccava, così che in poche ore aggiunse trenta nuove parole al suo vocabolario... È impaziente di far fare lo spelling ai suoi amici e volenterosa di insegnare le lettere a chiunque incontri. Abbandona la pantomima e i segni che usava prima appena conosce le parole per i vari oggetti, e l'acquisizione di nuove parole le procura il più genuino dei piaceri. Abbiamo notato che il suo viso diventa sempre più espressivo ogni giorno di più" (Lettera 5 aprile 1887).

Nel tentativo di insegnare ad Helen il linguaggio, Sullivan, osservando la cuginetta di 15 mesi, comprende di dover far leva sull'imitazione. E, così, si propone di "parlare nelle sue mani come se stessi parlando nelle orecchie di un bimbo piccolo. Devo partire dal presupposto che lei abbia una normale capacità come hanno tutti i bambini di assimilare e imitare. Devo usare frasi complete nel parlarle e accompagnare il significato con i gesti e i segni descrittivi, solo quando è strettamente necessario, ma non devo cercare di tenere la sua mente concentrata solo su uno di questi mezzi. Devo fare tutto ciò che posso per interessarla e stimolarla ed aspettare i risultati" (Lettera 10 aprile 1887). Il 24 aprile Sullivan scrive che Helen conosce già il significato di 100 parole, anche se ancora non sa esprimere farsi complete (Lettera 24 aprile 1887). "È meraviglioso come le parole generino le idee! Ogni nuova parola che Helen impara sembra portare con sé la necessità di conoscerne molte di più.



La sua mente avanza attraverso la sua inarrestabile attività” (Lettera 16 maggio 1887).

Il lavoro di Sullivan, descritto con tanta meticolosità, si articola su due livelli: il primo si fonda sull’imitazione ed il secondo realizza un raccordo tra la percezione delle cose e la percezione dei segni comunicativi dell’insegnante. L’evocazione sensitiva non imita semplicemente un gesto fisico ma un gesto mentale, che conduce Helen a risvegliare l’intelligenza, liberando i significati delle cose. La capacità evocativa consente al soggetto di cogliere il senso della realtà che lo circonda (Sacchetti, 2001; Magnanini; 2009). In questo senso, il 1 ottobre Sullivan racconta: “Un giorno le ho fatto una semplice domanda in combinazione con dei numeri, sicura che ne conoscesse la risposta. Ma lei risponde a caso: rimane immobile e l’espressione del suo viso faceva chiaramente capire che stava cercando di pensare. Le tocco la fronte e faccio lo spelling di “p-e-n-s-a-r-e”. La parola, così messa in associazione con l’atto, sembrava imprimersi nella sua memoria tanto come se avessi messo la sua mano su un oggetto e avessi fatto lo spelling del suo nome. Da questo momento in poi ha sempre usato la parola pensare” (Lettera 1 ottobre 1887).

Per realizzare il suo progetto educativo, inoltre, Sullivan utilizza l’integrazione dei sensi, nonostante gli specialisti abbiano messo in evidenza l’incapacità totale di vedere e di sentire di Helen. Questa integrazione si realizza attraverso il movimento, che rappresenta per Sullivan uno degli elementi principali del processo di apprendimento e di sviluppo intellettuale. Attraverso il movimento delle dita, il tocco del viso, il movimento spaziale Helen riconosce le emozioni, collegando certi “movimenti del corpo con la rabbia, altri con la gioia e altri con la tristezza” (Lettera 1 ottobre 1887). A tal proposito il 15 maggio Sullivan scrive “Se dai ad un bambino qualcosa di dolce, lui dimena la lingua, fa schioccare le labbra ed ha l’espressione contenta, ha una sensazione molto definita insomma; se, ogni volta che gli succede questo, lui sente la parola dolce, o qualcuno gli fa lo spelling nelle sue mani, userà subito questo segno arbitrario che indica quel tipo di sensazione. Allo stesso modo, se gli si mette un po’ di limone sulla sua lingua, lui arriccia le labbra e prova a sputarlo; dopo che avrà avuto questa esperienza un po’ di volte, se gli si offre un limone, chiuderà la bocca e farà le facce, indicando chiaramente che si ricorda la sensazione spiacevole. La tua etichetta è acido, e lui adotterà il tuo simbolo. Se avessi chiamato queste sensazioni rispettivamente nero e bianco, lui le avrebbe prontamente adottate; ma con nero e bianco avrebbe inteso le stesse cose che con dolce e acido. Allo stesso modo il bambino impara da molte esperienze a distinguere i sentimenti, e noi gli diamo un nome per lui: buono, cattivo, delicato, violento, felice, triste. Non è la parola, ma la capacità di provare la sensazione che conta nella sua educazione” (Lettera 15 maggio 1888).

### 3.2 La mediazione

Anne usa una serie di mediazioni e di mediatori/facilitatori della comunicazione. Le vibrazioni provocate dalla valigia sulle scale all’ingresso della casa, la bambola, gli indumenti, il lasciarsi toccare il volto, il linguaggio dei gesti, il toccare gli oggetti di vita quotidiana, l’imparare a rispettare le regole di convivenza sociale in momenti significativi della giornata (come il pranzo o la cena), il contatto corporeo e l’esercizio dei sensi attraverso le percezioni provocate dall’acqua, dall’aria, dal cibo, l’imparare a prendersi cura di sé ma anche degli altri esseri viventi (i piccioni, l’uovo, il pulcino,



il cane), il ragazzino nero come compagno di gioco (come tutor), si rivelano elementi e strategie intermedie del processo di conoscenza. Secondo Moliterni la relazione tra insegnante ed alunno è sempre azione “mediale” (Moliterni, 2013, p. 112). Ed il compito dell’insegnante è quello di “favorire l’avvicinamento dell’alunno alla cultura e condurre alla realizzazione personale delle esperienze e delle conoscenze secondo modalità adeguate alla presa in carico dell’esperienza conoscitiva da parte del soggetto in apprendimento” (Ivi, p. 113). Sullivan non intende forzare i tempi, ma utilizzare dei mediatori, soprattutto attivi, perché vicini alla realtà di Helen, ed analogici come il gioco, che facendo leva sulla simulazione, aiutano Helen nel suo processo di conoscenza e razionalizzazione.

L’utilizzo del gioco come forma di mediazione è ben presente in Sullivan. Per comporre le frasi, così come all’inizio aveva usato le perline, le tesserine con le lettere in rilievo, utilizza un gioco, un riadattamento della caccia al tesoro. Così, infatti, scrive: “Nascondo qualcosa in una palla, o in un rocchetto, e noi lo cerchiamo. La prima volta che abbiamo giocato a questo gioco, due o tre giorni fa, Helen si mostrò molto sveglia nel trovare gli oggetti. Cercava in posti dove sarebbe stato impossibile mettere la palla o il rocchetto... Adesso la tengo interessata al gioco per un’ora e più, e si mostra molto più scaltra di prima, e spesso mostra anche grandissima ingenuità nella ricerca: stamattina ho nascosto un cracker; lei ha guardato dappertutto senza successo, ed era evidentemente disperata; quando improvvisamente fu assalita da un pensiero...venne da me correndo, e mi fece aprire la bocca spalancata, mentre la “perquisiva” accuratamente. Non trovando nessuna traccia del cracker, indicò il mio stomaco e fece lo spelling del verbo “mangiare” intendendo “L’hai mangiato?” (Lettera 8 maggio 1887).

L’apprendimento acquisisce una connotazione ludica. Sullivan racconta, infatti, “trasformiamo la lezione di lettura in una sorta di gioco per vedere chi trova le parole più velocemente, Helen con le sue mani ed io con i miei occhi” (Lettera 22 maggio 1887). Ed ancora racconta: “Sua madre ed io abbiamo tagliato svariati fogli di parole in rilievo in modo che lei potesse costruire frasi. Questo l’ha divertita più di ogni altra cosa che avesse fatto fino ad allora, e la pratica fatta ha preparato il terreno per le lezioni di scrittura. Non c’era nessun problema nel farle capire come scrivere la stessa frase con la matita e la carta che preparava ogni giorno con i foglietti, e molto presto percepisce che non ha bisogno di limitarsi a frasi già imparate, ma poteva comunicare ogni pensiero che le passava per la testa. Metto una delle lavagnette di scrittura usate dai ciechi tra i fogli di carta sul tavolo e la lascio osservare l’alfabeto delle lettere quadrate, esattamente come lei stava per fare. Poi le ho guidato la mano per formare le frasi: “Gatto beve latte”. Quando finisce è piena di gioia. Lo porta alla madre che fa lo spelling a lei” (Lettera 5 aprile 1887).

Con il tempo gli strumenti utilizzati divengono sempre più complessi e Sullivan decide di valersi anche della lavagna Braille in quanto Helen è pronta per la scrittura (Lettera 2 giugno 1887).

Da metà giugno cominciano le operazioni di calcolo, le lezioni di ginnastica all’aperto. Il 19 giugno scrive “Durante le nostre passeggiate continua a fare lo spelling e si diverte ad accompagnarlo con azioni come saltare, correre, camminare in fretta, camminare piano e simili... Conosce quattrocento parole oltre a numerosi nomi propri... Può contare molto velocemente fino a trenta e sa scrivere sette delle lettere manuali quadrate e delle parole che potevano essere formate con esse. Riconosce istantaneamente una persona una volta conosciuta” (Lettera 19 giugno 1887).

Sullivan procede, poi, insegnando l’alfabeto Braille (Lettera 31 luglio 1887),



stimolando la sua curiosità coi perché. Il 18 settembre l'insegnante ancora scrive "Ha l'impulso di usare il linguaggio come ce l'hanno i bambini normali e mostra grande fertilità di risorse nel formare le parole a suo comando e nel trasmettere significati" (Lettera 18 settembre 1887). Le sue lettere mostrano insieme le strategie che adotta e i cambiamenti della sua allieva.

Il 1 gennaio 1888 scrive che Helen ha necessità di essere avviata alla vita ordinaria, attraverso viaggi e frequentazione coi coetanei. Afferma, infatti, Miss Sullivan, "Voglio che conosca bambini e che passi più tempo possibile con loro. Molte bambine hanno imparato a fare lo spelling delle parole sulle loro dita e sono molto orgogliose di questo risultato" (Lettera 1 gennaio 1888).

Dall'ottobre del 1889 il suo lavoro è stato più regolare ed ha incluso aritmetica, geografia, zoologia, botanica, lettura con l'esigenza, poi avvertita in maniera sempre più cogente, di far frequentare ad Helen una scuola, perché Helen è una bambina come le altre (Keller, 1903b).

La storia di Helen si rivela esemplare. Riuscirà a leggere, a scrivere e a parlare, dal 1890 seguendo le lezioni di Sara Füller, che sull'esempio di Ragnhild Kaata, una bambina norvegese cieca e sorda, utilizzava un metodo che consisteva nel passare la mano dell'educando sul suo volto, facendo sentire la posizione delle labbra e della lingua quando emetteva un suono (Nielsen, 2009, p. 104; Zappaterra, 2018). Helen si laureerà nel 1904 al Radcliffe College, dopo aver fatto esperienza di una scuola comune alla Cambridge School of Weston, con ragazze normodotate (Keller, 1903a).

## Conclusioni: il metodo come ricerca

Più volte Sullivan dichiara di non seguire un metodo sistematizzato, ma di studiare, di informarsi, mettendo in crisi tutto ciò che ha appreso all'Istituto Perkins, recuperando solo l'utilizzo del movimento e del gioco come forme primarie di mediazione didattica. Scrive in una Lettera datata 22 maggio "Se solo fossi più adatta a questo altissimo compito! Mi sento meno adeguata ogni giorno di più. La mia mente è piena di idee ma non riesco a metterle in atto. Vedi, la mia mente è indisciplinata, piena di lacune e di anelli mancanti, e qui e là ci sono molte cose ammassate in angoli bui. Quanto vorrei metterle in ordine! Oh, se solo ci fosse qualcuno ad aiutarmi! Ho bisogno di un insegnante tanto quanto Helen" e a tale proposito chiede a Sophia Hopkins di inviarle dei testi di psicologia di Perez e Sully (Lettera 22 maggio 1887).

Sullivan lavorando quotidianamente con Helen afferma: "Sto iniziando a sospettare di tutti i tipi di sistemi di educazione elaborati e cosiddetti speciali. Mi sembrano essere fondati sulla supposizione che ogni bambino sia una sorta di idiota che deve essere istruito a pensare" (Lettera 8 maggio 1887). In questa direzione, sostiene, inoltre, Sullivan, "da quando ho abbandonato l'idea di fare lezione in maniera tradizionale, trovo che Helen impari molto più velocemente. Sono convinta che il tempo passato dall'insegnante a tirare fuori dal bimbo ciò che lui ha dentro, solo per soddisfare se stessa e per dimostrare che il sistema funziona, sia tempo buttato via. È molto meglio, credo, presupporre che il bimbo stia facendo la sua parte e che il seme coltivato darà i suoi frutti quando sarà il momento giusto. In ogni caso è giusto nei confronti del bambino e ti risparmia da molti problemi non necessari" (Ivi). In questo passaggio Sullivan rende evidente la partecipazione diretta del discente nel processo di apprendimento.

Il suo itinerario formativo viene così a delinearsi: "All'inizio ho evitato di confi-



nare la mia allieva – scrive Sullivan – ad alcun sistema preconstituito. Ho sempre cercato di trovare cosa le interessasse di più e di fare di ciò il punto di partenza per la nuova lezione, non considerando se fosse rilevante o meno per la lezione che avevo programmato di fare. Helen ha acquisito il linguaggio attraverso l'esercizio e l'abitudine piuttosto che attraverso lo studio di regole e definizioni. La grammatica con il suo esercito inspiegabile di classificazioni, nomenclature e paradigmi, è stata scartata del tutto dalla sua educazione. Ha imparato il linguaggio perché è stata messa in contatto direttamente con la lingua viva stessa; lei ha dovuto fare i conti con essa nelle conversazioni quotidiane e nei suoi libri, e in una miriade di forme diverse finché non è stata capace di usarla correttamente. Senza dubbio ho parlato molto di più con le mie dita, più costantemente di quanto avrei dovuto fare con la mia bocca; se avesse avuto l'uso della vista e dell'udito, sarebbe stata meno dipendente da me per quanto riguarda l'auto intrattenimento e l'istruzione" (Sullivan, 1894, p. 2). L'utilizzo, poi, dei libri ha completato l'acquisizione del linguaggio stesso.

Miss Sullivan ha consentito a Helen il passaggio da un'educazione intesa come mero momento di "cura del bambino", legato alla gestione della sopravvivenza (dal latino *educare*), a un'educazione intesa come possibilità di trarre fuori le potenzialità del soggetto per trasformarlo e migliorarlo (da *ex-ducere*).

Sullivan passa dal momento fattuale al momento concettuale, poiché a guidare l'educazione di Helen è la stessa idea di educazione che l'insegnante va pian piano maturando durante il suo lavoro con la bambina. Le indicazioni sul campo, le risposte di Helen non fanno altro che guidare l'opera di studio e di ricerca di Sullivan stessa. A prescindere dalla volontà di lasciare un metodo confezionato, le indicazioni del suo viaggio educativo con Helen e, al di là della eccezionalità della stessa bambina, si rivelano indicazioni importanti nella progettazione educativa delle persone con disabilità, perché ribadiscono l'universalità dell'educazione, la sua costante tensione ad includere ogni persona, a prescindere dalla sua condizione di salute.

Le strategie messe a punto da Sullivan riescono a condurre Helen sulla strada della crescita umana e culturale e a mostrare recuperando un'espressione di Gelati che ogni percorso educativo che riguarda le persone con disabilità, deve partire "dal bambino con deficit e non dal deficit del bambino" (Gelati, 1999, p. 9). Questo è possibile vedendo nell'altro, prima di tutto, una persona, con le sue caratteristiche. Sullivan, infatti, afferma "in ogni bambino ci sono capacità, che vanno sviluppate nel modo giusto, tanto che ogni bambino cieco e sordo può essere educato" (Sullivan, 1894, p. 3). Bisogna solamente tracciare percorsi alternativi, creare degli ambienti di apprendimento idonei allo sviluppo delle capacità dei soggetti, attivare gli interessi come molla dell'apprendimento (interesse-uso-memoria-utilizzo-generalizzazione), sfruttandoli per dar vita a lezioni semplici che via via divengono più complesse per condurre il bambino alla simbolizzazione.

Goussot ha sottolineato che nel caso di Keller il "deficit è stato fonte di ricchezza e punto di forza" (Canevaro, Goussot, 2000, p. 41). Riprendendo Vygotski, Goussot afferma che se Helen fosse nata in un ambiente diverso, sarebbe rimasta nell'oscurità (ivi, p. 41). Il suo difetto è stato un impulso, che ha creato autostima e che, ben inserito in una progettazione educativa valorizzante, ha mostrato il potere trasformativo dell'educazione. I bambini, secondo Sullivan, vanno educati nelle giuste condizioni, con stimoli, guide ed orientamenti e tempi giusti.

Sullivan dimostra che non esiste un metodo universalmente riconosciuto, ma che il metodo proprio come indica l'etimologia della parola rappresenta una via di



ricerca, da tracciare, valutare, perfezionare, correggere costantemente, nel rispetto dei tempi e delle caratteristiche di ognuno.

## Riferimenti Bibliografici

- Alliegro M., Micelisopo M. (1996). *L'educazione dei sordo-ciechi*. Roma. Phenix.
- Avanzini A. (2003). *Apologia della Pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla L. (2004). *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*. Roma: Aracne.
- Bellatalla L., Genovesi G. (2006). *Storia della Pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*. Firenze: Le Monnier.
- Bocci F. (2001). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Braddy N. (1933). *Anne Sullivan Macy. The story behind Helen Keller*. New York: Doubleday, Doran & Company.
- Braudel F. (1969). *Ecrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.
- Burke P. (1992). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle Annales 1929-1989*. Bari: Laterza.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Crispiani P. (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa. ETS.
- De Giorgi F., Grazzini M. (eds.) (2018). *Educare l'umanità di F. Fröebel*. Brescia: Scholé.
- Ferreri G. (1903). *Le istituzioni americane per l'educazione dei sordomuti*. Reber: Palermo.
- Galanti M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Gelati M. (1999). I mediatori dell'integrazione. Dal deficit del bambino al bambino con deficit. *Ricerche Pedagogiche*, 131 (XXXIII), 9-13.
- Genovesi G. (1998). *Le parole chiave dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Hickok L.A. (1961). *The Touch of Magic. The Story of Helen Keller's Great Teacher: Anne Sullivan Macy*. New York: Dodd Mead.
- Keller H. (1903a), *The Story of my life*. New York: Doubleday, Page & Company.
- Keller H. (1903b). *The story of my life by Helen Keller with her letter (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher*. New York: Doubleday, Page & Company.
- Keller H. (1955). *Teacher Anne Sullivan Macy*. New York: Doubleday, Doran & Company.
- Lash J.P. (1980). *Helen and teacher: The story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. New York: Delacorte Press.
- Le Goff J. (1988). *Ricerca e insegnamento della storia*. Firenze: Manzuoli.
- Magnanini A. (2009). Educazione e diversità. In L. Bellatalla, G. Genovesi (eds.), *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca* (pp. 181-196). Roma: Anicia.
- Magnanini A., Crispiani P. (2016). Jean Marc Gaspard Itard. Educazione, diversità e perfettibilità: il caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 178-194). Pisa. ETS.
- Martinazzoli A., Credaro L. (1091). *Dizionario illustrato di Pedagogia*. Milano: Vallardi.
- McGinnity B.L., Seymour-Ford J., Andries K.J. (2004). *Anne Sullivan*. Watertown, MA: Perkins History Museum, Perkins School for the Blind.
- Morani Castellani A. (1979). *Helen Keller. Vita e opere*. Milano: Virgilio.
- Nielsen K.E. (2009). *Beyond the Miracle worker*. Boston: Beacon Press.
- Nielsen K.E. (2010). *The remarkable life of Anne Sullivan Macy and extraordinary friendship with Helen Keller*. New York. Beacon Press.
- Resico D. (2011). *Ai confini dell'educabilità. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto*. Milano: FrancoAngeli.



- Sacchetti P. (2001). *Il metodo cognitivo della gestione mentale*. Bologna: Pendragon.
- Santoni Rugiu A. (1994). *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Selden B. (1987). *The Story of Annie Sullivan. Helen Keller's Teacher*. New York: Dell Pub.
- Serpe B. (2016). Innovazioni storiografiche e orientamenti dell'attuale ricerca storico-educativa e scolastica in Italia. *Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 20 (2), 162-173.
- Sullivan Macy A. (1894). *Report to American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf*. Watertown, MA: Perkins History Museum, Perkins School for the Blind.
- Sullivan Macy A., *Letters*. Watertown, MA: Perkins History Museum, Perkins School for the Blind.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza
- Zappaterra T. (2018). Linguaggi, conoscenza e advocacy nella giovane Helen Keller. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI (1), 25-34.
- Zurru A. (2016). Helen Keller. La tenacia del volere e l'amore per la vita. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 342-356). Pisa: ETS.

# La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione

## The Conquest of Autonomy: Educational Problems and Inclusion

**Maria Antonella Galanti**

Università di Pisa – antonella.galanti@unipi.it

The educational relationship, which is also the parent-son relationship, is defined by mutual dependence. In order to let a child is to undertake a path of autonomy, it is necessary for the parents to be willing to allow him to. All parents experience a desire to protect their children from frustrating or painful experiences, disappointments and conflicts. Some become overprotective and end up obstructing the child's independence. In the case of children and adolescents with disabilities, the parents' fear their children could suffer unrecoverable trauma makes this danger even more frequent. When it comes to the achievement of the autonomy of children and adolescents, an important role is played by other variables, such as Self-care, metacognitive skills and self-esteem. Important functions, such as memory and attention, are connected to the cognitive Self. Despite several neurological, pedagogical and bio-psychological studies stating the contrary, those functions can still be regarded as if they were somehow innate, therefore with little chances to be modified. Their biological dimension is sometimes exasperated, sometimes denied and these functions are brought back to the ethical or moral sphere of the will.

**Key-words:** autonomy, metacognition, inclusive teaching, self-esteem, inclusion.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Educazione e cura del Sé per una didattica inclusiva

Il Sé è una dimensione particolare, intermedia fra lo e mondo, ovvero frutto dell'intersezione tra ogni singola persona e il contesto del quale fa parte; è, in altre parole, il risultato del confronto tra l'immagine che ciascuno ha di sé e quella che gli viene rimandata dalle persone con le quali interagisce. Il presupposto o, se vogliamo, la conseguenza di tale definizione, origina da una concezione della relazione non monodirezionale, cioè a movimento alternato, ma bidirezionale e simultanea in base alla quale, conoscendo l'altro, non possiamo che metterci in gioco e, dunque, approfondire nello stesso tempo anche la conoscenza di noi stessi. Solo negli ultimi anni, però, l'interesse per questa particolare istanza è andato incrementandosi, almeno in via teorica, anche se molto meno nella pratica didattica.

L'origine e le caratteristiche del Sé sarebbero da approfondire proprio in relazione alla condizione di disabilità, in particolare di quella intellettiva, considerandone anche le intersezioni con la questione delle competenze metacognitive. Tali competenze sono state variamente definite da scuole di pensiero diverse (Cornoldi, 1994; Cottini, 2017; Bocci, 2015 in d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Ianes, 1996; Andrich, Miato, 2003; Borkowski, Murthukrishna, 2011; Borkowski, Lorbna, Chan, Mithukrishna, 2012; Schraw, Impara, 2012), ora come *problem solving*, cioè capacità di risolvere i problemi selezionando specifiche strategie adatte a ciascuno, ora come capacità di comprendere le differenti accezioni delle voci verbali che regolano le azioni della mente (immaginare, riflettere, sognare, ricordare, prefigurare...) e, infine, in relazione alle cosiddette *competenze attribuzionali*. Queste ultime riguardano proprio la costruzione dell'immagine di sé in funzione di quella rimandata dagli altri. L'adeguatezza dell'autovalutazione, del resto, rappresenta il requisito fondamentale non solo per l'apprendimento, ma, più in generale, per un buon adattamento all'ambiente. In questo ambito si possono verificare due opposte derive negative rispetto ai propri limiti ed errori: la sopravvalutazione di sé, ovvero la negazione delle ombre, delle imperfezioni e delle criticità, oppure l'autovalutazione.

Bocci sintetizza così la definizione di conoscenza metacognitiva:

La conoscenza metacognitiva di base (*atteggiamento metacognitivo*) ha a che vedere con la propensione (più o meno sviluppata) dell'individuo a operare riflessioni sulla natura della propria attività cognitiva e alla tendenza a riconoscere la/le possibilità di utilizzarla ed estenderla. Questa modalità può essere attivata anche in assenza [...] delle conoscenze metacognitive specifiche per un determinato compito che si sta affrontando (Bocci, 2015, p. 140).

Più avanti ricorda, però, che accanto a questa prima dimensione della metacognizione si pone la questione attribuzionale, cioè, detto in altri termini, dell'auto-stima in relazione al proprio Sé cognitivo, e della motivazione ad apprendere che vi è strettamente correlata.

Una ulteriore dimensione è quella dell'*Autostima*. Questa è la risultante dell'insieme di percezioni, valutazioni e sentimenti che ciascun individuo ha nei confronti della propria persona. [...] l'*Autostima* percepita dal soggetto influisce sul suo modo di accostarsi all'apprendimento e non casualmente ne determina spesso gli esiti, determinando anche una vasta gamma di scelte sincroniche e diacroniche (Bocci, 2015, p. 151).



L'autostima, ovvero l'attribuzione di più o meno valore al proprio Sé cognitivo, è un aspetto che determina in maniera significativa l'esito di ogni processo di apprendimento. L'autosvalutazione, per esempio, generalmente correlata a un'eccessiva valutazione del Sé cognitivo altrui, è frequente nelle persone con disabilità ed è quasi sempre all'origine della loro non disponibilità all'impegno apprenditivo. In altre parole, non solo il Sé emozionale influisce sulla motivazione ad apprendere e sulla disponibilità a impegnarsi, ma in parallelo ha un ruolo importante anche il Sé che possiamo definire cognitivo, cioè l'immagine che ciascuno ha di steso in relazione alla conoscenza e all'apprendimento.

Con queste premesse, la didattica speciale non può che interessarsi contemporaneamente degli aspetti affettivi e di quelli cognitivi del Sé, legati gli uni agli altri. È al Sé cognitivo, del resto, che si collegano funzioni importanti come la memoria e l'attenzione che ancora, nonostante i numerosi studi neurologici, pedagogici e biopsicologici (Kanderl, 2006; Papagno, 2015; Fabio, 2002; Di Nuovo, 2006; Goleman, 2013) vengono considerate nell'immaginario comune, e anche in alcune pratiche scolastiche, quasi alla stregua di aspetti innati e dunque per niente o poco modificabili. Di esse viene talvolta esasperata la dimensione biologica, altre, invece, la si nega per ricondurle alla sfera etica o morale finendo per farne una questione di mera buona volontà. Quest'ultimo aspetto ha conseguenze anche nella dimensione valutativa, poiché correla memoria e attenzione alla fatica e alla volontà dell'esercitarsi invece di riferirle ai processi di apprendimento. Attenzione e memoria, che sono elementi fondamentali nella strutturazione del Sé, sono funzioni multidimensionali basate su processi complessi di carattere neuropsichico e, dunque, hanno un limite che non può essere travalicato con la mera forza di volontà e la disponibilità. Tale limite ha una certa soglia massima, comune a tutti gli esseri umani, ma diversa da persona a persona, che rende memoria e attenzione particolarmente critiche nelle persone che presentano alcune tipologie di disabilità, come quelle intellettive o neuromotorie (Galanti, Sales, 2017). Sono funzioni che possiamo in qualche modo stimolare e dunque incrementare, ma dipendono anche dal contesto e dalle tipologie delle esperienze e attività nelle quali l'alunno è impegnato oltre che dalle sue specifiche criticità psicofisiche.

Tenere conto del Sé cognitivo, anche nell'ambito scolastico, ha una valenza tanto più importante in caso di disabilità, poiché presuppone l'idea che ogni persona, dunque ogni alunno, non presenti un'unica e monolitica dimensione di apprendimento, ma si serva di diversi possibili funzionamenti cognitivi e affettivi. Essi variano in relazione al contesto di riferimento, ma anche alle vicende biografiche diverse per ciascuno. Come sostiene Luigi d'Alonzo, infatti, perché la didattica sia veramente inclusiva occorre fare delle differenze tra gli alunni un elemento centrale e non limitarsi a riconoscerla solo quando rappresenta un problema (d'Alonzo, 2016).

La seconda condizione per garantire l'efficacia del lavoro inclusivo è l'essere pronti ad *accogliere la diversità*. Le classi che lavorano bene su questo piano sono guidate da insegnanti aperti nei confronti delle differenze individuali, pronti a riconoscere i bisogni personali dei singoli, capaci di interpretare correttamente i linguaggi verbali e non verbali, gli atteggiamenti e le potenzialità degli allievi, di tutti gli allievi. Accogliere la diversità significa essere disposti, in ogni momento, a modificare il piano didattico programmato preliminarmente, per curarlo sulle esigenze dei singoli, riconoscendo come valore fondante del proprio agire educativo la persona [...] (d'Alonzo, 2016, p. 50).



Una tale attenzione didattica per il Sé, inoltre, implica che, non si prendano in esame solo gli aspetti apprenditivi in senso stretto, ma anche l'autonomia fisica e mentale, le competenze espressive e la qualità della socializzazione e dall'adattamento all'ambiente di appartenenza.

## 2. Autonomia e dipendenza nella relazione educativa

Perché un bambino intraprenda un cammino di autonomia è necessario che i genitori siano, in un certo senso, disponibili a permetterglielo. Sta a loro incoraggiarlo, ma per poterlo fare devono imparare a tollerare un margine di incertezza, cioè essere disposti a correre il rischio che in generale, nelle relazioni umane, è connotato alla fiducia nell'altro (Bowen 1979). Con altre parole Marisa Pavone afferma questo stesso concetto:

La letteratura scientifica spiega che sono prima di tutto i genitori quelli che autorizzano o no il minore a diventare autonomo, nella misura in cui si sforzano di pensarlo come "futuro adulto" fin da quando è bambino (Pavone, 2014, p. 114).

Questa affermazione vale anche per i bambini con disabilità ed è tanto più complessa la questione della fiducia genitoriale in quanto il figlio ha dei reali maggiori problemi di fragilità rispetto ai pari. La tentazione di iperproteggerlo, sulla quale si incentrano alcune considerazioni successive, è infatti tanto più forte perché maggiore è il timore che possa dovere attraversare frustrazioni e sofferenze per una sua più intensa dipendenza affettiva. A questo proposito Marisa Pavone afferma ancora che:

La possibilità per il figlio disabile di aprirsi alla prospettiva e di elaborare gradualmente un progetto di vita più o meno indipendente è in gran parte – certo non esclusivamente, perché non si può prescindere dalla severità della minorazione e dalla presenza/assenza di servizi di supporto – legata alla maturità genitoriale e alla tenuta della capacità progettuale del nucleo familiare (Pavone, 2014, p. 114).

Le relazioni affettive sono sempre anche connotate dalla dipendenza. In via squisitamente teorica potremmo dire che si tratta di una dipendenza reciproca, di una sorta di rovesciamento costante delle parti. Un bambino è dipendente dal genitore, ma anche il genitore è dipendente dall'immagine di sé come figura educante che gli viene riverberata dal figlio. Ogni relazione educativa, dunque, anche se asimmetrica, presuppone una certa reciprocità e simmetria, anche nel caso di particolari criticità del figlio.

Come si può verificare che una figura con funzioni educative – un genitore, ma anche un educatore o un docente – abbia svolto in maniera adeguata il proprio ruolo e assolto alla propria funzione? Sembra quasi un paradosso, ma la miglior riprova della buona qualità di una relazione affettiva di carattere educativo è la raggiunta autonomia di chi si trova in condizioni di maggiore dipendenza; dipendenza tanto più significativa nel caso di un bambino o di un adolescente. Anche considerando una situazione molto diversa, e cioè la relazione maestro - allievo che si può stabilire tra adulti, per esempio tra persone che fanno della ricerca e dello studio o di una



qualche forma di arte la propria professione, essere fedeli al proprio maestro significa, in un certo senso, in qualche modo anche *tradirlo*, cioè portare avanti la sua lezione trasformandola e quindi andando oltre certe sue affermazioni concettuali. Quando l'allievo supera il maestro, dunque, proprio allora gli sta rendendo il più grande onore: nel riuscire a misurarsi con lui alla pari, dimostrando di essere cresciuto. Il senso di una relazione educativa, infatti, risiede nel suo stesso rendersi sempre meno indispensabile/obbligatoria e sempre più scelta e da questo punto di vista non ci sono grandi differenze se la relazione si realizza a scuola o in famiglia, pur trattandosi di due tipi di rapporto diversi per la natura del contesto e per l'intensità e il carattere del coinvolgimento.

È esperienza comune a tutti i genitori il desiderio che i figli possano non venire in contatto troppo presto con dimensioni difficili da elaborare, come quelle legate alla perdita e al dolore, o anche solo con esperienze altrettanto ineliminabili, e tuttavia un po' meno gravose psichicamente, come il conflitto, l'aggressività o ancora il tradimento e, più in generale, la delusione. Altrettanto comune è il conseguente desiderio di proteggerli da queste stesse esperienze, spesso anche in misura maggiore di quanto sarebbe opportuno. Il timore è che non riescano a elaborarle da soli o comunque che soffrano troppo in relazione a quanto le loro fragili forze psicofisiche possono sopportare, e dunque possano subire traumi irrecuperabili. Questo li può portare, non di rado, anche a sostituirsi ai figli stessi rispondendo al loro posto o intromettendosi troppo nei rapporti educativi di tipo scolastico. Una malintesa e non riconosciuta forma di identificazione con i figli fa loro pensare di conoscere con assoluta certezza cosa provano e cosa desiderano, senza bisogno di chiederlo direttamente, quando è possibile. I comportamenti sostitutivi possono incrementarsi al punto di svolgere i compiti al posto dei figli o di pretendere di decidere quali amicizie debbano portare avanti e, naturalmente, come debbano articolare i ritmi delle giornate, tempo libero compreso. È, infatti, un'aporìa dell'educazione, l'essere perennemente in bilico tra protezione e controllo, e gli equilibri tra queste due opposte dimensioni sono mutevoli anche in relazione all'età. Per le persone con disabilità questa ambivalenza tra autodeterminazione e protezione continua anche nell'età adulta e al momento di confrontarsi, quando è possibile, con il mondo del lavoro (Zappaterra, 2019). La questione dell'autodeterminazione delle persone con disabilità è, del resto, ancora un problema aperto e uno dei più complessi e attuali nelle riflessioni della pedagogia speciale (Cottini, 2016).

Fin dai primi mesi di vita le figure educative, e i genitori in particolare, sono di fronte a scelte comportamentali che riguardano l'opposizione controllo/fiducia. Il bambino molto piccolo, per esempio, reclama nella notte di poter dormire nel letto dei genitori ed essi si trovano in conflitto nel dilemma tra il lasciarlo acquietare nell'immediato, accontentandolo, o l'incoraggiarlo ad attraversare la notte nella propria stanza, mettendosi alla prova e dimostrando a se stesso di poter sopravvivere alla piccola distanza fisica, temporanea, dalle figure di riferimento (Brazelton, Cramer, 1991; Cramer, 1992; Fava Viziello, Stern, 1992). Un altro momento delicato è quello in cui il bambino comincia a camminare, perché non tutti i genitori riescono a lasciare che si muova da solo, se non altro in ambienti protetti, e molti tendono a tenerlo costantemente per mano. Anche nel passaggio all'adolescenza, per fare un ulteriore esempio, si registrano comportamenti molto diversi tra chi mette in discussione il precedente modo di rapportarsi a un figlio – bambino di fronte al fatto che ora ha a che fare con uno adolescente, che pertanto richiede modi diversi di approccio e gestione e soprattutto vuole sperimentare un differente grado di autonomia.



Tutte queste dinamiche si sono accentuate nel corso del XX secolo e soprattutto nell'ultima parte, in relazione anche al fatto che si hanno meno figli e che l'ambiente esterno alla casa appare sempre meno praticabile in autonomia dai bambini perché manca quella sorta di controllo collettivo di quartiere, invisibile, ma tenace e saldo, che esisteva in epoche precedenti.

Nel caso in cui il figlio presenti una disabilità appare ancora più penosa, ai genitori, l'idea che egli possa contattare gli aspetti negativi dell'esistenza, a partire dalle frustrazioni legate all'insuccesso e alla disconferma. Eppure, la possibilità di costruire salde funzioni dell'io e in particolare di strutturare un Sé forte, passano anche da questo tipo di esperienze e dal mettersi alla prova e verificare il proprio valore che può emergere solo dall'attraversarle senza esserne sopraffatti.

### 3. Incoraggiare o proteggere

Fin dai primi giorni di vita il neonato esprime con i mezzi comunicativi che ha a disposizione i propri bisogni e desideri. Certo, non sa servirsi ancora delle parole, e del resto, com'è noto, il termine stesso "infanzia" fa riferimento a questa incompetenza che è totale alla nascita e a mano a mano si riduce. Tuttavia, anche quando un bambino abbia acquisito le regole morfosintattiche di base, non possiede ancora la capacità di usare tutte le multiformi possibilità date dalle parole. Intanto, semanticamente, il suo vocabolario è all'inizio e per molto tempo destinato a rimanere abbastanza limitato. Il bambino, inoltre, ha poca dimestichezza con le metafore e le altre figure retoriche, perché quanto più è piccolo, tanto più tende alla letterarietà dei significati. Ancora nei primi anni di scuola primaria quando deve scrivere si serve, generalmente, di uno stile paratattico che rispecchia il suo sviluppo intellettuale rispetto alle relazioni di tipo logico. Tuttavia, in qualche modo, egli si esprime, e nel farlo alterna o ibrida la paura e il bisogno di protezione al desiderio di autonomia che si palesa sempre più intensamente nel tempo. All'inizio il bambino comunica attraverso vagiti variamente modulati, ma non in maniera così raffinata come sarebbe possibile fare con le parole. Interpretare i vagiti di un neonato è, infatti, un'azione molto più complessa che non interpretare le frasi di un bambino. Perché sta piangendo? Avrà fame? Avrà freddo? Avrà caldo? Si sentirà forse solo? Vorrà, magari, essere preso in braccio? Si sarà, forse, spaventato per qualche stimolazione sensoriale non consueta, per un rumore assordante, per una luce che abbaglia troppo? Quei suoi vagiti non potrebbero, invece, esprimere solo la voglia di giocare con i suoni, scoprendo la propria capacità di produrne di svariati, oppure, similmente, essere espressione di una sorta di ginnastica vocale, di sfogo, simile a quello cinetico cui allo stesso modo può essere soggetto?

Per interpretare i vagiti di un neonato ci si serve, di solito, anche di altri segnali, come, per esempio, il colore della pelle, che quando il bambino piange per una sorta di stizza o disagio fisico si fa rossa e cianotica; anche il movimento degli arti aiuta a interpretare le emissioni sonore, poiché può essere più o meno agitato e veloce (Tassan, 2005; Spitz, 2009; Belacchi, Gobbo, 2007). Tuttavia, prima che un bambino possa esprimersi con il linguaggio verbale e soprattutto se è piccolissimo, entrano in gioco da parte degli adulti anche attribuzioni di significato di carattere proiettivo. È pressoché impossibile, infatti, interpretare le sue primitive forme di comunicazione senza che abbiano una voce anche le nostre paure o i nostri desideri o, ancora, il ricordo di quelle e quelli che caratterizzavano la nostra vita emozionale quando



eravamo anche noi bambini. Tale aspetto non diminuisce necessariamente a mano a mano che il figlio cresce e diventa più forte, e come genitori possiamo anche continuare a lungo a essere preda di tensioni affettive di segno opposto. Siamo propensi a proteggere i nostri figli, a volte cercando di trattenerli il più a lungo possibile in un luogo caldo e sicuro, ma nello stesso tempo vorremmo incoraggiarli a esplorare il mondo. Questa tensione è centrale nei primi tre anni di vita del figlio, ma può permanere intensa più a lungo, rispetto alla media, se egli presenta particolari problemi o vere e proprie disabilità che lo rendono più fragile dei pari di fronte alle frustrazioni, agli insuccessi e alle disconferme. Nei primi tre anni di vita si realizza, infatti, un complesso processo che si snoda parallelamente sul piano neuro-biologico e su quello psico-sociale, al termine del quale si dovrebbe essere in grado di percepire noi stessi come persone in qualche modo individuate, uniche, non seriali (Mahler, Pine, Bergman, 1978)<sup>1</sup>. Molti momenti di passaggio che si realizzano in questi primi tre anni assumono quasi un valore metaforico. Basti pensare alla conquista del camminare e a quell'andirivieni tipico delle prime volte, quando il bambino si allontana a piccoli passi incerti e subito ritorna indietro, presso la figura che lo fa sentire sicuro. Questa sorta di *tâtonnement* anche decisionale, caratteristico delle esplorazioni domestiche del bambino che iniziano, in genere, al termine del primo anno di vita, si ripresenta più volte a livello simbolico, nei momenti di transizione tra fasi diverse del ciclo di vita, come, per esempio, all'ingresso in adolescenza, quando ci si muove tra il passato, la nostalgia dei giochi abbandonati, e il futuro con le nuove esperienze che porta con sé.

Diventare genitori, soprattutto quando accade per la prima volta, ci catapultava, invece, nell'altra sponda, dalla quale osservare qualcuno che ci è caro – nostro figlio – mentre attraversa le stesse indecisioni che noi stessi abbiamo vissuto alla sua età, in preda alle medesime paure (Brazelton, Cramer, 1992; Cowan, Cowan 1997). Ci chiediamo, allora, quando e fino a dove dobbiamo incoraggiarlo o se e fino a quale limite frenarlo, dibattendoci tra il ricordo di quando eravamo nella sua stessa situazione e la maggiore consapevolezza che possediamo, come prerogativa dell'età adulta. Bisognerebbe, allora, anche interrogarsi di più o meglio sul proprio ruolo genitoriale, ma soprattutto sulle motivazioni che ci hanno spinto a generare figli. Perché a un certo punto della propria esistenza si sente il desiderio di mettere al mondo dei figli? Cosa definisce l'amore genitoriale? Le risposte sono molte e diversificate e spesso, la motivazione di una persona, rappresenta una sorta di risultato ibrido del confronto tra molte di quelle possibili. Certamente, ci può essere un fattore "abitudine" legato all'aspettativa sociale e al fatto che per molti la persona che non ha figli è come se fosse realizzata a metà o solo parzialmente; come se fosse manchevole di qualcosa, difettosa. Non di rado anche motivi meno nobili si insinuano tra quelli della generosità e creatività affettiva di chi è disposto a impiegare energie e risorse per crescere un figlio, un essere fragile e dipendente, almeno all'inizio, al punto da limitare moltissimo la sua precedente libertà. Ci si riferisce, per fare solo un esempio, alla realizzazione indiretta di sé per interposta persona e

1 I riferimenti possibili sono moltissimi. Si segnala solo il testo classico sulla nascita psicologica del bambino o seconda nascita, nel quale gli autori affrontano lo sviluppo dei primi tre anni di vita e viene introdotto per la prima volta il "processo di separazione-individuazione" che rappresenta il punto di partenza per gli studi successivi sull'argomento. Sulla base del processo di separazione-individuazione e delle sue patologie Margaret Mahler propone, in contributi successivi, i propri studi su quella che definisce come "psicosi simbiotica" e sull'autismo stesso (Mahler, 1972).



cioè tramite il figlio, usandolo come strumento di emancipazione sociale se non economica, o per lenire antiche ferite e realizzare sogni infranti e aspirazioni deluse. Si tratta di ciò che Sigmund Freud comprendeva nella motivazione narcisistica alla genitorialità, quando le istanze e i desideri del figlio vengono sacrificati alle aspettative che si ripongono su di lui costringendolo a rinunciarvi per avere conferma (Freud, 1914). Quando lo studioso parla di *disagio della civiltà*, in fondo, si riferisce anche a questo: alla necessità di adattarsi, di rinunciare a qualcosa di importante che ci viene chiesto di sacrificare.

In base a quanto appena ricordato, i figli possono anche essere una mera espressione di un bisogno egoistico, come una sorta di protesi identitaria. In questo caso l'iperprotezione nei confronti dei figli, l'ostacolarli nella loro conquista di una possibile autonomia, ha un duplice scopo, non consapevole: altruistico, per evitare che debbano affrontare frustrazioni e sofferenze troppo intense, ed egoistico, per impedire che siano visibili, troppo esposte, le loro criticità.

Sono i genitori che creano i figli, attraverso la capacità di dosare motivazioni alla genitorialità altruistiche e disinteressate con altre che lo sono meno. Tuttavia, possiamo dire che il processo creativo è in qualche modo reversibile, cioè che anche i figli creano i propri genitori in quanto li ridefiniscono in qualche modo con le reazioni di conferma o disconferma che mostrano rispetto alle loro sollecitudini e cure. È ancora Donald Winnicott a mostrarcelo, a metà del XX secolo (Winnicott, 1951).

La relazione genitori-figli, come ogni relazione educativa, è sempre bidirezionale; anche nel senso che i figli oppongono spesso, alle nostre preoccupazioni eccessive per il loro benessere, la propria capacità di resistenza alle frustrazioni, mostrandoci una sorta di vitalità che in qualche modo è capace di rafforzare la nostra.

Questo vale anche per i soggetti in età evolutiva più fragili perché contrassegnati da una disabilità. Spesso la nostra ansia educativa ci spinge a danneggiarli involontariamente proprio nell'intento di proteggerli da un impatto troppo duro con la realtà. Per esempio, può capitare che ci industriamo di preservarli dal contattare il tempo vuoto, quello che può essere connotato anche dalla noia. Le loro giornate sono riempite all'inverosimile di attività formative, ma in tutto questo essere stimolati e coinvolti privo di momenti di vuoto, di attesa o, almeno, di pausa e silenzio, impediamo loro di vivere la relazione con se stessi, di imparare a esercitare l'introspezione, a concedersi il ripensamento lento; o, ancora, a impegnarsi creativamente per riempire da soli i vuoti in maniera gratificante e costruttiva.

Nell'intento di migliorare la qualità della vita di bambini e adolescenti con disabilità può darsi che si ecceda nell'organizzare attività educative o, in caso di disabilità motorie o del linguaggio, riabilitative.

Occorre riflettere anche sul fatto che se di fronte all'eventuale lentezza reattiva di un figlio con disabilità, invece di sostituirsi e rispondere al posto suo, nell'intento, magari, di non esporlo a sofferenze e disconferme, riusciamo a tollerare l'attesa, questo rappresenta un grande atto di fiducia. Una fiducia che rende possibile il riconoscimento di un diritto proprio di tutti gli esseri umani, sia pure in misura diversa in relazione al differente grado di fragilità di ciascuno. Winnicott ci parla, a questo proposito, dell'importanza di una solitudine creativa, contrapposta a quella che determina emarginazione (Winnicott, 1957). Lo studioso fa riferimento a una fase molto precoce nella quale i bambini amano giocare da soli, ma hanno bisogno di uno sguardo adulto che osservi, approvi, incoraggi. È una fase che attraversano tutti



i bambini, a eccezione, forse, di molti di quelli con disabilità. Proprio in relazione a loro la riflessione di Winnicott può forse essere assunta come un suggerimento. In altre parole, prima di arrenderci di fronte a un bambino con disabilità che presenta modalità ludiche inadeguate, povere, effimere e intermittenti, dovremmo provare una terza via, intermedia tra la rinuncia o il giocare al posto suo imponendo la propria presenza attiva. Potremmo cercare di rendere possibili esperienze ludiche nelle quali essere presenti incoraggiando l'attività, ma intervenendo quel poco o pochissimo che serve a costruire un legame tra una sequenza e la successiva, perché il gioco stesso non si interrompa. Invece di agitarci e dare direttive potremmo sollecitare in maniera più indiretta, usando anche le parole, ma più ancora lo sguardo, la mimica, i gesti, in modo che il bambino, qualunque sia la sua condizione, si possa sentire un poco anche creatore delle proprie azioni.

## Riferimenti bibliografici

- Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Belacchi C., Gobbo C. (2007). *Parlare con i bambini. L'interazione comunicativa nello sviluppo normale e patologico*. Roma: Armando.
- Bocci F. (2015). *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 87-166): Brescia: La Scuola.
- Borkowski J. G., Lorbna K. S. Chan, Murthukrishna N. (2012). *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*. In G. Schraw, J. C. Impara (eds.), *Issues in The Measurement of Metacognition* (pp. 1-41). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements. Digital Edition 2012, Buros Center for Testing.
- Borkowski J. G., Murthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Borkowsky J.C., Weyhing R.S., Turner L.A. (1986). *Attributional Retraining and the teaching of strategies. Exceptional children*, 53, 2, 130-138.
- Bowen M. (1979). *Dalla famiglia all'individuo: La differenziazione del Sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.
- Brazelton T.B., Cramer B.G. (1991). *Il primo legame*. Milano: Frassinelli.
- Cornoldi C. (1994). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cowan P.A., Cowan C. P. (1997). *Dall'alcova al nido: la crisi della coppia alla nascita di un figlio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cramer B. (1992). *Professione bebè*. Torino: Boringhieri.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Di Nuovo S. (ed.) (2006). *La valutazione dell'attenzione. Dalla ricerca sperimentale ai contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabio R. A. (2002). *L'attenzione. Fisiologia, patologie, e interventi riabilitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fava Viziello G., Stern D.N. (1992). *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freud S. (1914). Introduzione al narcisismo. In *Opere* (1967-1980). Vol. VII. Torino: Boringhieri.



- Galanti M. A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Goleman D. (2013). *Focus*. Milano: Rizzoli.
- Ianes D. (ed.) (1996). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- Kandel E. R. (2006). *In Search of Memory. The Emergence of a New Science of Mind*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Mahler S.M. (1972). *Le psicosi infantili*. Torino: Boringhieri.
- Mahler M.S., Pine F., Bergman A. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Boringhieri.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Spitz R. (2009). *Il primo anno di vita nel bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*. Firenze: Giunti.
- Tassan R. (2005). *Per una semantica del corpo. Segni, segnali e linguaggi non verbali*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott D. W. (1951). Oggetti transizionali e fenomeni transizionali. In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. (1975). Firenze: Martinelli.
- Winnicott D. W. (1957). La capacità di essere solo. In *Gioco e realtà* (1971). Roma: Armando.
- Zappaterra T. (2019). Accompagnare la disabilità adulta, una tensione tra autodeterminazione e protezione. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 119-128). Lecce: Pensa MultiMedia.

# Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale

## From exclusion to inclusion. Issues and possible life paths for people with intellectual impairment

Ines Guerini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre – ines.guerini@uniroma3.it

The aim of this paper is continuing to think about the issues relating to inclusion, because of a series of reasons that will be illustrated by the author. The same concept of inclusion needs to be disambiguated, in order to act a transformative process that is necessary for the whole society for becoming welcoming to all. Exactly as happened in the seventies of the twentieth century, we think that the educational institution is a privileged place for the encounter with the *other* (and, therefore, capable of triggering the inclusive process). In order to remove the *stigma* which still is around disability, it is important to promote as much as possible such socialization opportunities.

With respect to disability (as will emerge from this paper), it should be reiterated that it is a socio-historical-cultural construct and, therefore, that it varies with the changing of practices linked to it. In this regard, turning our gaze towards adult life (and towards the institutional practices implemented so far), we think is important to continue to problematize the housing conditions of those who have intellectual impairment, in order to imagine solutions which could be different from those acted up to now. If implemented, these solutions would allow the identity development of the people involved (changing the same meaning of *disability*).

**Key-words:** practices of exclusion, inclusive processes, intellectual impairment, independent living, Disability Studies.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



*I muri sono illusioni di una logica eugenetica che prova a stabilire nuovi parametri fra chi è dentro e chi è fuori*  
(Marco Paolini, Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute)

## Introduzione

Il presente articolo, che ha un carattere espressamente teorico, nasce dall'esigenza di compiere una riflessione e di introdurre alcuni elementi di analisi in merito al dibattito sui meccanismi di esclusione e inclusione operanti nella nostra società, con particolare attenzione a quelli che riguardano le persone con *impairment* intellettuale. Si tratta di un contributo che, almeno nelle intenzioni, intende collocarsi all'interno di quelle prospettive di studio che ritengono sia opportuno mantenere alti i livelli di problematizzazione in merito ad alcune questioni, come ad esempio quello dell'inclusione, sulle quali potrebbe essere corso il rischio di darle – vista la normativa vigente o il livello di attenzione culturale raggiunto – una connotazione di definitività o di compiutezza.

Del resto, vagliando la vastissima letteratura scientifica di riferimento (Finkelstein, 2004; Gardou, 2005; Barton, 2011; Goodley, 2011; Barnes, 2012; Schianchi, 2012; Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013; Bocci, 2016; 2019a; Trescher, 2016; Monceri, 2017; AA.VV., 2018) emerge chiaramente come i concetti di *disabilità* o anche di *diversità* siano prodotti di tipo socio-storico-culturali e che pertanto, nel corso del tempo, la loro rappresentazione e le pratiche ad esse connesse, nonché la loro stessa definizione, siano mutate.

Un'affermazione che non dovrebbe stupire, giacché la cultura stessa «può essere descritta come l'insieme di pratiche attuate dagli esseri umani che trasformano l'ambiente in cui vivono e sono considerate specifiche per una comunità, [...], una nazione, o, ancora, per un periodo di tempo» (Waldschmidt, 2018, p. 71)<sup>1</sup>.

Allo stesso modo, diverse sono le prospettive (come, ad esempio, il modello bio-psico-sociale dell'ICF<sup>2</sup> o i Disability Studies) secondo cui è possibile analizzare – e, per talune di queste, problematizzare – il concetto stesso di *disabilità*. Per questo motivo, seguendo l'una o l'altra concettualizzazione, sembra più opportuno parlare di *disabilità*, *barriere* e *facilitatori*<sup>3</sup> o, al contrario, distinguere tra il *deficit* (l'*impair-*

1 Trad. nostra.

2 All'ICF (*International Classification of Functioning*), che è stato divulgato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, bisogna attribuire il merito di intendere la *disabilità* come risultante dal deficit (fattore biologico) e dal contesto (fattore sociale) in cui la persona vive. Inoltre, è importante evidenziare che l'ICF utilizza l'espressione *persona con disabilità* piuttosto che il termine *handicap* (usato, invece, dal modello medico-individuale). Relativamente alla struttura della Classificazione, questa è suddivisa in due parti: "Funzionamento e Disabilità" (all'interno della quale vi sono tre componenti: "funzioni corporee"; "strutture corporee"; "attività e partecipazione", le quali si suddividono in ulteriori macro-categorie) e "Fattori contestuali" (all'interno della quale troviamo i "fattori ambientali" e i "fattori personali"). L'interazione tra più variabili e fattori (Chiappetta Cajola, 2019) che interviene nell'ICF, rendono la Classificazione uno strumento innovativo (rispetto al modello medico-individuale che non prende in considerazione il contesto sociale in cui la persona si trova a vivere) e di *valore internazionale* (Chiappetta Cajola, 2015).

3 Ragionando in termini di ICF, la *disabilità* della persona, in qualche modo, si attenua in un contesto all'interno del quale sono presenti uno o più *facilitatori*. Costituiscono dei *facilitatori*, ad esempio, gli strumenti tecnologici e gli ausili per la comunicazione laddove tra le *barriere* vi sia una difficoltà nella comunicazione da parte della persona.



ment), che la persona presenta e la *disabilità* (disability) che è frutto della società stessa (Bocci, 2019b).

Abbracciando la prospettiva di ricerca inter-trans-multidisciplinare dei Disability Studies e riconoscendo alla società il suo carattere abilista<sup>4</sup>, noi preferiamo esprimerci in termini di *impairment*. Pertanto, dal nostro punto di vista, proveremo a porre attenzione al linguaggio, utilizzando una retorica discorsiva che cerca di non essere in qualche modo *stigmatizzante*. Ciononostante, nella prima parte del presente contributo utilizzeremo il vocabolo *disabilità* e le espressioni *persone con disabilità* e *persone disabili* laddove queste denominazioni (Medeghini, 2013) risultino funzionali a caratterizzare il lessico utilizzato nel periodo storico a cui faremo riferimento nella nostra argomentazione.

Entrando nel merito, in relazione alle pratiche connesse alla disabilità, Ravaud & Stiker (2000) individuano cinque *regimi*: quello dell'*eliminazione*; il regime dell'*abbandono*; il regime della *segregazione*; quello dell'*assistenza* e il regime della *discriminazione*. Tali regimi, che sono espressione di una certa modalità di pensiero e di azione, hanno avuto come effetto la diffusione di una cultura segregante nei confronti dei *disabili*, poiché rappresentativi – secondo l'immaginario collettivo – di un'alterità perturbante la norma. Non a caso, alla loro base vi è la *stigmatizzazione* dei *corpi disabili*, che (come cercheremo di spiegare) il più delle volte comporta la limitazione dello sviluppo identitario della persona coinvolta.

Com'è noto, il termine *stigma* è stato coniato dai greci per designare i tratti fisici, solitamente associati alle caratteristiche poco comuni e criticabili della condizione morale di chi lo possiede. Nell'ambito delle scienze umane, una delle voci più autorevoli che hanno indagato lo *stigma* è sicuramente quella del sociologo Erving Goffman<sup>5</sup>, il quale nel celebre volume del 1963 lo ha definito come la relazione sociale che si instaura tra chi attua comportamenti discriminanti e chi è discriminato. Una costruzione, cioè, «alla quale partecipano sia le persone disabili sia quelle normodotate» (Ferrucci, 2006, p. 62). Di conseguenza lo stigma (così come le pratiche che da esso derivano), originandosi dalle dinamiche socio-culturali non resta immutato nel tempo, ma cambia al variare della cultura e della società.

Sono tre i tipi di *stigma* individuati da Goffman. Il primo è relativo alle menomazioni fisiche, mentre il secondo ha a che fare con tutta quella serie di aspetti «criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà» (Goffman, 2003, p. 14). Il terzo, infine, è ascrivibile alla razza o alla religione. Nella prospettiva sociologica di Goffman, la stigmatizzazione non si riferisce esclusivamente alle persone disabili, ma si sviluppa «anche secondo criteri etnici, religiosi, di orientamento sessuale [e] di condotte sociali» (Schianchi, 2012, p. 25). Operazione questa che si avvicina molto a quella portata avanti dagli studiosi dei *Critical Disability Studies* (Ferri, 2018; Goodely *et alii*, 2019), i quali espongono il concetto di *intersezionalità*. Secondo tale concetto il genere, l'etnia, la disabilità e il sesso sono strettamente interconnessi nella costruzione dell'identità umana (e di conseguenza nella possibile discriminazione).

4 I Disability Studies utilizzano la locuzione *società abilista* in quanto sono convinti che sia la società – con le barriere fisiche e culturali (si veda, ad esempio, l'utilizzo del linguaggio) – a produrre disabilità.

5 Tra l'altro punto di riferimento della versione socio-costruzionista americana dei Disability Studies (Valtellina, 2013).



Goffman individua quattro fasi che conducono alla *stigmatizzazione* vera e propria, ossia all'effettiva «perdita di statuto [...] dell'individuo stigmatizzato» (Schianchi, 2012, pp. 24-25). Innanzitutto vengono individuate le differenze bio-psico-sociali delle persone, al fine di determinare categorie di individui da discriminare (per il fatto stesso di possedere quelle caratteristiche); nella seconda fase alcuni stereotipi negativi sono associati alle categorie di persone prodotte e nella terza fase si distingue tra individui stigmatizzati e individui non stigmatizzati. Di conseguenza, il soggetto su cui è stato proiettato uno stigma si trova a intessere relazioni sociali durante le quali introduce «una 'diversità non desiderata', cosicché le persone 'normali' nutrono la convinzione che non si tratti di una persona propriamente umana» (Ferrucci, 2006, p. 59).

Da quanto finora affermato, deriva l'allontanamento del *diverso*, dell'*inaspettato*.

Un distanziamento prodotto da quelle *modalità di re-azione* (Bocci, 2013a), le quali, secondo Festinger (1957), si originano dal fenomeno della *dissonanza cognitiva*, ossia una *dissonanza rispetto alle proprie cognizioni* (Canevaro, 1988) che si genera proprio nel momento in cui si incontra la diversità. A quel punto, spiega ancora Canevaro «per superare il disagio o la vera e propria sofferenza che l'accompagna, possono essere messe in atto diverse strategie: può essere negata ogni importanza alla diversità sia banalizzandola sia devalorizzandola con dichiarazioni di incredulità e accuse di mistificazione» (Canevaro, 1988, pp. 40-41). Allo stesso modo, la persona stigmatizzata (disabile, nel nostro caso) può mettere in atto una serie di comportamenti *normalizzanti*, attraverso cui è in grado di divenire quanto più possibile *normale* e, quindi, poter restare dentro il contesto sociale dal quale è stato allontanato. Stiamo facendo riferimento ai meccanismi di compensazione del deficit, quali, ad esempio, l'utilizzo dell'apparecchio acustico e l'inserimento di protesi (nel caso di deficit sensoriali e motori).

Tuttavia, se tali meccanismi non vengono azionati, il *diverso* continua a perturbare i *normali*, i quali vedono l'*altro/alterità* come specchio che riflette la proiezione delle proprie limitazioni evocando così la condizione di vulnerabilità che accomuna tutti (Gardou, 2005; Bocci, 2013b).

Di conseguenza, il *normale* mette in atto tutta una serie di azioni e di discorsi volti a discriminare, quando non addirittura ad escludere il *diverso*. Quest'ultimo, infatti, resta confinato in uno spazio che Foucault (1994) definisce *eterotopico*, ossia, uno *spazio altro* o un *nonluogo*, per usare le parole di Marc Augé (1992).

La storia della disabilità, come vedremo nel successivo paragrafo, ci ha riportato (e per taluni versi, continua a mostrarci) esperienze di tali eterotopie: i manicomi in cui le persone con disabilità intellettive (e non solo loro<sup>6</sup>) sono state costrette a vivere per diversi anni, ne sono un drammatico esempio. Inoltre, è possibile rinvenire *nonluoghi* anche nelle attuali strutture residenziali (in cui si crea la dinamica istituente-istituito<sup>7</sup>) o in tutti quei servizi messi a disposizione solo per le persone disabili (come, ad esempio, il pulmino per il trasporto dei disabili adulti del centro diurno o il centro diurno stesso). A tal proposito, è importante ricordare che l'esistenza di eterotopie è dannosa non solo per coloro i quali presentano qualsiasi forma di vulnerabilità che «nell'anonimato del nonluogo [...] prova[no] in solitudine

6 A tal proposito Paolini (2016) riporta la propria esperienza di *internato* in manicomio, dovuta all'abbandono da parte della famiglia che lo aveva precedentemente adottato.

7 Si vedano Hess & Weigland, 2008; Canevaro, 2006.



la comunanza dei destini umani» (Augé, 2009, p. 105), ma anche per tutti gli altri membri di quella particolare comunità. Questi, infatti, non beneficiando della conoscenza altrui (tipica dell'incontro), continueranno a far esistere con i loro discorsi e il loro atteggiamento quello spazio altro, collocandoci l'altro da sé.

## 1. Società *abiliste* e regimi disabilitanti

L'allontanamento sociale, quindi, sembra essere stato fin dall'antichità la risposta individuata per coloro i quali presentavano una o più disabilità. La civiltà greco-romana, così come i secoli XVIII e XIX, ad esempio, sono rappresentativi dei regimi dell'eliminazione e dell'abbandono (Canevaro, Goussot, 2000; Zappaterra, 2003; Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2007; Pavone, 2010; Bocci, 2011).

È notorio come i neonati con disabilità venissero abbandonati sul monte Taigeto (presso la città greca di Atene), esposti al valore degli dei, mentre nella città di Roma sembrerebbe fossero gettati dalla rupe Tarpea<sup>8</sup>.

L'esposizione dei disabili era praticata in quanto considerati *esseri mostruosi* (Foucault, 1999) caratterizzanti una *vita inutile* ed espressione del castigo divino. La pratica era giustificata (se di giustificazione si può parlare) dal fatto che, attraverso l'esposizione, i bambini nati con disabilità (solitamente motoria) non venivano uccisi, ma affidati alla provvidenza divina. Infatti, sarebbero sopravvissuti se qualcuno li avesse ritrovati. Detto altrimenti, l'esposizione era «da considerarsi un disconoscimento del non conforme e un rinvio della sua sopravvivenza alla divinità» (Pavone, 2014, p. 22), giacché da solo non avrebbe potuto provvedere al suo mantenimento.

La suddetta concettualizzazione risentiva certamente della necessità diffusa nell'antica Grecia di essere persona *kalòs kai agathòs*, ossia *valorosa in guerra*.

Di conseguenza, «la disabilità [...] non veniva riconosciuta come propria dell'uomo ed era percepita come una sorta di condizione impossibile, negando così l'esistenza stessa di chiunque nascesse con dei deficit» (Friso, 2017, pp. 59-60). Per quanto concerne le disabilità sensoriali, non si hanno testimonianze di abbandoni di neonati che ne presentassero. Questo è probabilmente dovuto al fatto che i deficit sensoriali erano considerati di *possibile guarigione*, attraverso la medicina o l'intervento di Dio. Allo stesso modo, è probabile che i bambini con disabilità sensoriali non venissero uccisi, in quanto la loro condizione emergeva più in là negli anni, come può, ad esempio, avvenire con la sordità. In questo caso il destino di chi la presentava si consumava «tra le mura di casa, assistito e protetto dalla famiglia allargata, o agli angoli delle strade, come un 'mentecatto' esposto alla carità pubblica» (Pavone, 2014, p. 23).

Scarse sono anche le testimonianze di abbandoni di bambini con disabilità intellettive, le quali (già da allora) costituivano un *mondo a parte* (Schianchi, 2012). Pratica che ha chiaramente contribuito a creare, nell'immaginario collettivo, l'idea di *mostruosità* (Foucault, 1999) da internare.

L'infanticidio dei nati con disabilità, come accennato precedentemente, veniva

8 Utilizziamo il condizionale perché ricerche storiche più recenti (Schianchi, 2012) dimostrano che dalla rupe Tarpea venissero buttati giù i traditori, mentre ai bambini disabili spettava lo stesso destino di abbandono (mediante esposizione) attuato ad Atene.



ancora praticato nel Settecento e nell'Ottocento. Il teologo e giurista Francesco Emanuele Cangiamila, difatti, testimonia nel suo *Embriologia Sacra* che nel Settecento, in Sicilia, si era soliti battezzare il *neonato deforme* e poi ucciderlo come praticavano i romani. Relativamente all'Ottocento, invece, alcuni manuali per ostetriche riportano che in caso di neonati disabili, questi andassero immediatamente levati alla madre al fine di non arrecarle un trauma psicologico. È facile intuire che i neonati sottratti alle madri venissero uccisi, giacché i manuali stessi non riportano dove dovessero essere condotti i bambini appena nati.

Nel corso dell'Ottocento, al regime dell'eliminazione subentra quello della segregazione (che, come emergerà dal presente contributo, per taluni motivi, è tuttora in corso). Inizia, in altri termini, a farsi strada l'idea che «anche i disabili hanno un posto nella società. Un posto che però si trova al di là dei suoi confini interni, sui quali vegliano medici e psichiatri» (Ferrucci, 2006, p. 72).

Stiamo facendo riferimento all'istituzionalizzazione, ossia al ricovero in manicomio delle persone con disabilità intellettiva (Babini, 1996; Bocci, 2011). Pratica (richiamata anche prima) che corrispondeva al bisogno sociale di *metter via* (Paolini, 2012) il *diverso*.

Inoltre, nonostante il regime dell'eliminazione non venisse più praticato già dalla seconda metà dell'Ottocento, è doveroso ricordare che nel corso del Novecento è stata sperimentata l'*eliminazione di massa dei disabili* (Pavone, 2014). Ci riferiamo al tragico progetto nazista (denominato *Aktion T4*), che – giustificato da logiche eugenetiche<sup>9</sup> e fattosi strada attraverso la propaganda dell'epoca, la quale sosteneva che lo Stato spendeva elevati costi di mantenimento per le persone internate – ha costituito la prova generale della Shoah, giacché ha causato la morte di trecentomila persone disabili (Schianchi, 2012; Guerini, 2019a).

Nel corso del XX secolo la persecuzione dei disabili intellettivi è poi continuata in tutto il Mondo (Italia compresa) con le pratiche agite nei manicomi (a cui abbiamo già accennato) e, in qualche modo, persiste con alcune pratiche istituzionalizzanti messe in atto nelle odierne strutture residenziali<sup>10</sup> pensate per coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Motivo per cui si avverte attualmente la necessità di procedere in Italia con una fase di *re-deistituzionalizzazione* (Bocci & Guerini, 2017)<sup>11</sup> e un processo di *deistituzionalizzazione* in tutti quei Paesi che hanno ancora (seppure con un numero nettamente inferiore di *utenza* ricoverata) dei residui manicomiali.

Una dimostrazione ulteriore del regime della segregazione proviene dalla recente storia educativa europea, dove l'ambiente scolastico è caratterizzato dalla presenza di luoghi separati quali erano (e, per taluni Paesi europei, sono ancora oggi) gli istituti speciali e le classi differenziali.

Nella concettualizzazione, orientata dalla prospettiva dei Disability Studies, operata da Medeghini, D'Alessio & Vadalà (2013), la segregazione si manifesta attraverso l'esclusione spaziale di determinate categorie di persone. Infatti, è erronea-

9 In Italia il propagarsi del pensiero eugenetico è stato fortemente contenuto grazie alla presenza della Chiesa.

10 Ne sono un esempio la convivenza obbligata per ragioni di spazio in stanza doppia o il non possesso delle chiavi di "casa". Riflessioni operate in precedenti esperienze di ricerca (Guerini, 2018; 2019b) a cui rimandiamo.

11 *Re-deistituzionalizzazione*, poiché attraverso la *Legge Basaglia* (che ha di fatto chiuso i manicomi) si è già avuta in Italia la fase di deistituzionalizzazione.



mente ritenuto opportuno che alcuni stiano fuori da un determinato contesto, che è difatti aprioristicamente pensato solo per chi manifesta comportamenti ritenuti *normotipici*. In altri termini, la segregazione si realizza attraverso una *relazione fra un dentro e un fuori* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) ed è questa la ragione per cui è possibile parlare di *esclusione* nel momento in cui si fa riferimento alla pratica della segregazione attuata per decenni, a livello scolastico, nei confronti di chi presentava una qualche forma di vulnerabilità<sup>12</sup>.

Gli studiosi succitati affermano sia possibile parlare di segregazione o *inclusione differenziata*<sup>13</sup> anche in quei casi in cui il *trattamento separato* – ossia differente rispetto a quello attuato con il resto della popolazione – è messo in atto all'interno dello stesso contesto socio-scolastico e non al suo esterno. È questo il caso dell'*aula H* per gli alunni con disabilità, dei *laboratori protetti* per gli adulti con impairment intellettivo o, ancora, dei mezzi di trasporto a uso esclusivo delle persone con impairment motorio e/o intellettivo.

Una discriminazione, il cui *regime* trova applicazione ogni qual volta i diritti delle persone con disabilità, o di qualsiasi altro gruppo sociale marginalizzato, sono limitati. A tal proposito, i vari Paesi europei hanno messo in atto forme di *discriminazione positiva* (Schwartz, 2003) attraverso modalità di assistenza sociale – quale, ad esempio, l'erogazione di sussidi economici – o di misure preferenziali (come, ad esempio, le quote destinate alle persone disabili, o le quote rose, nei concorsi pubblici). In tal senso, la discriminazione positiva si avvicinerrebbe all'idea di uguaglianza, poiché darebbe a tutti l'opportunità – seppure in forme differenziate – di prendere parte a quel particolare contesto o ricevere un aiuto economico per far fronte all'impossibilità di lavorare (dovuta, ricordiamo, a tutta quella serie di barriere socio-culturali ancora esistenti).

Tuttavia, le suddette pratiche costituiscono – secondo il modello sociale inglese dei Disability Studies – vere e proprie forme di *discriminazione negativa*, in quanto violano a priori il principio di eguaglianza che al contrario vorrebbero sostenere. Per questo motivo, si preferisce optare per il cambiamento della struttura sociale, piuttosto che mettere in atto modalità assistenziali del genere.

Inoltre, il sussidio economico – così come le altre forme di assistenza messe in atto nei confronti delle persone disabili (o con qualsivoglia caratteristica vulnerabile) – generano forme di esclusione o di *inclusione condizionale*, vale a dire che la persona disabile è inclusa nella società, riconosciuta come membro di quella comunità, proprio (e talvolta solo) per il fatto di esserne assistita.

Detto altrimenti – e utilizzando le parole di Murphy (1987) – è *il sistema stesso che promuove dipendenza*. Al contempo, condotte simili alimentano il pregiudizio esistente, secondo cui il *disabile* è dipendente dagli *altri*.

Come promuovere, allora, l'inclusione delle persone disabili all'interno della società?

12 A tal proposito, ricordiamo che le classi differenziali italiane non erano frequentate solo dagli alunni disabili, ma anche dagli allievi con svantaggio socio-economico o con Bisogno Educativo Speciale (BES), per usare l'etichetta corrente.

13 Si parla di *inclusione differenziata*, giacché le pratiche attuate avrebbero come fine quello di far «riguadagnare forme partecipative attraverso modalità differenziate» (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013, p. 200).



## 2. Dall'esclusione all'inclusione: luci e ombre

Un primo tentativo, in tal senso, è avvenuto in Italia con la fase dell'*inserimento*, iniziata nella prima metà degli anni Settanta e che ha rappresentato, a sua volta, il preludio della fase integrativa, per la quale – come noto – il nostro Paese si è distinto come *eccezione positiva* (Dovigo, 2016).

In questa fase, sviluppatasi su iniziativa degli stessi insegnanti, la necessità che gli alunni disabili uscissero dai margini della società a loro destinati (scuole speciali e classi differenziali) ha cominciato a essere sempre più avvertita. A tal proposito, Bocci suggerisce che «le parole chiave della fase dell'*inserimento* sono accoglienza e socializzazione, all'insegna di una progressiva partecipazione dell'allievo con disabilità nelle classi comuni e nella scuola di tutti» (Bocci, 2017, p. 14).

Oltre alla *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci* (1975), antesignana della Legge 517/77 (che costituisce la prerogativa, potremmo dire, della successiva fase dell'*integrazione*), importanti riferimenti normativi di questo periodo sono la Legge 118/71<sup>14</sup>, il C.M. 191/74<sup>15</sup> e il D.P.R. 970/75<sup>16</sup>.

La suddetta Legge 517/77, con la quale comincia in Italia la fase dell'*integrazione*, ha avuto il grande merito di abolire le classi differenziali e ridurre sensibilmente il numero delle scuole speciali. Ci esprimiamo in termini di *riduzione* e non di *eliminazione*, poiché sono rimaste attive nel nostro Paese (prevalentemente nelle regioni del Nord) circa 70 scuole speciali (d'Alonzo, 2012). Alcune famiglie preferiscono, infatti, mandare i propri figli nelle scuole speciali (o in scuole private che assolvono sotto mentite spoglie tale funzione), poiché, affermano che in quella comune non siano abbastanza seguiti e che quindi ottengano scarsi livelli di apprendimento.

A tal proposito, sono necessarie alcune precisazioni. Conosciamo bene l'attuale situazione relativa alla carenza, soprattutto nella scuola secondaria, dei docenti specializzati sul sostegno, i quali, tra l'altro, continuano a essere identificati «con il singolo soggetto disabile, [piuttosto che essere] risorsa dell'intera struttura scolastica» (Canevaro, 2015, p. 17). Allo stesso modo, siamo consapevoli del fatto che parlare di *insegnante curricolare* e *insegnante di sostegno* alimenta, nell'immaginario collettivo, la concettualizzazione «di figure/funzioni che socialmente non sono concepite alla pari e che devono integrarsi in itinere» (Bocci, 2018, p. 152). Ciononostante, esprimiamo profondo dissenso nell'odierna esistenza delle scuole speciali almeno per due ragioni.

La prima è che con esse continua a perpetuarsi la distinzione tra *abili* (che possono star dentro) e *non-abili* (che stanno fuori, anche se sono loro stessi, o i genitori in quanto minorenni, a deciderlo). La seconda è che l'esistenza (seppur di poche) scuole speciali riduce le possibilità di incontro e dunque di socializzazione – che, di contro, come già affermato, sta alla base dell'intero processo integrativo innescatosi a metà degli anni Settanta – tra le diverse caratteristiche umane, continuando a ingenerare in tal modo la *paura dell'altro da me* (come argomentato in apertura).

14 Attraverso cui si rende obbligatoria la frequenza scolastica nelle classi normali degli allievi con *handicap*, eccezion fatta per le *gravi deficienze* intellettive o fisiche. Abbiamo appositamente utilizzato il linguaggio di quegli anni, servendoci del corsivo.

15 La Circolare specifica la funzione dell'équipe socio-psico-pedagogica creata appositamente per l'istruzione degli alunni con disabilità.

16 Tale Decreto ha istituito quelli che fino per circa un ventennio sono stati i Corsi biennali per gli insegnanti di sostegno.



Ancora, non possiamo non ricordare che fenomeni di *pull e push out* (Demo, 2014) – come, ad esempio, l’uscita dall’aula dell’alunno con disabilità – permangono tuttora nelle classi comuni, nonostante le numerose norme ministeriali (quali la legge 170/10, la Direttiva 27/12/2012, la C.M. 8 del 06/03/2013 e i più recenti decreti legislativi n. 66 del 2017 e n. 96 del 2019) emanate in favore dell’inclusione degli allievi con disabilità. A tal proposito, pensiamo che l’aspetto cruciale della questione sia esattamente il fatto di intendere l’inclusione come un *semplice metter dentro*.

Di conseguenza, coloro i quali presentano funzionamenti non normotopici sono costretti a *normalizzarsi* (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013) attraverso quei meccanismi di compensazione del deficit a cui si è fatto riferimento precedentemente e che per la scuola si traducono, ad esempio, nell’utilizzo del tempo aggiuntivo o della calcolatrice. Così operando, si attuano un *semplice inserimento in un contesto e la semplice tolleranza* (Ravaud & Stiker, 2001) degli “inclusi”, piuttosto che mettere in atto delle modifiche al contesto socio-educativo.

Al contrario, *essere inclusi* dovrebbe significare *essere parte* del contesto stesso, essere riconosciuti e, quindi, non «essere collocati in un ruolo prescrittivo o in una norma rigida» (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013, p. 197). Difatti, come Habermas ci ricorda, «inclusione dell’altro significa che i confini della comunità son aperti a tutti» (Habermas, 2008, p. 10) e, di conseguenza, bisognerebbe mostrarsi propensi (ed esserlo davvero) ad accettare le differenze individuali. In tal senso Bocci (2013c) parla di *perturbabilità e permeabilità del sistema* che deve essere *amichevole al cambiamento e all’errare* (Fornasa & Medeghini, 2003).

Eppure, a riprova della quanto meno ambigua concettualizzazione del termine *inclusione*, accade tuttora che «nell’ambito collettivo (ad esempio, nelle rappresentazioni sociali, negli studi medico-individuali, nella valutazione scolastica, nel lavoro) [sia] difficile trovare il riferimento a un’idea di differenza basata sull’attività originale e positiva della persona» (Medeghini, 2018, p. 210).

Sono queste le motivazioni per cui ci sembra necessario *disambiguare l’inclusione* (Bocci, 2016). Operazione che proveremo a fare anche qui di seguito attraverso il pensiero di studiosi internazionali, cominciando con la sintesi proposta nel 2006 da Ainscow, Booth & Dyson.

Facendo riferimento al contesto scolastico, i suddetti studiosi riferiscono l’esistenza di due concettualizzazioni del termine *inclusione*: una *riduttiva (narrow)*, che ha a che fare con l’educazione in contesti regolari degli alunni considerati *vulnerabili* e una *sistemica (broad)*, la quale intende modificare l’organizzazione scolastica per essere in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli allievi. È possibile estendere tali concettualizzazioni anche al contesto sociale.

Basti pensare, ad esempio (per mantenerci nella *concettualizzazione riduttiva*), alla necessità che le persone con impairment motorio hanno di servirsi di mezzi speciali piuttosto che usare i comuni mezzi locali, per spostarsi. Di contro, se una *concettualizzazione sistemica* fosse già messa in atto, lo spostamento sarebbe possibile senza ricorrere alla *condizione di isolamento sociale* (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013) o di *insularizzazione* (Gardou, 2005). Della stessa opinione è Trescher, secondo il quale «i modelli routinari di pensiero devono essere abbandonati» (Trescher, 2017, p. 47)<sup>17</sup>. Difatti, lo studioso concepisce l’inclusione «come il

17 Trad. nostra



processo che mira alla decostruzione delle barriere che creano esclusione» (ibidem). Idea condivisa da Canevaro e Ianes, i quali nel 2007 – a conclusione del *VI Convegno Internazionale sulla Qualità dell'Integrazione*<sup>18</sup> – hanno espresso la necessità di *pensare l'inclusione come un dovere e un patrimonio di tutti*.

In maniera provocatoria Medeghini (2018) si (e ci) domanda se non sia il caso di *uscire dall'inclusione*. Secondo lo studioso, infatti, la parola *inclusione* è attualmente abusata. Della stessa idea è anche Gardou, il quale teme che «la diffusione rapida e ampia [del concetto di inclusione], con il suo corteo di derivati, fa[ccia] nascere il sospetto che si tratti solo di [...] una nuova musica rarefatta, una danza con parole venute artificialmente a sostituirsi a quelle anticamente forgiata intorno alla nozione di integrazione» (Gardou, 2016, p. 1).

*Uscire dall'inclusione* significherebbe «distaccarsi dall'ambiguità delle definizioni e dei suoi significati per orientarsi a un pensiero sistemico, a scelte e prassi culturali, politiche, educative e didattiche in grado di affermarla» (Medeghini, 2018, p. 224).

Da quanto fin qui argomentato, appare evidente che il concetto di inclusione – sia in riferimento alla società, sia in riferimento alla scuola – è da intendersi come un processo, il cui scopo è la co-costruzione dei contesti e la destrutturazione degli stessi proprio in ragione di chi li abita. A livello scolastico, è questo un modo per attuare «quanto auspicato in forma di asserzione da Maria Montessori, la quale era solita affermare che l'educazione o è per tutti (e a portata di tutti) o non è educazione» (Bocci, 2016, p. 15)<sup>19</sup>.

Va comunque ribadito, onde evitare fraintendimenti e collocazioni in posizioni che potrebbero essere percepite come *radicali*, che seppure sia ancora necessario continuare a problematizzare le pratiche inclusive attualmente agite nei contesti socio-educativi nel nostro Paese, non possiamo celare l'importanza che le stesse fasi dell'*inserimento* e dell'*integrazione* hanno avuto nell'azionare il processo che stiamo vivendo. In proposito, l'immagine riportata in figura (Fig. 1) intende rappresentare la strada percorsa (e, fortunatamente, non ancora conclusa) in Italia.

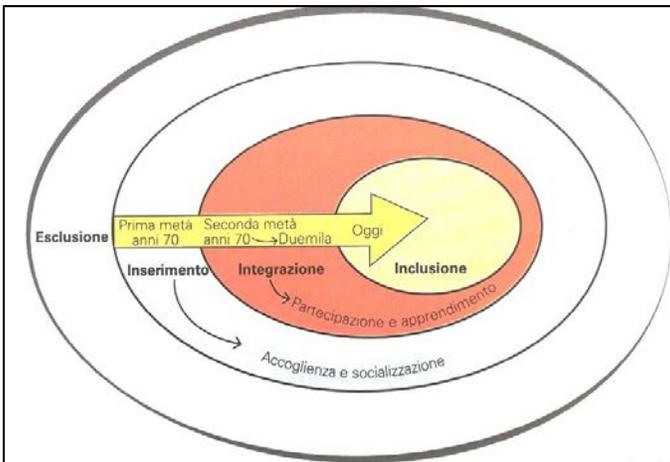


Fig. 1: Il graduale processo di inclusione della scuola italiana (Bocci, 2017, p.14)

18 Organizzato dal Centro Studi Erickson e svoltosi a Rimini dal 16 al 18 Novembre del 2007.

19 A riguardo, si veda anche Piazza (1999).



Difatti, sia che si ragioni in ottica di continuità (Ianes, Demo & Zambotti, 2010) sia di discontinuità (Bocci, 2013c), quella italiana è una via tracciata e sostenuta (ieri come oggi) dalla volontà di rendere le politiche scolastiche sempre più aderenti al mandato costituzionale. Proprio per questo occorre prestare molta attenzione e *fronteggiare* l'idea che la sola normativa (o i dispositivi di cui essa si dota) siano espressione di una sorta di *tutto è compiuto* che, sappiamo bene, in realtà è ben lungi dall'essere conseguito una volta per tutte e, forse (ed è un bene), avendo a che fare con l'umano mai lo sarà (Bocci, 2019a).

### 3. Processi inclusivi e itinerari di vita possibili

L'idea che l'*inclusione* vada intesa come *il processo di trasformazione dei contesti scolastici* (D'Alessio, 2011) – e sociali, aggiungiamo noi –, piuttosto che esaurirsi con l'inserimento di un gruppo di alunni considerati a rischio di esclusione in contesti regolari deriva dalla necessità di consentire a tutti e a ciascuno di percepirsi come membro effettivo della comunità in cui si trova.

*Inclusione*, quindi, come risposta «alle differenze di tutti [...], intese non come esito classificatorio ma come modalità personali di porsi nelle relazioni» (D'Alessio et alii, 2015, p. 155). Appare, cioè, evidente l'opportunità di interessarsi all'*inclusività del sistema* (Bocci, 2016) – non solo scolastico ma dell'intera società – modificando, quindi, i contesti, affinché non si realizzi a livello educativo un fenomeno di *bessizzazione della scuola* (Bocci, 2016). Con tale locuzione lo studioso fa riferimento al fenomeno del ricorso sistematico a forme di denominazione classificatoria, con o senza certificazione in base alla Legge 104<sup>20</sup>, le quali determinano la risposta speciale (definita dalla normativa *inclusione*) che consente agli allievi di vedere riconosciuto il loro “bisogno educativo speciale”.

Detto altrimenti, non solo – come afferma Gardou – *mettere dentro non basta*, ma è il termine stesso di *inclusione* a designare l'idea di ostruzione, chiusura, reclusione (Gardou, 2015).

Basti pensare al bisogno di normalizzarsi (a cui abbiamo fatto più volte riferimento all'interno del presente contributo) per non *essere esclusi e eliminati* (Goussot, 2016). Per tali motivi lo stesso Gardou propone di utilizzare l'aggettivo *inclusivo* – piuttosto che il sostantivo *inclusione* – il quale è «più adeguato e pertinente [ed] esprime chiaramente un doppio rifiuto» (Gardou, 2016, p. 13).

Il rifiuto immaginato dallo studioso è *doppio*, perché fa riferimento a due questioni. Da un lato, il respingimento dei più vulnerabili da parte dei cosiddetti *normodotati*, i quali – ritenendo di essere gli unici abitanti dello spazio frequentato – non desiderano dividerlo con «quelli la cui esistenza stessa smonta modelli e archetipi dominanti» (Gardou, 2015, p. 21). Dall'altro lato vi è il rifiuto di collocare ai margini della società coloro i quali non sono ritenuti idonei.

Anche nell'ambito della letteratura scientifica di matrice germanica (Theunisen & Kulig, 2016; Thesing, 2009) l'aggettivo *inclusivo* è usato, ad esempio, in riferimento alle abitazioni per le persone con impairment intellettuale. Secondo l'interpretazione degli studiosi, gli appartamenti sono *inclusivi* nel momento in cui al loro interno ci

20 La Legge Quadro 104/92 ha stabilito, sul finire degli anni Novanta (poco prima, quindi, che cominciasse la fase dell'*inclusione*), «l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università».



abitano anche persone senza impairment e quando sono ubicati in un contesto che favorisce la partecipazione sociale di tutti gli abitanti<sup>21</sup>. In altri termini, non può definirsi *inclusivo* un appartamento collocato in estrema periferia (priva di servizi e attività commerciali) e abitato da sole persone con impairment.

L'inclusione è così concettualizzata come «un cambiamento sistemico, un processo trasformativo del sistema formativo (scolastico, universitario, professionale, ecc.) finalizzato a identificare (sul piano culturale, politico e delle prassi) e a rimuovere tutte le barriere e gli ostacoli che determinano tutte le forme di esclusione, di marginalizzazione o di discriminazione» (Bocci, 2016, p. 22). A tal proposito, Goussot ci ricorda che «la discriminazione [...] fa dell'altro appartenente ad una minoranza (disabile, immigrato, omosessuale, gruppo etnico-culturale minoritario o gruppo politico minoritario) una non-persona» (Goussot, 2016, p. IX).

Questione che si ricollega allo stigma (di cui abbiamo parlato in apertura), per evitare il quale è necessario mettere in moto dei processi che portino alla realizzazione di una società inclusiva che sappia «modulare il proprio funzionamento, diventa[ndo] flessibile per offrire a tutti un luogo in cui sentirsi a casa» (Gardou, 2016, p. 14)<sup>22</sup>. Una società che, secondo l'antropologo francese, si basa essenzialmente sui seguenti cinque assiomi:

1. nessuno ha l'esclusività del patrimonio umano e sociale;
2. l'esclusività della norma non appartiene a nessuno, la diversità siamo tutti noi;
3. non c'è vita minuscola o maiuscola;
4. vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni;
5. ogni essere umano è nato per l'equità e la libertà.

Abbiamo voluto riportarli, perché riteniamo sia importante tenerli a mente proprio alla luce di quanto sta accadendo nei nostri tempi. Stiamo pensando alla situazione discriminatoria nei confronti di coloro i quali presentano una qualsivoglia vulnerabilità, sia essa connessa a una forma di impairment o a uno svantaggio socio-economico-culturale e al contingente rischioso *ritorno di istanze nazionaliste e identitarie* (Guerini, 2017).

Come emerso dalla nostra argomentazione, crediamo fortemente che il processo inclusivo vada azionato sin dalla scuola, proprio perché l'istituzione scolastica costituisce il primo ambiente esterno alla famiglia frequentato dalle persone che procedono verso il proprio percorso identitario. In proposito, anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) si esprimono conferendo alla scuola «il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta [...] nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno» (p. 7)<sup>23</sup>.

21 Si vedano, a tal proposito, i precedenti lavori di ricerca (Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2018).

22 Con queste parole Charles Gardou fa riferimento al *Capability Approach* (Nussbaum & Sen, 1993) che è un'altra prospettiva di analisi della disabilità. Nella prospettiva del Capability, il *funzionamento* non è il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente circostante (caratteristica interpretativa tipica dell'ICF), ma è rappresentato dalle attività e dalle caratteristiche individuali – come, ad esempio, lo scrivere o l'essere genitore – per compiere le quali è necessario attingere alle *risorse*, in misura minore o maggiore a seconda delle *capacità* a disposizione.

23 Questo è il motivo per cui «le strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità» (p. 9).



In fondo, il compito dell'educazione è esattamente quello di focalizzarsi «sulla relazione del soggetto con il mondo degli uomini che lo accoglie [consentendogli] di costruirsi da sé in quanto *soggetto nel mondo*, erede di una storia di cui percepisce la posta in gioco e persona in grado di comprendere il presente e di inventare l'avvenire» (Meirieu, 2007, p. 14).

Inoltre, siamo d'accordo con Pavone nel momento in cui afferma che «la possibilità di essere presenti in modo significativo nei normali contesti di vita [...] permette ai soggetti disabili sviluppi impensabili e inattesi, ma fondamentali per la conquista di ulteriori autonomie» (Pavone, 2007, p. 801). Obiettivo verso cui tende la stessa Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), la quale, ad esempio, si esprime in favore della conduzione di una vita indipendente anche per coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Ciò, se effettivamente realizzato, costituirebbe una *curiosa* innovazione per il nostro Paese.

A riguardo, bisogna ricordare che da alcuni anni l'Italia si sta cimentando con soluzioni abitative più o meno indipendenti per le persone con impairment intellettivo. Si pensi, ad esempio, all'esperienza dei gruppi appartamento (appartamenti in cui convivono 4-5 persone con impairment. Un numero, quindi, inferiore rispetto a quanto accade nelle case-famiglia). In alcuni recenti lavori di ricerca (Bocci & Guerini, 2018; Guerini, 2019b) abbiamo provato a sondare la possibilità che si realizzi in Italia, sulla scia degli *appartamenti inclusivi* tedeschi (poc'anzi menzionati), delle co-abitazioni tra persone con impairment e persone senza impairment (verosimilmente studenti universitari fuorisede o pendolari, i quali durante gli anni di studio vivono in una condizione economica non sempre vantaggiosa, dovendo pagare i contributi universitari e l'affitto per l'abitazione). Tuttavia, tali convivenze richiedono a tutte le persone coinvolte (persone con impairment intellettivo, educatori, genitori, studenti) un grande sforzo evolutivo. Si tratta di fidarsi e affidarsi l'un l'altro, immaginando un futuro differente da quanto finora (da cinquant'anni a questa parte) attuato.

Un futuro in cui educatori e famiglie supportano le persone con impairment intellettivo nel loro percorso verso l'adulthood, avendo il coraggio di *lasciarli andare* se è questo ciò che desiderano.

Nel caso della co-abitazione tra persone con e senza impairment, se realizzata, l'Italia riviverebbe il cambiamento di paradigma culturale sperimentato negli anni Settanta e Ottanta con le leggi Falcucci e Basaglia (Guerini, 2019b). Cambiamento che ridurrebbe le situazioni discriminanti attualmente esperite dalle persone con impairment intellettivo.

## Conclusioni

Da quanto fin qui argomentato, emerge con una certa evidenza come il concetto di *disabilità* e le pratiche agite nei diversi contesti (sociali e scolastici) in relazione a chi è considerato espressione di una alterità, siano l'esito di una costruzione storico-culturale.

Avendo questo presupposto come sfondo, nel presente contributo abbiamo accennato alla questione abitativa di coloro i quali presentano un impairment intellettivo. Lo abbiamo fatto essenzialmente per due ragioni principali.

La prima ragione concerne il fatto che ancora oggi il *disabile adulto* (utilizziamo appositamente il linguaggio proveniente dall'immaginario collettivo) è ritenuto



*perturbante la norma* e appartenente a un *mondo a sé* (che, secondo l'immaginario collettivo, è opportuno resti a sé).

La seconda ragione riguarda l'idea che se persone con impairment e persone senza impairment avessero sin dall'infanzia (e in questo l'istituzione scolastica ricopre un ruolo centrale) la reale possibilità di incontrarsi e di frequentarsi, riscoprirebbero caratteristiche comuni e inizierebbero a pensare la disabilità in maniera differente fino a quanto finora compiuto. Le pratiche (a cui abbiamo fatto riferimento nella nostra argomentazione) hanno, difatti, la peculiarità di mutare nel tempo andando a modificare la stessa concettualizzazione dei fenomeni che hanno condotto gli individui a metterle in atto. Basti pensare a quanto tristemente accaduto nel secolo scorso nella Germania nazista, celato (come spiegato nel contributo) da logiche eugenetiche.

Per le suddette ragioni, pensiamo che concedere l'opportunità a persone con impairment e persone senza impairment di co-abitare sia importante al fine di azionare un processo inclusivo all'interno della società. Processo che, ribadiamo, porterebbe quantomeno se non a un immediato cambiamento almeno a una ridefinizione del paradigma della disabilità.

Quella della co-abitazione sarebbe, difatti, una *curiosa* innovazione (come sostenuto precedentemente), del tutto simile a quella che l'Italia ha già esperito con le leggi Falcucci e Basaglia (da noi richiamate nel corso della trattazione). Un'innovazione che restituirebbe alle persone con impairment intellettivo quel tratto evolutivo troppo spesso dimenticato, anche tra i professionisti della *cura*, e che richiederebbe a tutte le persone coinvolte (familiari, insegnanti, educatori, operatori) di modificare il proprio *ruolo sociale*: da *assistente ad accompagnatore*, ci verrebbe da dire.

Si tratta, in altri termini, di mettere in atto un *accompagnamento* alla vita adulta che finora è stato sostituito da forme di *assistenza* (anche dovute all'approccio biomedico-individuale principalmente diffuso nelle istituzioni), ricordando che non *esistono vite minuscole* o *vite maiuscole* (Gardou, 2015) ma traiettorie esistenziali di soltanto «esseri molteplici, non assimilabili gli uni agli altri e non riconducibili a un unico significante» (Gardou, 2006, p. 23).

## Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ainscow M., Booth T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London-New York: Routledge.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (Edizione originale pubblicata 1992).
- Babini V. P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia: 1870-1910*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes C. (2012). The social model of disability: Valuable or irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Ed.). *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Barton L. (2011). Disabilità, identità e lotta per l'inclusione. In R. Medeghini & W. Fornasa (a cura di). *L'educazione inclusiva. culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica* (pp. 41-50). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2011). *Una Mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.



- Bocci F. (2013a). Altri sguardi. Più che una introduzione...una sorta di ritorno a casa. In F. Bocci (ed.), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 9-20). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2013b). I freaks nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 107-122). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2013c). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In AA. VV., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA* (pp. 15-30). Milano: ETAS.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2017). Dall'integrazione all'inclusione: lo sguardo si sposta sul contesto. In A. Morganti, F. Bocci (eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"* (pp. 12-23). Firenze: Giunti Edu.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Bocci F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2019b). Disability Studies e Disability Studies in Italia. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Bocci F., Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Un'indagine sulle percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 3, 281-288.
- Canevaro A. (1988). Narciso ha bisogno dell'altro. In A. Canevaro, J. Gaudreau (eds.), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (ed.), (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2007). Mozione finale 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica». In D. Ianes, A. Canevaro (eds.), (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi* (pp. 62-64). Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2015). Il contributo dell'ICF per individuare, documentare nel portfolio e certificare le competenze dell'allievo con disabilità. Alcuni dati di ricerca. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio S. et alii. (2015). L'approccio dei *Disability Studies* per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2012). *Le scuole speciali in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'interazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, 202-217.
- Dovigo F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo et alii (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. Atti del Convegno (pp. 23-47). Bergamo: Bergamo University Press.
- Ferri B. A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In A.A.VV.



- (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Ferrucci F. (2006). La disabilità: differenza e alterità fra natura e cultura. In F. Monceri (ed.), *Immagini dell'altro. Identità e diversità a confronto* (pp.51-97). Roma: Edizioni Lavoro.
- Festinger L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Finkelstein V. (2004). Representing disability. In J. Swain et alii (Ed.). *Disabling barriers, enabling environments* (pp. 13-20). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1999).
- Foucault M. (2011). *Spazi altri. I luoghi delle eterotipie*. Milano: Mimesis Edizioni (Edizione originale pubblicata 1994).
- Fornasa W., Medeghini R. (2003). *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università (Edizione originale pubblicata 2015).
- Goffman E. (2003). *Stigma: L'identità negata*. Verona: Ombre Corte (Edizione originale pubblicata 1963).
- Goodley D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.
- Goodley D. et alii. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 34, 6, 972-997.
- Goussot A. (2016). Introduzione. In C. Gardou. *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva* (pp. VII-XVI). Milano: Mondadori Università.
- Guerini I. (2017). Recensione al volume "Avevo solo le mie tasche. Manoscritti dal manicomio". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V, 1, 231-232.
- Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma: RomaTrE-Press.
- Guerini I. (2019a). Scrivere in Lingua Facile. Riflessioni culturali e aspetti di ricerca in prospettiva inclusiva. In F. Bocci, C. Angelini (eds.), *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto* (pp. 85-105). Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I (2019b). Oltre i rischi della medicalizzazione. Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettuale in Italia. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, XXXVII, 203-221.
- Habermas J. (2008). *L'inclusione dell'altro: Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hess R. & Weigand G. (2008). *Corso di analisi istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In A.A.V.V., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (a cura di). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Meirieu P. (2007). *Frankenstein educatore*. Parma: Junior.
- MIUR. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. In [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) (ultima consultazione: 30 maggio 2020).
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.



- Murphy R. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1987).
- Nussbaum M. C., Sen A. K. (eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (ultima consultazione 10 febbraio 2020).
- Paolini A. (2016). *Avevo solo le mie tasche. Manoscritti dal manicomio*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Paolini M. (2012). *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*. Torino: Einaudi.
- Pavone M. (2007). L'integrazione degli allievi disabili, la riforma della scuola e il quadro normativo. In D. Ianes, S. Cramerotti (eds.), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (pp. 793-852). Trento: Erickson.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Piazza V. (1999). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson.
- Ravaud J. F., Stiker H. J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie: Typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap, 87*, 1-17.
- Ravaud J. F., Stiker H. J. (2001). Inclusion/exclusion. In G. L. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 490-512). London: Sage Publications.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schwartz B. (2003). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Thesing T. (2009). *Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Theunissen G., Kulig W. (eds.), (2016). *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Trescher H. (2016). *Wohnräume als Pädagogische Herausforderung: Lebenslagen Institutionalisiert Lebender Menschen mit Behinderung*. Berlin: Springer VS.
- Trescher H. (2017). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit 'geistiger Behinderung'*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti A. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Valtellina E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 23-51). Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Waldschmidt A. (2018). Disability–Culture–Society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. *ALTER, European Journal of Disability Research, 12*, 67-80.

# Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei *Disability Studies*

## Disability and development of inclusive education: some ethical issues in research from a Disability Studies perspective

**Marianna Piccioli**

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI)  
Università degli Studi di Firenze – marianna.piccioli@unifi.it  
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya – marianna.piccioli@uvic.cat

Ethical issues accompany the work of any researcher, especially when his attention is directed to humans, whether they are subjects or objects of research, and in any case when the researching action has a direct impact on them. What is the insurmountable limit beyond which it is not ethical, it is not lawful to lead an action, even if it is practiced in the name of human development and progress? What aspects of a particular phenomenon should research investigate, and with what purpose? These questions become even more pressing when actions and objects of research involve weak subjects (Locuzione introdotta dalla *Dichiarazione di Helsinki* del 1964 e ripresa dal *Rapporto Belmont* del 1979), that is to say on which subjects it is easier to make the researcher's will prevail over the individual's one.

The contribution, starting from the ethical principles defined by international codes, declarations and documents, intends to research some ethical issues in research when it meets disability and what pertains to this sphere, such as the development of inclusive education, in the perspective of Disability Studies also through some of the questions that a researcher should consider as direction indicators of the research process.

**Key-words:** ethics in research, disability studies, research questions, disability, development of inclusive education.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



Le questioni di natura etica accompagnano il lavoro di ogni ricercatore, soprattutto quando la sua attenzione si rivolge agli umani, siano soggetti o oggetti della ricerca e comunque quando l'azione di ricerca ha una ricaduta diretta su di loro. Qual è il limite invalicabile oltre il quale non è etico, non è lecito spingere un'azione, anche se questa è praticata in nome dello sviluppo e del progresso dell'uomo? Quali aspetti di un determinato fenomeno dovrebbe indagare la ricerca e con quali finalità? Queste domande diventano ancora più stringenti quando le azioni e gli oggetti della ricerca coinvolgono soggetti vulnerabili, quei soggetti sui quali sia più facile far prevalere la volontà del ricercatore piuttosto che quella dell'individuo e devono essere sempre considerate, non solo in previsione di un coinvolgimento diretto di questi soggetti, ma anche quando la ricerca si rivolge a comprendere fenomeni che li riguardano, indipendentemente dal loro coinvolgimento diretto.

P. Lucisano pone poi l'accento su una questione più ampia: il rapporto tra scienza e democrazia e sostiene che "i rapporti tra ricerca, educazione e potere talvolta [...] rischiano di mettere in questione la possibilità stessa di lavorare in modo corretto" finendo per rilevare "il rischio di un asservimento complessivo degli scienziati all'economia e alla politica" (Lucisano, 2002, p. 82). L'autore ritiene inoltre che in certe situazioni "chi ha interesse alla conservazione della situazione attuale rifiuta di acquisire le informazioni che metterebbero in discussione la situazione stessa" (Lucisano, 2002, pp. 82-83). Rispetto quindi al nostro specifico ambito di studio, esistono interessi economici e politici che rischiano di direzionare la ricerca? E in quale direzione si vorrebbe dirigere?

L. Barton (2011) descrive il proprio processo di sviluppo come ricercatore e ricorda come, in virtù di una riflessione continua di natura etica, abbia, col tempo, modificato i propri interessi di ricerca:

In primo luogo, le voci delle persone disabili sono diventate sempre più importanti, incluso l'impegno di introdurre la letteratura prodotta da accademici e attivisti disabili come parte essenziale in corsi di laurea e laurea in educazione. In secondo luogo, le implicazioni di queste idee e il fatto di considerare naturali questi scopi, il processo e i risultati della ricerca, gradualmente sono diventati considerazioni essenziali nel mio impegno nella ricerca, nella metodologia e nella pratica dell'insegnamento. In terzo luogo, il mio impegno nel modello sociale ha iniziato a provocare l'emergere del mio pensiero attuale e di interessarmi alla disabilità all'interno della Sociologia dell'educazione. Infine, i problemi di giustizia sociale, di diritti umani e i dilemmi interculturali divennero questioni nucleari della mia attività (Barton, 2011, pp. 68).

Il percorso intrapreso da L. Barton ci spinge a considerare le questioni di natura etica come fondamentali quando ci si voglia accostare al mondo della disabilità e allo sviluppo dell'educazione inclusiva nella prospettiva dei *Disability Studies*.

Nel momento in cui si voglia affrontare una ricerca in ambito socio-educativo rivolgendo la propria azione a questioni che riguardano i soggetti vulnerabili, appare opportuno ricercare i documenti che oggi regolano e definiscono i principi etici nella ricerca e, senza volersi addentrare nel campo della filosofia morale e delle etiche applicate, cercheremo di richiamare i principali codici, dichiarazioni e documenti internazionali che definiscono i principi etici nella ricerca. Nell'approccio sociale alla disabilità si ritiene infatti che la disabilità e ciò che attiene a questa sfera non possa essere considerata tramite un approccio tipico della filosofia applicata in quanto



l'etica dell'economia, l'etica del cinema, l'etica della comunicazione, e così via, si riferiscono a sfere dell'attività umana che appaiono oggettivate, [...]. Ora, lo stesso non sembra potersi dire per quanto riguarda una possibile etica della disabilità. Infatti, in questo caso la riflessione non può prescindere da un originario giudizio di valore emesso su un soggetto, nel senso che la disabilità non è un ambito dell'attività umana che possa essere oggettivato, quanto piuttosto una caratteristica dell'individuo (Monceri, 2017, p. 6).

L'approccio dei *Disability Studies* considera quindi la disabilità come una delle tante caratteristiche dell'essere umano e fornisce molte considerazioni sull'etica nella ricerca nel momento in cui incontra la disabilità e lo sviluppo dell'educazione inclusiva. Molte riflessioni che derivano dall'approccio dei *Disability Studies* ci consegnano interrogativi che un ricercatore dovrebbe tenere in considerazione e che saranno raccolti in questo contributo, nel tentativo di fornire una fonte a cui potersi riferire quando si intende condurre una ricerca che interessi la disabilità e lo sviluppo dell'educazione inclusiva<sup>1</sup>.

## 1. I principi di etica nella ricerca nei codici, dichiarazioni e documenti internazionali

L'esigenza di definire i principi etici nella ricerca nasce a seguito della Seconda Guerra Mondiale e dell'impiego dei prigionieri rinchiusi nei campi di sterminio per azioni di ricerca, soprattutto di natura medica. Nel gennaio del 1947, W. Leibbrand, psichiatra e storico della medicina tedesca, apre un dibattito sull'etica medica all'interno del Processo di Norimberga (Shuster, 1997) durante il quale emergono gli orrori commessi da 23 medici nazisti che si erano macchiati di crimini di guerra ai danni di Ebrei, Cechi e Polacchi, così come gemelli, omosessuali, persone con disturbi mentali e con disabilità su cui avevano condotto esperimenti al di fuori di qualsiasi principio etico e umano (von Platen, 1948; Shuster, 1997; R. Minacori, *et alii*, 2010; S. Galderisi, 2010). Alle condanne dei medici nazionalsocialisti, segue, nel 1947, la pubblicazione del *Nuremberg Code*, il Codice di Norimberga.

È la prima pietra miliare nel campo della bioetica della sperimentazione umana. È stato redatto nel 1947 in seguito alla sentenza che il Tribunale Internazionale ha emesso in quella città al termine del processo contro i medici nazisti che avevano eseguito criminali esperimenti nei campi di sterminio su prigionieri di guerra ed anche bambini. La sua importanza risiede nel fatto che, per la prima volta, viene introdotto il concetto del consenso informato di un soggetto a partecipare ad uno studio clinico dopo avere ricevuto informazioni circostanziate sugli scopi, le modalità di esecuzione dello stesso e sui possibili rischi inerenti alla partecipazione (Scuderi, 1998, p. vii).

Esso si compone di dieci articoli, che si prefiggono l'obiettivo di regolare i *Permissible Medical Experiments* e si presenta come una raccolta di "precetti per la ricerca"

1 Si noti che dopo aver esplorato l'ultimo numero di 3 riviste di settore, delle quali si omette ogni riferimento, limitando detta esplorazione ai soli report di ricerca, emerge che su 35 articoli pubblicati solo 7 riportano un qualche riferimento ai principi etici che sono stati adottati durante la conduzione della ricerca.



e come modello per tutti i “codici” che tutelano i diritti dei soggetti coinvolti nella ricerca medica.

A questo fondamentale documento fa seguito la *Dichiarazione di Helsinki* del 1964, adottata durante la XVIII Assemblea Generale della *World Medical Association* (WMA) e oggetto di numerosi aggiornamenti, fino all’ottava versione presentata nel 2013 a Fortaleza, in Brasile. La Dichiarazione affronta diverse tematiche fra cui: i principi etici che dovrebbero orientare il ricercatore che conduce la propria ricerca attraverso l’essere umano; l’interesse della scienza e della società che non può essere prioritario a danno del benessere delle persone coinvolte in un processo di ricerca; una specifica protezione degli esseri umani considerati maggiormente vulnerabili, come i minori, le donne in gravidanza, i carcerati o prigionieri e le persone con una qualsiasi forma di disabilità.

L’ultimo dei documenti utili a definire il quadro deontologico generale dell’etica nella ricerca è il Rapporto Belmont (redatto il 18 aprile 1979), che si occupa prioritariamente di individuare le linee guida per la protezione dei soggetti umani: il rispetto della persona; il principio di beneficenza o beneficITÀ e il principio di giustizia.

Rispetto per la persona. – Il rispetto per la persona comprende almeno due convinzioni etiche: primo, che gli individui devono essere trattati come agenti autonomi, e, secondo, che le persone con diminuita autonomia hanno diritto alla protezione. Il principio per il rispetto della persona, dunque, si divide in due esigenze: l’esigenza di riconoscere autonomia e l’esigenza di proteggere quelli con diminuita autonomia (Rapporto Belmont, 1979).

Per le persone con “diminuita autonomia”, successivamente definite anche “soggetti vulnerabili”, il Rapporto definisce i parametri entro i quali una persona può essere considerata autonoma nella scelta, anche nell’accettare o meno di aderire ad un progetto di ricerca, affermando che la persona autonoma è quella che ha la capacità di prendere decisioni in relazione ai propri obiettivi personali e mettere in atto tutte le azioni utili al raggiungimento degli obiettivi che ha scelto. Data questa definizione, il Rapporto indica come soglia di attenzione quella di rispettare e dare valore, senza interferire né imporre criteri decisionali, alle scelte operate dal soggetto. Il documento introduce la prassi del principio dell’acquisizione del consenso informato che si sostanzia nell’ottenere una formale adesione alla ricerca dopo aver fornito alla persona aderente tutte le informazioni, in maniera ad essa comprensibile e rispettando la volontarietà, libera da qualsiasi forma di coercizione, dell’adesione. Questo passaggio risulta particolarmente interessante in ambito educativo in quanto la relazione docente alunno è per eccellenza una relazione asimmetrica che potrebbe portare l’alunno o i suoi genitori ad accettare l’adesione ad una qualche proposta avanzata da un insegnante, e questo potrebbe accadere in qualsiasi relazione asimmetrica. È anche per questo che, secondo il Rapporto, in caso di persone definite vulnerabili, il consenso deve essere richiesto ad una terza persona, il tutore legale, anche se è prevista comunque una partecipazione necessaria dello stesso soggetto che dovrà essere informato e dovrà, in relazione alle proprie capacità, esprimere il proprio consenso.

Beneficenza [o BeneficITÀ]. – Le persone sono trattate in maniera etica non solo rispettando le loro decisioni e proteggendole dal pericolo, ma anche facendo sforzi per assicurare il loro benessere. Questi trattamenti vengono



compresi sotto il termine «beneficenza». Il termine «beneficenza» è spesso inteso per comprendere atti di umanità e di carità che vanno sotto stretto rispetto. In questo documento «beneficenza» [meglio beneficITÀ, n.d.t.] è inteso in senso stretto come un obbligo. Due regole generali sono state formulate come espressioni complementari di azioni beneficenti in questo senso: (1) non causare danno e (2) massimizzare i benefici possibili e minimizzare i possibili danni (Rapporto Belmont, 1979).

Il documento richiama ancora ad effettuare un adeguato bilancio dei costi umani e dei benefici della scienza e della società e, in relazione alle persone più vulnerabili, questa azione dovrà essere ancora più approfondita e prudente e si dovranno scartare tutte quelle ricerche che potrebbero essere condotte in altra maniera, oppure coinvolgendo un'altra tipologia di persona. Il Rapporto giunge a sostenere che, quando nella ricerca sono coinvolte persone vulnerabili, l'appropriatezza di coinvolgerle deve essere essa stessa dimostrata.

Questo secondo principio ci porta all'ultimo espresso dal Rapporto, il principio di giustizia.

Giustizia. – [Ci si chiede] chi sia obbligato a ricevere i benefici della ricerca e sopportarne gli oneri. Si tratta di una questione di giustizia, nel senso di «imparzialità della distribuzione» o di «ciò che è meritato». Una ingiustizia si verifica quando alcuni benefici che una persona ha diritto [a ricevere] [le] vengono negati senza un giustificato motivo o quando alcuni oneri [le] sono imposti indebitamente. Un altro modo di concepire il principio di giustizia è di trattare allo stesso modo le persone uguali. Tuttavia, questa affermazione richiede una spiegazione. [Si tratta di stabilire] chi sia eguale e chi sia diseguale (Rapporto Belmont, 1979).

Il principio di giustizia trova la sua applicazione nella selezione dei soggetti coinvolti in una ricerca.

La selezione dei soggetti. – Così come il principio del rispetto delle persone trova la sua espressione nella richiesta del consenso, ed il principio della beneficenza nella valutazione rischio/beneficio, il principio di giustizia, deve dare origine a procedure e finalità nella selezione dei soggetti. La giustizia è importante ai fini della selezione dei soggetti della ricerca a due livelli: quello sociale e quello individuale. [...]Una speciale istanza di ingiustizia risulta dal coinvolgimento dei soggetti vulnerabili. [...] A causa del loro stato di dipendenza e della loro frequentemente compromessa capacità ad un libero consenso, essi devono essere protetti contro il pericolo di essere coinvolti nella ricerca solamente per convenienza amministrativa, o perché essi sono facili ad essere manipolati come risultato delle loro malattie o delle loro condizioni socioeconomiche (Rapporto Belmont, 1979).

Quest'ultimo principio ci porta a riflettere sui criteri adottati dal ricercatore per effettuare un campionamento (Marzano, 2011). Nel nostro ambito d'interesse, L. Cottini e A. Morganti (2015) rilevano “problematiche di natura etica relative ai gruppi di controllo. Come si potrebbe giustificare il mancato coinvolgimento di alcuni allievi in un programma educativo ritenuto efficace solo per le esigenze di ricerca?” (Cottini, Morganti, 2015, p. 45).

Successivamente alla redazione del Rapporto, J.F. Childress e T.L. Beauchamp (1979) applicano i suoi principi non solo alla ricerca biomedica, ma anche alle



diverse azioni di cura, compresa quella educativa, contribuendo a definire i quattro principi dell'etica della ricerca in questi ambiti: il principio di autonomia; il principio del bene della persona; il principio di non nocimento; il principio di giustizia.

*Il principio di autonomia* afferma che ciascun paziente è una persona autonoma, vale a dire capace di effettuare scelte e di prendere decisioni: è il fondamento filosofico della regola del consenso informato dei pazienti. *Il principio del bene della persona* mira ad assicurare il benessere della persona, la qual cosa richiede, sul piano medico, l'attenzione al rapporto tra rischi e benefici delle differenti azioni di cura. *Il principio di non nocimento* riprende il *primum non nocere* (innanzitutto non nuocere) della tradizione ippocratica. *Il principio di giustizia*, infine, consiste nel non fare discriminazioni e nel non avvantaggiare unicamente i più favoriti: mira a regolare l'allocazione delle risorse e dei mezzi limitati, che si tratti degli organi per un trapianto o dei bilanci preventivi della salute (Marzano, 2011, p. 31).

## 2. Questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies

Se codici, dichiarazioni e documenti internazionali ci consegnano i principi generali dell'etica nella ricerca, non possiamo dimenticare che, nel nostro specifico campo di interesse, la ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva attraversa diverse fasi e diverse teorie. S. D'Alessio (2015) ne descrive sinteticamente le due linee generali:

la prima considera l'educazione inclusiva come un'evoluzione dell'educazione speciale e dell'integrazione scolastica. Questa prospettiva ha visto la ricerca focalizzarsi su processi di integrazione di coloro che erano esclusi dal sistema scolastico perché considerati ineducabili e/o segregati in istituzioni ad *hoc* [...]. La seconda linea di ricerca considera invece l'educazione inclusiva come uno studio del sistema scuola generale e, in particolare modo, dei processi di apprendimento e insegnamento, e di come questi possano rappresentare un ostacolo alla partecipazione attiva dell'alunno in una scuola di qualità (D'Alessio, 2015, p. 126).

La descrizione proposta trova riscontro in M. Moor e R. Slee (2012), i quali ritengono che queste due linee di ricerca siano di fatto sostenute da paradigmi teorici differenti; il primo dal paradigma teorico dei Bisogni Educativi Speciali e dell'integrazione, il secondo dal paradigma teorico dei *Disability Studies* e dell'inclusione. Da una revisione dei tipi di ricerca effettuata sulla disabilità emerge che, oltre a venir confermate le due diverse prospettive di ricerca, queste, più che dialogare, sembrano scontrarsi anche tramite gli esiti delle proprie ricerche (Erten, Savage, 2012)

L'individuazione di questi due paradigmi pone il ricercatore di fronte ad una prima questione, quella della scelta. L. Mortari ricorda che "il ricercatore non può sottrarsi alla responsabilità etica di sorvegliare il processo d'indagine attivato, riservando un'attenzione particolare alle implicazioni delle sue scelte" (Mortari, 2007, pp. 56-57). A tal proposito F. Monceri ritiene che in una qualsiasi azione di scelta si adotti un comportamento di valutazione e che "l'atto del valutare implica un'ope-



razione di distinzione, ovvero di discriminazione, attraverso la quale ognuno di noi stabilisce che cosa debba valere come criterio orientativo per l'azione e cosa invece debba essere scartato non solo come irrilevante e ininfluyente, ma proprio come scorretto e dunque da evitare" (Monceri, 2017, p. 53). L'autrice considera l'atto valutativo contemporaneo a quello conoscitivo e reputa che l'azione del valutare e del conoscere "implica un esercizio del potere d'includere e di escludere che si riproduce ogni volta che i criteri scelti orientano un agire teso a farli valere a scapito di altri" (Monceri, 2017, p. 53). Inoltre, R. Slee (2012) evidenzia come tutte le ricerche abbiano un'alta componente ideologica che sottende l'operato del ricercatore e le sue scelte. Concetto sviluppato anche dalla filosofa F. Monceri, la quale ritiene che un'azione di scelta non possa mai essere neutrale e che

l'etica consiste in definitiva: a) nel selezionare criteri per l'agire attraverso l'esercizio del potere di discriminare; b) nell'organizzarli in modo tale che possano orientare concretamente l'agire; e c) nel causare l'importante effetto collaterale d'imporre la bontà dei criteri scelti attraverso l'esercizio del potere di *farli valere* incorporato nell'attualizzazione dell'agire (Monceri, 2017, p. 54).

La questione della scelta riguarda la finalità stessa della ricerca progettata che rischia di non apportare alcun contributo alle persone con disabilità (Oliver, 1998; Dudley-Marling, Gurn, 2012, Nind, Vinha, 2014) e attiene a tutte le fasi di una ricerca, infatti, L. Barton (2011) ritiene che la ricerca cominci a creare un oggetto attraverso la sua stessa identificazione come oggetto di ricerca, e che eleggere questo dato oggetto come oggetto di ricerca e definire come indagarlo, è in sé costitutivo dell'oggetto indagato. Anche la scelta metodologica quindi non è una scelta neutra ma lascia trasparire una visione del mondo, valori e posizioni, maniere differenti di concepire le relazioni e l'esistenza di un determinato oggetto di ricerca (Cook, Reichardt, 1979; Cohen, Manion, 1990). È nel tentativo di rispondere a questa prima questione che il presente contributo ha definito la scelta di paradigma a cui intende riferirsi, fin dalla definizione del titolo.

La seconda questione che la prospettiva dei *Disability Studies* mette in evidenza è quella che il Rapporto Belmont definisce con il principio di giustizia e la selezione dei soggetti che si intendono coinvolgere in una ricerca. Questa appare essere la questione più rilevante all'interno dell'approccio dei *Disability Studies* e riguarda il ricercatore che, all'interno di questo approccio, voglia indagare questioni legate alla disabilità e lo faccia da persona non-disabile. L'idea è quella che i soggetti privilegiati che abbiano il diritto di fare ricerca sui temi della disabilità siano solo le persone con disabilità: celebre è lo slogan *Nothing about us without us* (Charlton, 2000). Questa comprensibile posizione escluderebbe gli individui non-disabili dalla legittimazione di riflettere sulle questioni della disabilità, correndo il rischio di "ampliare il divario fra individui disabilitati e gli individui non-disabilitati, che peraltro finirebbero per essere considerati, su un piano sia teorico che pratico, come tutti attori della discriminazione, escludendo la possibilità di considerarli come potenziali alleati" (Monceri, 2017, p. 19). Il termine *alleati* delle persone con disabilità (Oliver, 1990; Barton, 2013) viene utilizzato per definire "le persone non disabili capaci di sostenere le rivendicazioni delle persone disabili anche attraverso lo sviluppo di un pensiero critico" (D'Alessio, 2013, p. 95). Il coinvolgimento degli *alleati* risulta fondamentale per i *Disability Studies* e ne è un esempio il connubio tra M. Oliver, persona con disabilità, e L. Barton, persona non disabile, che rappresentano due dei maggiori



studiosi dei *Disability Studies* (S. D'Alessio, 2013). Resta però imprescindibile il contributo di conoscenza che solo le persone con disabilità possono apportare sopra la loro situazione (Abberley, 1987, 1998; Oliver 1996; Slee, 2012, Zarb, 1992) e il ricercatore dovrebbe essere in grado di rimuovere tutte quelle barriere che ne impediscono la partecipazione attiva (Barton, 2003; D.W. Johnson, R.T. Johnson, 2009) anche attraverso azioni di innovazione nella ricerca (Snelgrove, 2005), alcune delle quali possono essere ritrovate nei lavori di Walmsley (2004), Nind e Vinha (2014) che affiancano persone non disabili come supporto alla mediazione tra ricercatore e persona con disabilità; D.W. Johnson e R.T. Johnson (2009) e Koenig (2012) che hanno effettuato attività preliminari con persone con disabilità funzionali all'acquisizione delle strumentalità necessarie per la partecipazione alla ricerca proposta; Harrington e collaboratori (2014), Brookes e collaboratori (2012), Deguara e collaboratori (2012), Michell (2012) che hanno introdotto strategie di supporto visivo alla comunicazione al fine di favorire la partecipazione di persone con disabilità. È infatti solo dalla loro voce che è possibile comprendere ciò di cui hanno bisogno (UNICEF, 2013) o desiderano. A tal proposito R. Slee ricorda che

Quando iniziai a leggere alcune delle cose che gli accademici, ricercatori e professionisti senza disabilità avevano scritto sopra la disabilità, rimasi stupefatto davanti a quanto poco si relazionava quello che scrivevano con la mia personale esperienza della disabilità e, di fatto, con quella della maggioranza delle persone con disabilità che avevo conosciuto (Slee, 2012, p. 122).

Inoltre, quando ci si rivolge all'educazione inclusiva, è indispensabile che le voci degli alunni con disabilità siano ascoltate e che si tengano in considerazione durante il processo di pianificazione e il processo decisionale che di fatto li riguardano direttamente (Wilson, 2004) senza che siano lasciati ai margini i veri protagonisti della ricerca (Eisner, 1998).

La terza questione nasce dall'incontro di due principi individuati dal Rapporto Belmont, il principio di beneficenza o beneficenza posto in relazione con il principio del rispetto della persona. I *Disability Studies* ritengono infatti fondamentale che la ricerca sia diretta verso l'emancipazione delle persone con disabilità, per M. Oliver (1992) e J. Walmsley (2004) questo è l'unico modo di eliminare dalle ricerche sopra la disabilità le inique relazioni di potere tra ricercatori e persona oggetto della ricerca e assicurarsi che la ricerca non sia portata a termine da chi detiene il potere a discapito di chi lo subisce. Con una posizione più radicale B. Barnes e collaboratori (1996) ritengono che il ricercatore o sia dalla parte delle persone con disabilità oppure sia un oppressore, potendo quindi definire con chiarezza quando si possa ritenere di massimizzare i benefici possibili e minimizzare i possibili danni. I *Disability Studies* ritengono inoltre che l'esigenza di riconoscere autonomia ai soggetti coinvolti in una ricerca e l'esigenza di proteggere quelli con diminuita autonomia, distinte nel Rapporto, di fatto confluiscono in un'unica esigenza, quella emancipatoria. Esigenza che emerge anche quando si parla di inclusione in considerazione di quanto sottolinea J. Walmsley (2004), la quale ritiene che ci sia una chiara differenza tra ricerca sopra l'inclusione e ricerca inclusiva. La ricerca inclusiva è quella che si caratterizza non tanto per centrare la sua analisi sui processi di inclusione, quanto per essere una ricerca in cui i partecipanti sono direttamente implicati nello studio, in relazione al loro riconoscimento come fonte attiva di conoscenza specifica.

Questa differenziazione deve essere relazionata anche a quanto esposto da A. Chapell (2000) che evidenzia la differenza tra ricerca partecipativa e ricerca eman-



cipatoria. La ricerca partecipativa enfatizza l'impegno del ricercatore per lavorare insieme ai partecipanti nello studio, quella emancipatoria necessita di un impegno maggiore del ricercatore poiché deve prevedere la necessità che le persone oggetto dello studio controllino il processo di ricerca, in quanto solo il loro controllo può garantire che la ricerca segua un processo di liberazione per i partecipanti e quindi sia emancipatoria. A tal riferimento R. Slee narra:

a poco a poco iniziai ad accorgermi del fatto che se le persone con disabilità lasciassero scrivere agli altri sulla disabilità, si finirebbe inevitabilmente con una descrizione inesatta e distorta della nostra esperienza e una idea di servizi e pratiche professionali inadeguate, basate su queste inesattezze e distorsioni (Slee, 2012, p. 122).

### 3. Alcuni interrogativi

Un ricercatore che voglia adottare l'approccio dei *Disability Studies*, ponendosi come soggetto non disabile alleato delle persone con disabilità, dovrebbe tenere in considerazione le questioni già emerse anche attraverso le risposte che sarà in grado di fornire ad alcuni interrogativi che gli stessi esponenti di questo approccio suggeriscono. A questo riguardo L. Barton si chiede:

- Quali convinzioni ho sulla disabilità che inevitabilmente si manifestano nel modo in cui disegno la mia ricerca?
- Avendo a disposizione un determinato *budget*, quali domande specifiche mi sto ponendo in questo studio e quali eventi e circostanze le hanno fatte emergere e hanno dato loro priorità e urgenza nel mio lavoro?
- Come queste credenze, domande e circostanze hanno influenzato i metodi che ho scelto nella mia ricerca? Quali ipotesi su "come funziona il mondo" e come possiamo conoscerlo sono dati per scontati con questi metodi? Perché sono particolarmente adatti per studiare questi fenomeni specifici?
- Come sono cambiate o evolute le mie convinzioni durante il processo di ricerca? Come ha cambiato me stesso la mia ricerca?
- In che modo è cambiata la comprensione della comunità attraverso o per mezzo di ciò che ho realizzato? [...] Quale ridefinizione (per quanto piccola) deriva dal mio lavoro? Cosa potrebbe imparare un altro ricercatore o cosa vorrei che un altro ricercatore imparasse dalla mia esperienza? (Barton, 2011, p. 70).

Lo stesso autore pone altre questioni che vanno dal chiedersi quale diritto si abbia di compiere una determinata ricerca, a come contrastare, attraverso le proprie competenze, le forme di oppressione che interessano le persone con disabilità (Barton, 1998), fino a giungere a chiedersi: "di chi è la voce che viene ascoltata? Chi ascolta chi e perché? Per gli interessi di chi si compie questa ricerca?" (Barton, 2011, p. 71). L'ultima domanda ha poi un'importanza particolare in quanto secondo l'autore è la stessa azione di ricerca che potrebbe essere disabilitante e oppressiva nei confronti delle persone con disabilità (Barton, 2011).

L'approccio dei *Disability Studies* consegna quindi al ricercatore la responsabilità di diventare uno degli ingranaggi capaci di mettere in moto il cambiamento. Infatti, L. Barton (2009) suggerisce al ricercatore di chiedersi in che modo la ricerca possa



far parte della rimozione delle barriere nella società, in che modo possa dirigere il proprio processo decisionale e le proprie pratiche verso una ricerca di tipo emancipatorio e in quale modo la ricerca possa divenire un atto politico.

Per tornare all'aspetto ritenuto fondamentale per l'approccio dei *Disability Studies*, la centralità della persona con disabilità all'interno dei processi di ricerca, sembra interessante riferirsi agli esiti di uno studio condotto da M. Priestley, L. Waddington e C. Bessozi, (2010) che ha coinvolto 68 associazioni di persone con disabilità, appartenenti a 25 paesi europei. Dallo studio emerge la voglia di partecipare ai processi di ricerca da parte dei membri delle vari associazioni ma anche la preoccupazione rispetto alla prospettiva di ricerca delle istituzioni accademiche che, da esperienze dirette, non sempre considerano la partecipazione delle persone con disabilità egualitaria rispetto alle visioni dell'accademia. Appare però chiaro che

le persone con disabilità desiderano essere partner nei progetti di ricerca. Questo è difficile. Ci sono troppi ricercatori che non trattano le persone con disabilità come partner. Le persone con disabilità chiedono di poter aiutare a decidere che tipo di ricerca si faccia. Chiedono di partecipare prima che cominci una ricerca. Chiedono di aiutare a decidere quali domande devono essere fatte. Possono contribuire perché i risultati dei ricercatori siano più accessibili. Le organizzazioni di persone con disabilità hanno buone idee per nuovi progetti di ricerca (Priestley, Waddington, Bessozi, 2010, p. 1).

L'ultimo aspetto che vogliamo richiamare riguarda la ricerca a supporto dello sviluppo dell'educazione inclusiva: se è vero infatti che l'inclusione è un processo (Booth, Ainscow, 2000; 2002; 2011), sarà sempre possibile individuare un suo aspetto da poter migliorare, quello che secondo T. Booth e M. Ainscow (2011) fa la differenza è il quadro valoriale che determina la direzione verso cui dirigere le scelte operate.

In questa prospettiva il ricercatore dovrebbe tenere in considerazione il fatto che i valori fungono da connettori, sono degli elementi impliciti delle nostre azioni, stimolano e guidano le nostre decisioni e, alcuni e non altri, sottendono lo sviluppo inclusivo della scuola. Non è quindi irrilevante comprendere quali valori favoriscano questa specifica tipologia di sviluppo, e gli stessi T. Booth e M. Ainscow ne forniscono una selezione ragionata in risposta alla domanda: "Come dovremmo vivere insieme?". Operano, inoltre, una comparazione tra valori escludenti e inclusivi e giungono a ritenere che il quadro dei valori escludenti potrebbe rappresentare il dominio di molte società del Ventunesimo secolo e corrispondere all'impostazione predefinita per determinare i nostri valori e le nostre azioni. In un quadro di valori escludenti, i sistemi educativi si sviluppano e si fondano su logiche competitive, di mercato e di consumo (Booth, n.d.). Aumentare l'inclusione comporta ridurre l'esclusione in quanto il processo di sviluppo e di trasformazione porta alla faticosa e graduale sostituzione dei valori. Il quadro di valori proposto non forma certo parte di una prescrizione, ma piuttosto rappresenta un invito al dialogo per individuare quali siano i valori sui quali fondare, all'interno di una scuola, un progetto di sviluppo inclusivo. "Il cambiamento nella scuola diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi" (Dovigo, 2014, p. 37).

T. Booth e M. Ainscow (2011) forniscono anche l'elenco di alcune implicazioni inevitabili per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo e che potrebbero rappresentare singole piste di ricerca, oppure essere trasformate in quesiti.



1. Mettere in atto valori inclusivi.
2. Attribuire uguale valore a ogni vita e ogni morte.
3. Aiutare ognuno ad avere senso di appartenenza.
4. Accrescere la partecipazione di minori e adulti alle attività di apprendimento e di insegnamento, alle relazioni e alle comunità nel territorio.
5. Ridurre l'esclusione, la discriminazione e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.
6. Riformare le culture, gli interventi e le pratiche per rispondere alla diversità, così da valorizzare ognuno in modo uguale.
7. Collegare l'educazione alle realtà locali e globali.
8. Imparare dal modo in cui sono stati ridotti gli ostacoli per alcuni alunni, per estenderlo anche agli altri.
9. Vedere le differenze tra minori e adulti come risorse per l'apprendimento.
10. Riconoscere il diritto dei minori a un'educazione di alta qualità nel luogo dove abitano.
11. Rendere le scuole un posto migliore per il personale, le famiglie e gli alunni.
12. Mettere in evidenza il processo di crescita delle comunità e dei valori della scuola, così come i risultati raggiunti.
13. Diffondere le relazioni di aiuto reciproco tra le scuole e le comunità circostanti.
14. Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società (Dovigo, 2014, p. 50).

## 4. Riflessioni

È del tutto naturale che approcciarsi ad un percorso di ricerca di qualsiasi tipologia faccia scaturire delle domande di natura etica, ma, a maggior ragione, ciò dovrà accadere quando le questioni indagate riguarderanno le persone. In questo caso, le domande e le questioni acquisiranno un senso maggiormente rilevante e gli interrogativi che abbiamo incontrato nella nostra disamina ne sono solo alcuni esempi. Questi non potranno essere sottaciuti, ma dovranno guidare l'intero processo di ricerca, così come propone M.Á. Parrilla (2010) che ne suggerisce alcuni per ciascuna fase: quando si sceglierà l'argomento, ci dovremo domandare chi beneficerà di questo studio; quando si proporrà la partecipazione, ci dovremo chiedere se l'adesione sia veramente volontaria e informata, se sia davvero sufficiente limitarsi a fornire delle informazioni e se i partecipanti siano riconosciuti come dei partner oppure come mezzi al servizio della ricerca; quando ci relazioneremo con le persone coinvolte, dovremo domandarci da chi siano definite le regole d'ingaggio nel processo e come venga percepita la propria partecipazione da parte dei soggetti implicati; quando si giungerà alla conclusione del processo, dovremo infine riflettere a chi appartenga davvero la ricerca e a chi spetti la verifica delle informazioni che saranno divulgate.

Il delicato rapporto tra etica, ricerca, disabilità e sviluppo inclusivo della scuola ha necessariamente bisogno di essere costantemente considerato, riflettuto e analizzato e questo contributo ha inteso far emergere, tramite l'approccio dei *Disability Studies*, alcune riflessioni emancipatorie delle persone con disabilità o dei loro alleati attraverso l'individuazione di alcuni interrogativi che possono fungere da pungolo per considerare, riflettere e analizzare costantemente il delicato rapporto tra disabilità, sviluppo dell'educazione inclusiva e alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva sociale.



## Riferimenti bibliografici

- Abberley P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 19(1), 5-19.
- Abberley P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. In L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 77-96). Madrid: Morata.
- Agenzia Italiana del Farmaco (AIFA), <<http://www.agenziafarmaco.gov.it/content/normativa-di-riferimento-aifa-sperimentazione>> (ultima consultazione: 05/02/2020).
- Barnes B., Bloor D., Henry J. (1996). *Scientific knowledge. A sociological analysis*. London: A&C Black.
- Barton L. (1998). Sociología y discapacidad. Algunos temas nuevos. In L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Barton L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education, University of London: London. <<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barton-inclusive-education.pdf>> (ultima consultazione 05/02/2020).
- Barton L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Barton L. (2013). Disability, struggle and the politics of hope. In L. Barton (Ed.), *Disability, politics and the struggle for change* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Booth T. (n.d.). In <<http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>> (ultima consultazione: 18/10/2018).
- Booth T., Ainscow M. et alii (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Booth T., Ainscow M. et alii (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Booth T., Ainscow M. et alii (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE.
- Brookes I. et alii (2012). Finding the words to work together: developing a research design to explore risk and adult protection in co-produced research. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 143-151.
- Chappell A. (2000). The emergence of participatory methodology in learning disability research: Understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 38-43.
- Charlton J.I. (2000). *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*. Berkeley: University of California Press.
- Childress J.F., Beauchamp T.L. (1979). *Principles of biomedical ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen L., Manion L. (1990). *Método de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook T.D., Reichardt C.S. (Ed.) (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2013). Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In R. Medeghini et alii, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- D'Alessio S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-250.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In D. Goodley et alii. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Trento: Erickson.



- Deguara M., et alii (2012). How we like to live when we have the chance. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 123-127.
- Dovigo F. (a cura di) (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber. Tr. it. di T. Booth, M. Ainscow (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Dudley-Marling C., Gurn A. (2012). Towards a more inclusive approach to intervention research: the case of research in learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1019-1032.
- Eisner W.E. (1990). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Erten O., Savage R.S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Galderisi S. (2010). L'importanza della formazione alla ricerca per i giovani psichiatri. *Studia Bioethica*, 3, 30-34.
- Harrington C., et alii (2014). Engaging young people with Autism Spectrum Disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153-161.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Koenig O. (2012). Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 213-221.
- Lucisano P. (2002). Scelta del problema e definizione delle ipotesi. In P. Lucisano, A. Salerni A. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp. 69-147). Roma: Carocci.
- Marzano M. (2011). *Etica oggi. Fecondazione eterologa, «guerra giusta», nuova morale sessuale e altre grandi questioni contemporanee*. Trento: Erickson.
- Michell B. (2012). Checking Up On Des: My Life My Choice's research into annual health checks for people with learning disabilities in Oxfordshire. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 152-161.
- Minacori R. et alii (2010). L'etica della sperimentazione sull'uomo dal processo di Norimberga ai comitati di etica. *Medicina e Morale*, 59(6), 917-967.
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*, Brescia: Morcelliana.
- Moor M., Slee R. (2012). Disability Studies, Inclusive Education and Exclusion. In N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (Ed.), *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 225-239). London: Routledge.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche* Roma: Carocci.
- Nind M., Vinha H. (2014). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 101-114.
- Oliver M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*. Madrid: Morata.
- Parrilla, M.Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Priestley M., Waddington L., Bessozi C. (2010). Towards an agenda for disability research in Europe: learning from disabled people's organisations. *Disability & Society*, 25(6), 731-746.
- Scuderi G. (1998). Introduzione storica. In G. Scuderi (a cura di). *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*. Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98(5), pp. vii-xii. <[http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1\\_154-Relazione98\\_5.pdf](http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1_154-Relazione98_5.pdf)> (ultima consultazione 05/02/2020).
- Sgrò F. et alii (2017). Etica e metodologia della ricerca nell'educazione motoria e sportiva. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2, 1-15.



- Shuster E. (1997). Fifty years later: the significance of the Nuremberg Code. *New England Journal of Medicine*, 337(20), 1436-1440.
- Slee R. (2012). *La scuola straordinaria. Esclusión, escolarización y educación inclusive*. Madrid: Morata.
- Snelgrove S. (2005). Bad, mad and sad: Developing a methodology of inclusion and a pedagogy for researching students with intellectual disabilities. *International journal of inclusive education*, 9(3), 313-329.
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. In <[https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c\\_FINAL.pdf](https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf)> (ultima consultazione: 05/02/2020). Tr. it. Il Rapporto Belmont. In G. Scuderi (a cura di) (1998). *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*. Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98(5), pp. 11-26. <[http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1\\_154Relazione98\\_5.pdf](http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1_154Relazione98_5.pdf)> (ultima consultazione: 05/02/2020).
- The Nuremberg Tribunal (1947). *The Nuremberg Code*. In <<https://history.nih.gov/research/downloads/nuremberg.pdf>> (ultima consultazione 05/02/2020). *Il codice di Norimberga*. Tr.it. Il Codice di Norimberga. In G. Scuderi (a cura di) (1998). *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*. Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98(5), 1-4. <[http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1\\_154Relazione98\\_5.pdf](http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1_154Relazione98_5.pdf)> (ultima consultazione: 05/02/2020).
- The World Medical Association (1964). *WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects*. In <<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>> (ultima consultazione 05/02/2020). Tr.it. La Dichiarazione di Helsinki. In G. Scuderi (a cura di) (1998). *Raccolta dei principali documenti internazionali sui principi etici della ricerca e dei principali documenti legislativi degli Stati Uniti e della Comunità Europea sulla bioetica*. Istituto Superiore di Sanità, Serie Relazioni, 98(5), 5-10. <[http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1\\_154Relazione98\\_5.pdf](http://impactitalia.gov.it/binary/publ/cont/Pagina1_154Relazione98_5.pdf)> (ultima consultazione 05/02/2020).
- UNICEF (2013). *La condizione dell'infanzia nel mondo. Bambini e disabilità*. New York: UNICEF. <<https://www.unicef.it/Allegati/Rapporto%20UNICEF%202013.pdf>> (ultima consultazione 05/02/2020).
- von Platen A.R. (1948). *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mente*. Firenze: Le Lettere.
- Walmsley J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing inquiry*, 11(1), 54-64.
- Wilson L.M. (2004). Towards equality: the voices of young disabled people in Disability Rights Commission research. *Support for Learning*, 19(4), 162-168.
- Zarb G. (1992). On the road to Damascus: First steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap & Society*, 7(2), 125-138.

# *Accountability e inclusione:* una contraddizione chiave del sistema scolastico italiano

## *Accountability and inclusion:* a key contradiction of the Italian school system

**Gianluca Consoli**

Sapienza, Università di Roma – gianluca.consoli@uniroma1.it

**Giordana Szpunar**

Università di Roma – giordana.szpunar@uniroma1.it

This paper focuses on the relationship between accountability and inclusion in the Italian school system. It argues that this relationship constitutes an actual contradiction that threatens the effectiveness of inclusive processes. On the basis of scientific results, researches and reflections of inclusive studies, school good practice, and the relevant norms about inclusion, the paper suggests that the key principle of the Italian inclusion system, that is the personalization-individualization realized through the common planning of learning objectives, is not implemented in its authentic form, as a complex, multiple and multifaceted process. The paper shows that the impoverished realization of the key principle is a consequence of the control and standardization instances derived from the external accountability system, and in particular from the form and logic of central exams evaluation.

**Key-words:** inclusion, accountability, central exam, learning objectives, evaluation.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Il modello italiano di accountability

Come è noto, il concetto di *accountability* non nasce direttamente nell'alveo della riflessione sulla scuola, ma piuttosto deriva dall'organizzazione delle amministrazioni pubbliche (MacPherson, 1990). Inoltre, rappresenta una nozione internamente articolata che può essere realizzata in modalità molto differenziate. A questo proposito vi è un ampio dibattito, che da tempo cerca di individuare gli elementi definitori del concetto (Glass, 1972), fornire una classificazione in merito ai destinatari (Elmore, 1990), valutarne l'efficacia (Carnoy, Elmore, Siskin, 2003).

In Italia, nel corso del tempo, il sistema di *accountability* è stato implementato nella scuola all'interno del più ampio progetto di decentramento funzionale ed è stato esplicitamente rivolto al controllo e alla standardizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, così come alla promozione del successo formativo. I perni del sistema italiano di *accountability* focalizzati in questa sede sono le prove nazionali Invalsi e gli esami di Stato conclusivi del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione. In merito alle prove nazionali, il sistema di *accountability* rappresenta una versione mista tra valutazione esterna di tipo sommativo e valutazione interna di tipo formativo, in quanto i risultati delle prove sono comunicati alle scuole. In merito al secondo, si ha una valutazione esterna, soprattutto nel caso dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo se si considerano le differenze nella composizione della commissione (interna per l'esame del primo ciclo, mista per l'esame del secondo ciclo) e l'elaborazione delle prove (locale per il primo ciclo, nazionale per le due prove scritte del secondo ciclo).

Proprio a quest'ultimo proposito, va ricordato che vi sono risultati empirici controversi sul sistema di *accountability* in generale e, in modo particolare, sull'esame centralizzato. Definita l'efficacia in relazione al rendimento e al successo, i dati mostrano una correlazione positiva significativa tra l'esame centralizzato e l'efficacia, correlazione che però viene meno se si tengono in considerazione gli aggiustamenti per status socio-economico: in tal caso l'esame non comporta più alcun vantaggio (Scheerens, 2016).

## 2. La programmazione comune come principio chiave del sistema di inclusione italiano

Nel corso del tempo i presupposti del sistema scolastico italiano si sono sviluppati in modo coerente intorno a una linea di fondo molto avanzata che individua nella programmazione comune una forma indispensabile di tutela del diritto allo studio (lanes, Canevaro, 2016). Il principio chiave della programmazione comune trova la sua ragione d'essere nel dettato costituzionale (artt. 3 e 34), ha avuto un passaggio fondamentale nel superamento del modello per classi differenziali (L. 517/77), acquisisce la sua fisionomia attuale con la L. 104/92. Per programmazione comune si intende la prospettiva in base alla quale la personalizzazione/individualizzazione del percorso formativo deve essere fondata su obiettivi di apprendimento definiti in correlazione con quelli della classe. "Si è integrati in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora gli uni accanto agli altri" (*Linee guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, p. 15).



Questo principio chiave ha il suo apice nel recente Documento di lavoro MIUR 2018, allegato alla Nota Miur 1143 del 17/05/2018 *L'autonomia scolastica per il successo formativo*, nel quale vi è un esplicito rinvio all'*Universal Design for Learning*, approccio secondo cui l'accesso all'apprendimento va garantito a tutti non attraverso aggiustamenti successivi della programmazione di classe, ma fornendo a priori molteplici modalità di insegnamento-apprendimento che siano in grado di incontrare i bisogni formativi di ciascuno (Rose, Meyer, 2007). D'altra parte, il principio chiave della programmazione comune, declinato in questa versione radicale, appare pienamente coerente anche con la riflessione e la ricerca nazionale interna alla didattica speciale, largamente concorde nel ritenere irrinunciabile il cosiddetto "principio di normalità" formulato da Ianes (2006), per il quale nella personalizzazione/individualizzazione "meno si cambia e si adatta e meglio è". Su questa stessa linea, solo per indicare alcuni autori significativi, anche Calvani (2012, p. 88) e Cottini (2017, p. 82).

### 3. Le forme della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento

Per continuare prendendo ancora come riferimento la riflessione e la ricerca interna alla didattica speciale, nazionale e internazionale (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 2015; Mitchell, 2018), da tempo è stata chiarita l'intima complessità della programmazione comune, che può articolarsi in diverse procedure di adattamento. A questo proposito, nel declinare il suo richiamato principio di normalità, Ianes ha proposto una sintesi delle diverse modalità di personalizzazione/individualizzazione che possono essere applicate, secondo un ordine crescente in relazione alla gravità del deficit e alla complessità del compito: sostituzione, facilitazione, semplificazione, scomposizione (Ianes, Cramerotti, 2009; Ianes, Cramerotti, 2013).

La sostituzione va intesa come traduzione dello stimolo in un altro codice o in un altro linguaggio (per esempio, con l'utilizzo della lingua dei segni, della registrazione audio dei testi, etc.), oppure attraverso il ricorso ad altre modalità per effettuare l'azione (per esempio, con l'uso del computer). Non si ha, perciò, nessuna semplificazione, concepita come una riduzione degli obiettivi di apprendimento. Piuttosto, si cura l'accessibilità dell'input e la realizzazione dell'output.

La facilitazione rappresenta una ricontestualizzazione degli obiettivi, che possono essere collocati in ambienti reali, realizzati in contesti cooperativi o con situazioni di tutoring, supportati dall'uso di tecnologie, laboratori, uscite, simulazioni. Anche in questo caso non si ha semplificazione, piuttosto si usano stimoli aggiuntivi come aiuti, quali per esempio colori, immagini, mappe, modelli competenti.

La semplificazione, invece, interviene quando le altre due modalità di adattamento degli obiettivi non sono efficaci: non si può prescindere allora dalla riduzione della difficoltà dell'obiettivo, agendo in modo coerente su uno o più aspetti. Si può intervenire sul lessico rendendolo meno complesso; si può ridurre la complessità concettuale ricorrendo a un ordine inferiore di elaborazione di natura più concreta; possono essere semplificati i criteri di corretta esecuzione delle azioni, per esempio ammettendo più approssimazioni ed errori.



Infine, la scomposizione costituisce un ulteriore e più radicale livello di adattamento: la disciplina viene scomposta nei suoi nuclei fondanti in modo da individuare all'interno di questi le attività accessibili all'alunno fino a proporre a quest'ultimo la sola partecipazione alla cultura del compito in modo da evitare vissuti di estraneità. Come afferma Cottini (2017, pp. 105-106),

in alcune occasioni si riuscirà a lavorare su obiettivi comuni; in altre gli stessi dovranno essere ridotti, modificati o tradotti; in altre ancora sarà possibile far restare l'allievo in classe per un certo tempo con la finalità di fargli apprezzare alcuni concetti generali di quello che si sta trattando, anche se gli argomenti possono risultare troppo complessi per lui; in varie occasioni, infine, si possono prevedere lavori individualizzati, pure diversi da quelli dei compagni, da svolgere comunque in classe. Ci saranno poi dei momenti, non troppo prolungati nel tempo, nei quali l'uscita dalla classe può risultare necessaria per perseguire obiettivi strategici non compatibili con un lavoro in un contesto integrato.

#### 4. Le forme della programmazione comune: dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

Il principio di fondo della programmazione comune trova una realizzazione altrettanto complessa e sfaccettata anche oltre la sfera della disabilità nell'orizzonte dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Per documentare questa complessità, in via esemplificativa si può fare riferimento alla dislessia, disturbo specifico di apprendimento molto diffuso e tutelato dalla L. 170/2010. Alla luce degli obiettivi di apprendimento presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo*, possono presentarsi almeno quattro diversi casi esemplari nei quali modulare la programmazione comune.

L'abilità richiesta può impattare direttamente e completamente il dominio coinvolto dal DSA. Per esempio, nelle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Lettura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento: "leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e interruzioni per seguire lo sviluppo del testo e permettendo a chi ascolta di capire". Ebbene, una delle misure dispensative più diffuse nelle scuole riguarda proprio la lettura ad alta voce, in quanto l'insistenza sulla lettura di lunghi testi spesso ad alta voce o sulla scrittura, può mettere in difficoltà il dislessico. Tale richiesta può essere sostituita con brani più brevi, attività di visualizzazione e attività pratiche, ascolto di lezioni senza ridurre l'impegno della richiesta, ma cambiandone semplicemente la modalità (Cornoldi, 2019). In questo caso mantenere comune nella programmazione il suddetto obiettivo di apprendimento significa semplicemente non rispettare le tutele previste dalla L. 170/2010.

L'abilità richiesta può impattare direttamente il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora dalle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Ascolto e parlato", si ha come obiettivo specifico "ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.)". Nel caso previsto del pren-



dere appunti, è noto che la dislessia comporta una specifica difficoltà, tanto che nelle scuole l'attività è spesso sostituita con altre strategie, basate soprattutto sulla elaborazione di mappe (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017).

L'abilità richiesta può impattare parzialmente il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora dalle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Lettura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento "ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici". Anche in questo caso, è noto che la dislessia è legata a una inadeguata memoria di lavoro, alla labilità dell'attenzione, alla difficoltà di individuare nuclei informativi e di svolgere inferenze, alla inadeguata comprensione del testo, all'oscuro controllo sulla propria comprensione (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012). In questo caso, l'obiettivo di apprendimento può essere comune, ma appare indispensabile graduarlo in livelli.

Infine, l'abilità richiesta può essere pienamente coerente con il profilo di difficoltà coinvolto dal DSA. Ancora nelle *Indicazioni Nazionali del Primo Ciclo* per la classe terza della scuola secondaria di I grado, nella disciplina di Italiano, sotto l'etichetta di competenza "Scrittura", si ha come obiettivo specifico di apprendimento: "scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici". Nelle scuole gli schemi vengono ampiamente utilizzati come misura compensativa (Stella, Savelli, 2011; Ventriglia, Storace, Capuano, 2017): è questo un caso esemplare nel quale, in accordo con i principi dell'*Universal Design for Learning*, si può facilmente invertire l'andamento della programmazione, che può muovere dalle specifiche esigenze dell'alunno con bisogno educativo speciale ed essere estesa utilmente a tutta la classe.

## 5. La versione unilaterale della programmazione nella "pedagogia ministeriale"

Tanto la didattica speciale quanto le pratiche scolastiche mostrano con tutta chiarezza che la programmazione comune, quale principio di fondo del sistema inclusivo italiano, ha necessariamente una realizzazione plurale e articolata nella quale gli obiettivi di apprendimento, delineati nei documenti programmatici nazionali, possono e devono essere sottoposti a diverse forme di adattamento per incontrare le esigenze formative specifiche degli alunni in condizione di BES. Questo dato conclamato, tuttavia, trova una rappresentazione ambigua e confusa nella cosiddetta "pedagogia ministeriale" che emerge dalla normativa di riferimento.

Per ripercorrere rapidamente i passi pertinenti, si può partire dalla stessa L. 170/2010, nella quale l'art. 5 c.2 lettera b specifica che si possono avere "misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere". Dunque, in primo luogo va sottolineato che la legge si riferisce a "concetti" e non fa uso della nozione di "competenze", come invece dovrebbe essere in base ai documenti programmatici nazionali e alla *Raccomandazione europea sulle competenze chiave* (che, va ricordato, ha avuto la sua prima edizione nel 2008). In secondo luogo, la legge richiama oscuramente "prestazioni non essenziali", lasciando intendere, in contrasto con quanto si è visto finora, che la programmazione non deve mai modificare gli obiettivi di apprendimento, ma solo alcune atti-



vità non essenziali per il loro conseguimento. In linea con questa lettura restrittiva, Le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* del 2011 stabiliscono che “l’adozione delle misure dispensative [...] dovrà essere sempre valutata sulla base dell’effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell’alunno o dello studente in questione” (p. 7).

Tuttavia, in antitesi con questa posizione, nella Circolare ministeriale n. 8 del 6/3/2013, con la quale si introduce nel sistema scolastico italiano il concetto di BES, si legge (p. 2) che

il piano didattico personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

Quindi, in costanza di obiettivi di apprendimento, le programmazioni possono quantomeno lavorare sui livelli. Con un altro capovolgimento di interpretazione, però, la Nota MIUR 2563 del 22/11/2013, redatta proprio per chiarire la circolare 8/2013, la contraddice in pieno precisando che “tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo abbassare i livelli di apprendimento” (p. 3). Si esclude, pertanto, qualsiasi intervento sulla riduzione del livello degli obiettivi di apprendimento. Questa visione è confermata dalle *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (2014), in cui si afferma che occorre tenere conto del percorso di apprendimento e modulare la valutazione per gli alunni stranieri in modo specifico, “senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa” (p. 13).

Nella stessa direzione si muove anche la Nota MIUR 1143/2018 già ricordata, nella quale si afferma che non si devono ridurre i traguardi da raggiungere, ma favorire percorsi diversi affinché questi traguardi siano raggiunti. Per segnalare l’aumento della confusione concettuale, tuttavia, va ricordato che il termine “traguardo” nei documenti nazionali di programmazione è associato alle competenze e non agli obiettivi specifici di apprendimento, che vengono declinati in termini di conoscenze e abilità.

Insomma, tra confusioni terminologiche e operative, la normativa italiana sostiene in linea di massima una visione unilaterale della programmazione comune, molto lontana dalla complessità che invece le attribuiscono sia la didattica speciale sia le buone pratiche in essere nella scuola. Molto lontana anche dalla complessità che le attribuiscono i dati psicologici e clinici già chiariti nei paragrafi precedenti (cfr., per es., Stella, Savelli, 2011; Vio et alii, 2012; Cornoldi, 2019). Da questo punto di vista va evidenziato che il DSM-5 (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*) riconosce con nettezza che i disturbi specifici di apprendimento, nel presentarsi secondo diversi livelli, possono comportare anche gravi difficoltà nelle capacità di apprendimento che coinvolgono diversi ambiti scolastici e che richiedono necessariamente un insegnamento continuo, intensivo, personalizzato e specializzato. E, anche in presenza di facilitazioni o servizi appropriati a casa e a



scuola, l'individuo potrebbe comunque non essere in grado di completare tutte le attività in modo efficiente (APA, 2014).

Di contro ai dati scientifici, le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* (2011), con un ottimismo tanto apodittico quanto immotivato, dichiarano: “posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti” (p. 4). Sulla stessa linea la Circolare USR Emilia-Romagna 6721/2013, in cui si afferma che “la personalizzazione non è da intendersi come una condizione immutabile nel tempo ma come una struttura di sostegno (*scaffolding*, secondo la denominazione di Bruner) che consente alla persona con difficoltà di affrontarle, di acquisirne consapevolezza, di imparare a gestirle, superarle” (p. 8). Insomma, i DSA e più in generale i BES, quale che sia la loro natura e il loro livello di gravità, sembrano essere sempre e comunque superabili.

## 6. La programmazione comune tra valutazione locale e valutazione centrale

Questa linea di ottimismo predeterminato, contrario ai risultati scientifici, alla didattica speciale e alle buone pratiche, segna anche le indicazioni normative relative alla valutazione. A questo proposito, punto di riferimento indispensabile è il D.M. 5669/2011. All'art. 6 c. 2 si stabilisce che

le istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare – relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove – riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

Dunque, nella valutazione locale delle scuole, in piena coerenza con gli adattamenti predisposti nell'ambito della programmazione comune, si può intervenire tanto nella modalità di somministrazione della prova, con particolare riferimento ai tempi di esecuzione, quanto nella strutturazione della prova. Anche solo in base a quanto si è rapidamente esemplificato nel paragrafo a proposito della dislessia, è infatti del tutto evidente che la prima tipologia di intervento è adatta solo in alcuni casi di DSA.

Tuttavia, la possibilità di intervenire sulla strutturazione della prova viene poi esclusa nel successivo comma 3 a proposito degli esami di Stato nel quale si specifica che

Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali Invalsi previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.



Vi è perciò una notevole differenza tra la valutazione locale e la valutazione centrale dell'esame di Stato: a differenza di quanto accade per le prime, per le seconde non si può intervenire sulla strutturazione della prova. Questa posizione è confermata da tutta la normativa di riferimento successiva relativa sia agli esami di Stato sia alle prove nazionali Invalsi (D.Lgs. 62/2017; D.M. 741/2017; Nota MIUR 1865/2017; Nota Miur 2936/18; Nota 5772/2019 Indicazioni in merito allo svolgimento degli Esami di Stato a.s. 2018/19; O.M. 205/2019 Esami di stato secondo ciclo a.s. 2018/19). Per gli allievi in condizioni di disabilità, che sostengono gli esami di Stato conclusivi dei due cicli con valore legale del titolo di studio, si può ricorrere tanto a strumenti compensativi e misure dispensative quanto a prove differenziate con valore equivalente stabilite dal Consiglio di classe. Allo stesso modo nelle prove Invalsi, oltre alle misure compensative e dispensative si possono apportare specifiche adattamenti alle prove fino a scegliere per l'esonero. Al contrario, per gli allievi in condizioni di DSA e BES con diagnosi, che sostengono gli esami di Stato conclusivi dei due cicli con un percorso didattico ordinario, cioè senza alcuna dispensa, si possono predisporre tempi più lunghi e strumenti informatici compensativi. Per i BES senza diagnosi si può ricorrere solo a strumenti compensativi. Lo stesso vale anche per le prove Invalsi.

Pertanto, con l'eccezione della disabilità, in sede di valutazione centralizzata (esame di Stato e prove Invalsi) per l'universo dei DSA e dei BES non si può predisporre nessun adattamento relativo alla strutturazione della prova, in modo pienamente contrario a quanto avviene nella valutazione personale ordinaria, così come peraltro è esplicitamente previsto dalla normativa che è stata richiamata. In questo modo la confusione riscontrata nel paragrafo precedente in merito alle indicazioni della normativa sulla programmazione degli obiettivi di apprendimento si traduce nell'ambito della valutazione in una vera e propria contraddizione. Nel sistema scolastico italiano la valutazione centrale e la valutazione locale rispondono a due logiche inclusive largamente antitetiche.

Si comprende bene, a questo punto, come l'ottimismo predeterminato riscontrato nel paragrafo precedente a proposito della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento, contrario ai risultati scientifici, alla didattica speciale e alle buone pratiche in essere, ha la sua unica ragione d'essere nell'esigenza di conciliare l'istanza di personalizzazione/individualizzazione dell'inclusione con l'istanza della controllabilità/standardizzazione propria del sistema di *accountability* esterna. Per arrivare alle forme standard della valutazione centrale tutte le iniziative di *scaffolding* devono essere necessariamente riassorbite per tempo, prima dell'esame finale.

In questo quadro, considerato che è la valutazione finale dell'esame centralizzato ad avere conseguenze amministrative, ossia a determinare in ultimo la promozione o la bocciatura, è inevitabile che la logica della valutazione centrale produca notevoli effetti a ritroso sulle pratiche della valutazione locale, quantomeno con l'approssimarsi degli esami. La mediazione tra le due forme di valutazione, pertanto, si risolve inevitabilmente in una netta predominanza dell'istanza della standardizzazione (Corsini, 2018, 2019). Ne consegue che proprio gli aspetti più avanzati del sistema italiano di inclusione, in particolare le forme plurali e sfaccettate della programmazione per obiettivi comuni, vengano svuotati dall'interno e resi di fatto mere dichiarazioni di principio.



## 7. Conclusioni

Da diversi punti di vista la scuola italiana è un sistema a *patchwork*, nel quale si sovrappongono principi e tendenze tra loro contrastanti, con inevitabili conseguenze sull'efficacia e la qualità del sistema (Guasti, 2012; Baldacci, 2019; Consoli, Szpunar, Sposetti, 2019). L'ambito dell'inclusione è una dimensione esemplare che concorre a rendere ancora più confuso questo *patchwork*. Da una parte, a livello delle dichiarazioni di principio, vi è l'ideale della programmazione comune degli obiettivi di apprendimento come processo internamente plurale e articolato posto a garanzia del diritto allo studio. Dall'altra parte, la logica di standardizzazione della valutazione centralizzata determina a ritroso l'esigenza di una programmazione comune unilaterale e rigida quale strumento di realizzazione del sistema di *accountability* esterno.

In questo quadro confuso e contraddittorio, praticare in modo efficace l'inclusione è un compito che in sostanza viene lasciato alla buona volontà dei docenti e alla loro capacità di mediare in via di fatto tra istanze di fondo in profonda antitesi tra loro. Da questo punto di vista, perciò, va ribadito che i limiti dell'inclusione in Italia dipendono non solo da una carenza di risorse (problema pesante e grave, come confermato dal D. Lgs. 66/2017, art. 7 comma 2bis) e di formazione (problema pesante e grave, come confermato dall'esaurimento delle graduatorie di personale specializzato anche nel corrente anno scolastico), ma, in misura significativa, anche da un problema di obiettivi e di mezzi che il sistema scolastico delinea in modo quantomeno ambiguo e vago.

## Riferimenti bibliografici

- APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM-5® Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Calvani A. (2012). *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carnoy M., Elmore R., Siskin L. (Eds.) (2003). *The new accountability, high schools and high-stakes testing*. New York-London: Routledge.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA*. Roma: Carocci.
- Consoli G., Szpunar G., Sposetti P. (2019). Per una scuola efficace. Criticità della didattica per competenze e strategie di miglioramento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, 18, 32-49.
- Cornoldi C. (ed.) (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini C. (2019). La valutazione tra controllo e sviluppo. *Scuol@Europa*, IX, 28, 8-9.
- Corsini C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Elmore R.F. (1990). *Restructuring school: The next generation of education reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Glass G.V. (1972). The many faces of educational accountability. *Phi Delta Kappan*, 53, 636-639.
- Guasti L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.



- lanes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- lanes D., Canevaro A. (eds.) (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2009). *Il piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2013). *Alunni con BES. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della D.M. 27/12/2012 e della C.M. n. 8*. Trento: Erickson.
- MacPherson R.J. (1990). *Educative accountability: Theory, practice, policy and research in educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Mitchell D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Rose D.H., Meyer A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55, 521-525.
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. London: Springer.
- Stella G., Savelli E. (2011). *Dislessia oggi*. Trento: Erickson.
- Trisciuzzi L., Fratini, C., Galanti M.A. (eds.) (2015). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2017). *DSA e strumenti compensativi*. Roma: Carocci.
- Vio C., Tressoldi E., Lo Presti G. (2012). *Diagnosi dei DSA*. Trento: Erickson.

## Riferimenti normativi

- Legge-quadro 104/92 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- L. 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- D.M. 5669/2011 Alunni con Disturbo specifico di apprendimento
- D.M. 254/2012 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo
- Miur (2009) Linee guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità
- Miur (2011) Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA
- Circolare ministeriale n. 8/2013 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative
- Nota MIUR 2563/2013 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti
- Circolare USR Emilia-Romagna 6721/2013 Alunni con bisogni educativi speciali
- D.Lgs. 62/2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato
- D.M. 741/2017 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione
- Nota MIUR 1865/2017 Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa a «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»
- Nota MIUR 1143/2018 L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno
- Nota Miur 2936/2018 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di Istruzione
- Nota 5772/2019 Indicazioni in merito allo svolgimento degli Esami di Stato a.s. 2018/19;
- O.M. 205/2019 Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie – anno scolastico 2018/2019.

# “L’intelligenza non siede solo nei banchi!” Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e i Bisogni Educativi Speciali

## “Intelligence doesn’t just sit on the school desks!” Sensory-motor game in the Embodied Centered perspective and Special Educational Needs

**Carmen Palumbo**

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: capalumbo@unisa.it

**Valeria Minghelli**

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: vminghelli@unisa.it

**Lucia Pallonetto**

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno – e.mail: lpallonetto@unisa.it

The educational need of the contemporary school context is etiologically differentiated, multi-form and special. This requires planning didactic interventions for each and every one, which consider the difficulties and recognize the excellence of the individual. It is not possible to think of a *multiplied* and *shattered* didactic on individual students, much less would be a unique and homologous didactic that does not recognize the differences (Gomez Paloma *et alii*, 2015).

It is necessary to identify teaching tools that are transversal to the differences, which everyone can reach, guaranteeing anyone the achievement of *bio-psycho-social well-being* (WHO, 2002). Psycho-pedagogical studies and neurosciences affirm that the body and emotions perform an implementation function of learning, influencing “[...] *the cognitive, the thought, the decisions, the motivations, the spirit of initiative and autonomy*” (Oliverio, 2009). Furthermore, collaboration in a tutoring relationship is an incredible learning opportunity, useful to all those involved, even for *endangered students* (lanes, 2005).

In a continuity between school level that takes on the characteristics of *circularity*, in other words allows to return to the body *in and for* learning, the aims of this paper is to combine together the potential of *Embodied Centered games* and the *Tutoring* benefits, as strategies bearing the same founding values.

**Key-words:** embodied cognitive science, tutoring, special educational needs, inclusion, icf.

abstract

### Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

Pur essendo l’articolo frutto di una riflessione comune ad opera degli autori, si precisa che Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato i paragrafi 3. Il potenziale inclusivo del gioco senso-motorio embodied centred e 4. Conclusioni: ricadute didattiche inclusive Valeria Minghelli è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo 2. Il tutoring e la pianificazione delle esperienze nella prospettiva embodied centred.

Lucia Pallonetto è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo 1. Introduzione



## 1. Introduzione

La scuola del XXI secolo si trova a dover fronteggiare un'emergenza formativa derivante da una molteplicità di fattori che richiedono un nuovo modo di intendere la didattica: una didattica che sia in grado di andar incontro ai più disparati stili di apprendimento, di rispondere alle esigenze e di valorizzare le eccellenze di tutti e di ciascuno, in risposta a dei bisogni formativi perennemente in fieri. L'acronimo BES, posto in essere nel panorama scolastico, dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/12 (Miur, 2012), riconduce ad un'area dello svantaggio scolastico ben più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza del deficit. Dalle condizioni di disabilità, tutelate dalla Legge Quadro 104/92, dal D.lgs. 66/2017 e dal più recente D.Lgs. del 7 agosto 2019, n. 96, ai Disturbi Specifici di Apprendimento (L.170/2010), passando per i Disturbi Evolutivi Specifici come deficit di linguaggio, coordinazione motoria, attenzione, iperattività, disturbi comportamentali sino ad arrivare a persone con svantaggio socio-economico e linguistico culturale (C.M. n. 8, 2013).

Dunque, con l'espressione *Bisogni Educativi Speciali*, ci si riferisce a difficoltà che incidono sui processi di apprendimento e di relazione, riconducibili ad eziologie differenti, che compromettono, in maniera temporanea o permanente, la formazione e lo sviluppo del soggetto ed il raggiungimento del successo formativo, che la scuola ha il compito di promuovere per ciascuno studente.

La normativa, relativa ai bisogni educativi speciali, ha il merito di aver fatto luce su situazioni di difficoltà, *bisogni speciali*, per l'appunto, che non potendo fruire del sostegno didattico garantito in situazioni di disabilità diagnosticate ai sensi della legge 104/92, non sempre trovavano uno spazio di ascolto ed interventi inclusivi efficaci. D'altro canto, la Direttiva 27/12/12, ha affidato ai docenti, *tutti*, la responsabilità di pianificare per ciascun alunno, studente, allievo con bisogni educativi speciali, una didattica individualizzata e personalizzata.

Alla scuola, nello specifico ai docenti contitolari della classe, è richiesto lo sforzo di pianificare ed attuare un intervento educativo che osservi i principi di didattica inclusiva, indipendentemente dall'eziologia del bisogno speciale (lanes, Macchia, 2008), assumendo una prospettiva che non sia meramente clinica, bensì che sposi il paradigma di matrice contestuale ICF, proponendo lo sviluppo integrale della persona all'interno ed in relazione con il contesto cui appartiene, in prospettiva bio-psico-sociale.

Ma concretamente può essere difficile, progettare ed attuare una pratica inclusiva che sia al contempo individualizzata e personalizzata, registrata in appositi documenti di programmazione, senza correre il rischio di *etichettare*, eccessivamente, le prassi ed i soggetti cui queste sono rivolte. Il rischio che una pratica pensata per il singolo, sottolinei le differenze tra pari, evidenziandone le difficoltà, piuttosto che mimetizzandole, è dietro l'angolo, con la conseguenza di vanificare il presupposto stesso delle prassi inclusive intraprese.

L'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030 sottolinea la necessità di *"Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"* (UNESCO, 2015). Affinché una prassi, possa dirsi una *buona prassi inclusiva*, è necessario però che venga pensata ed attuata al servizio di tutti e di ciascuno; è necessario, altresì, pensare agli obiettivi ad essa sottesi, non solo previsti per il singolo, bensì in maniera trasversale pensati per tutti, offrendo l'opportunità di cogliere e sfruttare al meglio la ricchezza insita nel confronto tra pari.



Lo scopo di questa riflessione argomentativa è quello di pensare a come coniugare insieme, delle pratiche già in uso nelle scuole, ponendole in relazione tra loro, al fine di implementarne il potenziale inclusivo.

Nel delicato passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, avviene un importante passaggio del testimone tra i docenti dei due ordini di scuola che dovranno occuparsi, in continuità verticale, della strutturazione di un *contesto* educativo, ambientale e sociale, che sia consapevole delle difficoltà, accogliente e inclusivo delle differenze. Per far ciò è necessario conoscere gli allievi, riconoscere il valore formativo delle metodologie e strategie rispettivamente dei due ordini di scuola (C.M. n° 339/92). In questo lavoro si propone di pensare ad una continuità che possa arricchirsi di una direzione nuova, circolare, nella quale il bambino possa tornare a conoscere ed esplorare attraverso il corpo, anche in fasi successive di sviluppo. La circolarità affida al corpo, un ruolo istituzionalmente riconosciuto, al di fuori dell'ora di educazione fisica, anche alla scuola primaria, per favorire l'acquisizione di competenze (Competenze Chiave, 2018).

Un'inclusione pensata, sia per i bambini che abbiano manifestato delle difficoltà, nell'ordine di scuola inferiore, sia per gli alunni della scuola primaria che da questa esperienza, strutturata con metodologia di *tutoring*, trarrebbero benefici in termini di efficacia ed autoefficacia. Infine, inclusiva, per i bambini *tutti* che, in situazioni di apprendimento veicolate dal corpo, in accordo con le neuroscienze e con la prospettiva bio-psico-sociale, siano posti al centro del processo di insegnamento/apprendimento, vivendo e sperimentando situazioni di inclusione e scambio.

Un ponte possibile che accorci le distanze, è individuabile nel *gioco sensorio-motorio*, inquadrato secondo la prospettiva multidimensionale di matrice *embodied*, ovvero uno strumento che sia perfettamente in grado di coniugare insieme le tre dimensioni integrate corpo, mente, emozioni, e di costituirsi come un eccezionale strumento di apprendimento e di inclusione. *“Il gioco è una fonte di sviluppo potenziale; nel gioco il bambino è sempre al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alto di se stesso”* (Vygotskji, 1979, p.41).

Utilizzando il corpo come chiave di accesso agli apprendimenti, modalità propria dell'impostazione metodologica-ludica della scuola dell'infanzia, e programmando azioni di *tutoring*, nelle quali i bambini della scuola primaria si facciano *guida* negli apprendimenti dei più piccoli, ci si propone di pensare ad un'esperienza di inclusione in cui anche e soprattutto i bambini con bisogni educativi speciali, possano sentirsi efficaci co-costruttori di giochi ed attività, in condivisione con il gruppo dei pari ed efficaci *maestri* di contenuti cognitivi e *compagni* inclusivi promotori di comportamenti pro-sociali.

Il lavoro, dunque, si pone lo scopo di indagare l'efficacia di una didattica non tradizionale, ma basata su approcci alternativi nelle proposte operative, prendendo in considerazione l'opportunità di valorizzare il corpo, il gesto ed il movimento come modalità di deviazione della didattica, in quanto la scuola italiana è stata sempre fortemente affascinata da una metodologia “assiomatica” che indulge sulla manipolazione e sull'uso di schede, ma che ignora l'essenziale, e cioè l'azione come fondamento del pensiero e quindi l'azione guidata come strumento didattico (G. Vergnaud, 1994).

Partendo dalla consapevolezza che il bambino impara *“facendo”* per cui il corpo, in tutte le sue espressioni diventa uno strumento utile per l'insegnamento, l'approccio metodologico-didattico deve, necessariamente, essere fondato sul valore



potenziale dell'esperienza corporea nel rendere significativi gli apprendimenti, configurandosi come una derivazione metodologica delle mappe concettuali, ma al contempo ancorandosi ad una nuova interpretazione dell'apprendimento orientata a recuperare soprattutto il significato attribuibile all'esperienza (Sibilio, 2011).

È indispensabile che il bambino sperimenti con l'azione il prima possibile e che l'esperienza manipolativa e concreta preceda tutte le altre perché *“L'intelligenza è un sistema di operazioni...L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici”* (Piaget, 1956, p.31).

Il bambino impara *facendo* e pertanto il corpo, in tutte le sue espressioni diventa uno strumento utile per l'insegnamento, *“la conversazione col soggetto è molto più sicura quando ha luogo in occasione di esperienze effettuate con materiale adeguato e quando il bambino, invece di riflettere a vuoto, agisce prima, e non parla che delle proprie azioni”* (Piaget, 1927).

Il corpo costituisce *“una spazialità in potenza”* che è in grado di ampliare i significati dei concetti spaziali attribuendo alle forme una connotazione dinamica (Sibilio, 2014).

## 2. Il tutoring e la pianificazione delle esperienze nella prospettiva *embodied centred*

Secondo Johnson, Johnson e Holubec (2008) le attività di apprendimento cooperativo dovrebbero prevedere la contemporanea presenza dei seguenti 5 elementi fondamentali: interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazioni faccia a faccia, uso appropriato delle abilità sociali, autovalutazione del lavoro e del gruppo.

Diversi studi (Johnson, Maruyama, Nelson, Skon, 1981) hanno dimostrato che le tecniche di *cooperative learning* racchiudono in sé potenzialità maggiori rispetto all'istruzione tradizionale, poiché migliorano l'apprendimento, facilitano lo sviluppo cognitivo e accrescono l'attitudine a lavorare in collaborazione con gli altri. Infine, favoriscono negli studenti la maturazione del senso di autoefficacia nei confronti delle proprie potenzialità.

Nello specifico, il *tutoring* sembra essere una tecnica di insegnamento-apprendimento che ha, in sé, diversi punti in comune con i principi dell'*Embodied Cognition*, infatti, coinvolge i soggetti dell'apprendimento in una dimensione multi-prospettica.

Questa tecnica stimola, contemporaneamente, le competenze sociali, ponendo gli allievi in una dinamica di interazione continua ed essenziale; le competenze emotive, che nella relazione vengono attivate e allenate e sviluppate; il tutto intorno a contenuti conoscitivi che da questi elementi trarranno vantaggio, promuovendo al contempo lo sviluppo cognitivo di tutti i soggetti coinvolti.

Inoltre, anticipando l'ICF, ed in piena coerenza con l'approccio *Embodied*, Hedin (1986) sosteneva già che il tutoring rappresenta un enorme vantaggio per l'insegnante, allorché, questo si trovi a lavorare in classi numerose e nelle quali i livelli di competenza differiscano molto.



Dunque, l'intenzione è quella di innestare la prospettiva Embodied all'interno di una tecnica, quella del *peer tutoring*, portatrice degli stessi valori.

Nel discutere riguardo ai fattori che, nell'intervento educativo-didattico, si rivelano efficaci al verificarsi di una realtà inclusiva, il Centro Studi Erickson, con il contributo dei maggiori esperti in materia di Bisogni educativi speciali, ne ha individuati sette, descritti come leve (punti, azioni) di didattica inclusiva. Essi sono: i compagni di classe come *risorsa*; l'adattamento; le strategie logico visive (mappe concettuali e schemi che favoriscano l'attivazione della memoria visuo-spaziale); i processi cognitivi e gli stili di apprendimento; la meta-cognizione; le emozioni e le variabili psicologiche sottese ai processi di apprendimento; infine, valutazione, verifica e feedback, con valenza formativa e come possibilità di restituzione utile a sostenere la motivazione (Zambotti, 2015). Nel guardare a questi elementi, si farà riferimento, in questa occasione, alla meta-cognizione, alle variabili emotive e, in particolar modo, alla *risorsa compagni di classe*. Quest'ultima trova un funzionale esempio di efficacia, all'interno dell'esperienza del *peer tutoring*.

Nello specifico, tuttavia, non si tratta di un vero e proprio apprendimento tra pari, in quanto ci si propone di estendere la relazione di tutoraggio tra pari, ad una relazione tra allievi di età differente, in continuità verticale: ovvero, tra gli alunni della scuola dell'infanzia e quelli delle classi prime. L'intenzione è di trarre, dal confronto, i benefici noti, riguardo i processi di insegnamento apprendimento, derivanti dalla relazione con un adulto o con un compagno più esperto che funga da tutor.

Pratiche educative come la costituzione di classi miste o il tutoraggio tra pari, già discusse con notevole chiarezza dalla Montessori, nel corso degli anni, hanno dimostrato di essere in grado di stimolare una più ampia gamma di studenti e di stili cognitivi (Gardner, 1983), in quanto attribuiscono importanza alla motivazione e alla preparazione per l'apprendimento permanente (Eccles et alii, 1993).

Lo psicologo sovietico Lev Vygotskij (1896-1934) è particolarmente legato a questo concetto, che chiarisce, allorquando afferma che il pensiero creativo è stimolato dal confronto con i compagni, più o al pari competenti.

Nel proseguire attorno agli studi sulla *Zona di sviluppo prossimale*, Vianello (2012) afferma che i bambini, più dell'adulto, risultano essere un *modello* molto efficace, nel collocare le attività, per il bambino disabile, in una più verosimile *zona di sviluppo potenziale*. Questo perché essi sono più vicini al bambino in termini di età mentale, cronologica ed in termini di potenzialità, rispetto all'adulto.

Cohen (1986) ha spiegato i motivi per cui si può affermare che il tutoraggio tra bambini di età differente risulta essere più efficace del tutoraggio tra pari, in quanto l'adozione del tutoraggio tra alunni di età superiore consente di attenuare la competizione tra pari, grazie ad un'attribuzione più legittima, dello status di tutor, all'allievo di maggiore età (Leung, 2019).

Inoltre, in un gruppo di pari, più difficilmente un allievo con *bisogni educativi speciali*, potrebbe rivestire il ruolo di tutor, senza incontrare resistenze, da parte dei compagni e talvolta anche dei docenti, che, salvo eccezioni, troverebbero difficile immaginare una situazione in cui l'alunno con difficoltà di apprendimento o con disabilità, possa risultare competente rispetto ai compagni. Ciò comporterebbe lo svantaggio di vanificare la volontà inclusiva della pratica, sottolineando invece le difficoltà del singolo. Eppure la letteratura al riguardo si è espressa favorevolmente nei confronti di esperienze di tutoring in cui all'alunno *a rischio* (immediato il parallelismo con l'odierno allievo con Bisogni Educativi Speciali), o disabile sia stato attri-



buito il ruolo di tutor: da questa esperienza l'alunno si percepisce in grado di svolgere anch'egli la funzione di guida, per cui diviene *degno di grande considerazione*, ai suoi occhi ed in maniera oggettiva ed estesa, agli occhi del gruppo di compagni, il che amplifica in maniera esponenziale la ricchezza inclusiva di questa pratica (Lipsky, Gartner, 1987).

È per questo motivo che una *continuità circolare*, così concepita, risulterebbe utile su tutti i livelli cognitivi ed inclusivi, allorché l'allievo con bisogni educativi speciali si troverà a co-condurre un'attività insieme ad un compagno, svolgendo la funzione di traino degli apprendimenti, per uno o più bambini del livello di scuola inferiore.

Le tecniche di cooperazione, favoriscono l'interazione face-to-face, mirano a superare la competizione e promuovono l'educazione al rispetto ed al supporto reciproco.

Delle tre dimensioni contemplate dall'approccio *embodied* e stimulate nella tecnica del *tutoring*, la componente emotiva trae numerosi vantaggi, in termini di sviluppo. La condivisione dell'esperienza didattica in modalità costruttiva e partecipativa darà luogo ad una serie di adattamenti inter ed intrapersonali, importanti. L'apprendimento cooperativo, nelle sue varie forme di organizzazione, favorisce l'instaurarsi di un clima di classe positivo, predisponendo un ambiente di apprendimento caratterizzato da un senso di accettazione ed accoglienza. Inoltre, lo sviluppo di capacità empatiche e di ascolto attivo, implementano situazioni di confronto in cui aumentano l'ottimismo e la sensazione di speranza, nutrendo la motivazione agli apprendimenti.

Seligman (1992), a proposito di una ricerca condotta nel 1984 alla Pennsylvania University, sull'*ottimismo* implicato nei processi di apprendimento, conclude che questo risulta essere un fattore predittivo del successo scolastico, ponendo tra i due fattori una proporzionalità diretta.

Albert Bandura (1996), nell'ambito delle sue ricerche pone *ottimismo e speranza* alla base della genesi di quella che l'Autore chiama *self-efficacy*: "*le convinzioni che le persone nutrono sulle proprie capacità hanno un profondo effetto su queste ultime*" (Lewinsohn et alii, 1993, p. 102).

Hedin (1986) sottolinea quanto l'esperienza nel ruolo di guida, restituisca all'allievo un'immagine di sé, come di una persona valida.

Nella relazione tra tutor e tutee questi dovranno relazionarsi, comprendendo il punto di vista altrui, accogliendone le proposte, riconoscendo e rispettando le reciproche differenze. Ciò richiederà competenze empatiche che, dal confronto, si arricchiranno e favoriranno, nella relazione duale, il decentramento dalle proprie posizioni. È facile immaginare una generalizzazione successiva di questi apprendimenti in contesti più estesi e differenti, da quello del training proposto, in situazioni di piccolo gruppo e, successivamente, in contesti reali di grande gruppo.

Anche Goleman (1999), a sostegno di questa tesi, afferma che la memorizzazione dei concetti di apprendimento è facilitata dalla partecipazione affettiva e attiva, dalla cooperazione e dalla condivisione delle responsabilità.

Nell'apprendimento tra pari ricevono vantaggi entrambi i soggetti della relazione: colui che è aiutato, il *tutee* che ottiene vantaggi sia in termini cognitivi che affettivi e il *tutor* che, invece, riceve effetti positivi da questa tecnica, sia negli ambiti emotivo e sociale, che in termini cognitivi e metacognitivi (Besio, Caldin, 2019).

Ancora sul potenziamento della metacognizione, nelle ricerche sul peer tutoring, utilizzato come strategia di facilitazione degli apprendimenti per i soggetti con disabilità intellettive, è emerso che il ruolo di Tutor si rivela vantaggioso anche per gli



alunni, studenti con sviluppo tipico, *“poiché le loro competenze scolastiche migliorano in seguito alle esperienze di semplificazione e di insegnamento diretto al loro compagno con disabilità cognitiva”* (lanes, 2015; Fontana, 2018, p. 195).

Per poter esporre un concetto ai più piccoli, all'allievo della scuola primaria non basterà conoscere l'argomento, con l'aiuto degli insegnanti ed in collaborazione attiva con i compagni, i bambini dovranno pensare, strutturare e proporre ai più piccoli attività ludiche volte a far sperimentare col corpo quelle conoscenze. Ciò coinvolgerà gli studenti in una costruzione attiva delle conoscenze, che in questa *manipolazione* troveranno certamente nuovi orizzonti. I tutor, nell'insegnare ai compagni elaboreranno in forme nuove i concetti e ciò favorirà sia lo sviluppo cognitivo che la capacità di generalizzare le informazioni apprese anche in altri ambiti (lanes, 2005a).

Sui plurimi vantaggi di questa tecnica conclude benissimo Damon (1984) che, in una comparazione tra le prospettive di Piaget, Sullivan e Vygotskji, afferma che il ruolo di tutor deve essere assegnato in maniera alternata a ciascuno studente, cosicché tutti possano trarre i rispettivi vantaggi.

Dunque, la metafora dell'odierna inclusione, che invoca la ricchezza ed il rispetto delle diversità, risiede nell'affermazione: *“Ogni ragazzo ha infatti competenze in una o più materie che possono essere trasmesse a un compagno più giovane o a un livello di competenza inferiore”* (Damon, 1984, p. 333).

Risiede qui la ricchezza dell'intreccio tra la tecnica del Tutoring con un approccio Embodied Centred: nel consentire ai soggetti di operare in un contesto di competenza ed interscambio continuo tra tutte le dimensioni dell'essere, proprie ed altrui.

### 3. Il potenziale inclusivo del gioco senso-motorio embodied centred

La Montessori ha anticipato molti modelli didattici contemporanei *incentrati sul bambino* o pratiche educative adeguate allo sviluppo e sostiene il coinvolgimento attivo del bambino nelle pratiche educative, così come lo stesso Piaget, ha compreso il ruolo fondamentale delle funzioni sensoriali e delle attività di movimento, considerate basi fondamentali per la conoscenza (Rathunde, 2001).

Il *learning by doing*, di matrice Deweyana (Dewey, 1979), invece, ha suggerito di proporre un apprendimento attraverso il fare, considerato in grado di far sì che le nuove conoscenze diventino molto più stabili ed efficaci, se costruite dai soggetti stessi dell'apprendimento.

Nel corso degli anni, con il susseguirsi di pratiche e ricerche, si è giunti alle più recenti Neuroscienze che, insieme alla psicologia cognitiva, sostengono l'efficacia della centralità del corpo nell'ambito dei processi d'insegnamento/apprendimento. L'Embodied Cognitive Science (ECS) è, ormai, un solido costrutto, frutto di contributi interdisciplinari (Gomez Paloma, Damiani, 2015), dalla Filosofia alla Pedagogia, dalla Psicologia alle Neuroscienze Cognitive, dall'Antropologia alle Scienze Motorie e Sportive che, secondo una visione multiprospettica, ha come *“punto di partenza teorico non una mente che lavora su problemi astratti, ma un corpo che richiede una mente per farlo funzionare”* (Wilson, 2002, p. 625).

Gamelli, nel recensire il testo di Bernard Aucouturier *“Il bambino terribile a scuola”* (Aucouturier, 2015), sostiene che *“Il movimento a scuola fa paura. [...]”*



*Occorre una pedagogia del corpo, sperimentata, introiettata e non solo studiata, affinché l'adulto educatore sia autenticamente reso sensibile a riconoscere bisogni profondi che il bambino esprime per lo più tramite il gioco e il movimento [...]*" (Gamelli, 2015, p. 49).

All'interno del contesto informale della famiglia, ma anche in quello scolastico, si sente, sovente, rivolgere ai bambini, in particolar modo a quelli frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, l'invito a concentrarsi sulle attività didattiche e *star seduti*, in considerazione del fatto che la scuola primaria, si presenta come un ambiente di apprendimento in cui sarà loro richiesto di stare *seduti composti e concentrati*, per la maggior parte del tempo scuola. Si tratta di un richiamo all'immobilismo, dunque, come se quest'ultimo fosse la *conditio sine qua non*, perché si possa raggiungere e mantenere il livello attentivo, necessario a favorire l'acquisizione di un contenuto conoscitivo. Tuttavia, se l'assunzione di una postura statica corretta, pertinente rispetto alla richiesta delle insegnanti della scuola primaria, può favorire in parte lo sviluppo delle capacità attentive, (in termini di focus attentivo, mantenimento dei tempi di attenzione e *capacità*, nel senso di quantità di informazioni che il soggetto sia in grado di mantenere), non è possibile affermare che questa sia l'unica verità in materia di attenzione e soprattutto di apprendimento.

È noto, ad esempio, che lo sport sia particolarmente efficace a far acquisire ed implementare la capacità di orientamento dell'attenzione, ovvero di dirigerla su stimoli particolarmente rilevanti, operando una rapida selezione tra essi, o anche la capacità di allocare rapidamente l'attenzione su diversi punti nello spazio e di spostarla all'occorrenza. Le ricerche hanno dimostrato, ad esempio che, tra le capacità fisiche e mentali, l'abilità di focalizzare l'attenzione e di concentrarsi nei momenti chiave di una gara, può essere considerata un fattore determinante (Bagnara, 1993).

Da queste semplici considerazioni, senza ancora addentrarci nel vasto panorama di contributi teorici a sostegno del coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento, studi relativi al funzionamento di soggetti con ADHD in relazione all'instabilità motoria, sostengono che *"attenzione e movimento possono essere due funzioni utilizzate l'una al servizio dell'altra, oppure l'una contro l'altra"* (Levi, Romani, 2012, p. 23).

Questo breve riferimento ad uno dei possibili Bisogni educativi speciali, di cui ci si possa occupare alla scuola primaria, è particolarmente utile a far comprendere, in maniera intuitiva, quanto sia importante tener conto di tutte le variabili intervenienti nel processo di apprendimento, dal semplice *bisogno* di movimento, non ancora *speciale*, al *bisogno speciale* di un deficit dell'attenzione, oppure, ancora, ad un bisogno speciale derivante dall'area della disabilità. Ad esempio, la disabilità intellettiva necessita di un attivo coinvolgimento dell'alunno nel processo di insegnamento/apprendimento, così da limitarne la tendenza alla passività e da stimolarne la motivazione (Zambotti, 2020).

L'attenzione viene mantenuta anche e soprattutto in funzione dell'attivazione del soggetto, nonché della motivazione sottesa all'apprendimento, che è in correlazione diretta con il livello di partecipazione stimolato ed ottenuto.

Le neuroscienze attribuiscono all'amigdala e all'ippocampo un ruolo fondamentale (Chavez, McGaugh, Weinberger, 2009) nei processi di attivazione dell'attenzione e gli studi connessi dimostrano che l'attenzione si orienta verso stimoli rilevanti dal punto di vista emotivo e l'interazione tra le due consente l'immagazzinamento delle informazioni.



Questo passaggio apre un'ulteriore riflessione e, partendo dal presupposto che il movimento e la partecipazione esperienziale sono fattori di implementazione dello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze, è necessario individuare un giusto equilibrio, un *modus operandi* che consenta di porre il corpo, il movimento e le variabili emotive al servizio della cognizione.

Questo non può valere solo per la scuola dell'infanzia, in quanto non si può chiedere ad un corpo che, sino a quel momento, è stato invitato a conoscere per esplorazione, a misurarsi con l'ambiente e con gli altri in un'interazione continua tra corpo e spazio, di *stare seduto*. Non si può chiedere al desiderio esplorativo di *stare composto*, *l'intelligenza non sta seduta, non per tutto il tempo!*

Occorre un tempo *per il corpo*, non già quello dell'educazione fisica e del movimento, seppur questa non è mai stata fine a se stessa, ma è necessario, altresì, istituire e strutturare un tempo che riconosca al corpo il bisogno e la possibilità di continuare a muoversi, di investire lo spazio, il contesto, di avvicinarsi in senso fisico agli oggetti di conoscenza e di farlo in una cornice ludica che incontri il senso di efficacia di tutti, che sia inclusiva delle difficoltà e valorizzante delle diversità. Questo è ciò che si propone un approccio ludico Embodied centred.

La curiosità e la volontà esplorativa sono elementi essenziali, perché si possa favorire lo sviluppo del pensiero divergente (Guilford, 1950), ovvero il ragionamento che permette di giungere alla soluzione di un problema, senza che venga perseguita una procedura predefinita (pensiero convergente). Per dirla con De Bono occorre offrire ai bambini, tutti, *“l'osservazione del problema da diverse angolazioni, contrapposta alla tradizionale modalità che prevede concentrazione su una soluzione diretta al problema”* (Antonietti, Molteni, 2014, p. 296)

I documenti programmatici, che degli studi si servono e con essi evolvono, per fornire indicazioni su come sia opportuno strutturare la programmazione per i diversi ordini di scuola, delineandone le metodologie, oltre che i contenuti, pur nel rispetto dei principi di Autonomia didattica (L.107, 2015), suggeriscono di utilizzare, a tal proposito, il *gioco*, in quanto rappresenta lo strumento privilegiato che consente *“il procedere per tentativi ed errori, permettendo al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti”* (Miur, 2012, p. 24).

Inoltre, anche nel discutere della facilitazione degli apprendimenti nella scuola Primaria, nel paragrafo dedicato all'ambito disciplinare della matematica, ad esempio, *“Il gioco, [...] ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell'educazione al rispetto di regole condivise, nell'elaborazione di strategie adatte a contesti diversi”* (MIUR, 2012, p. 60).

Le *“esperienze incarnate di essere e fare”* (Matthews, 1998, p. 327) sono ormai ampiamente discusse ed oggetto di ricerca e sperimentazione, nel panorama scientifico culturale, tuttavia si scontrano con conduzioni ancora troppo lineari e anche ove sia concessa l'esperienza ai soggetti, questa sembra non avere contezza delle molteplici potenzialità espressive, conoscitive, comunicative, esplorative del corpo.

## 4. Conclusioni: ricadute didattiche inclusive

Per concludere, ci si chiede in che modo si debba applicare alla didattica, quanto sostenuto sinora a proposito delle potenzialità inclusive dell'approccio *embodied*, implementate dalla relazione di *tutoring*. Di quali variabili sarà necessario tener



conto, quale potrebbe essere il *dispositivo Embodied* in grado di stimolare ed implementare gli apprendimenti di tutti e di ciascuno, compresi quelli inficiati da bisogni educativi speciali?

Occorre, a nostro avviso, individuare i “modi” del fare didattica, portatori degli stessi contenuti, ma veicolati dalla partecipazione, dall’azione dei corpi che entrano in relazione, entrambi elementi costitutivi dei due approcci, al fine di sostenere una motivazione che superi le difficoltà. Un modo di fare didattica che piaccia a tutti, in cui ciascun bambino possa trovare più facilmente la propria competenza in un’area di piacere.

“I principi chiave dell’*Embodied Cognition* offrono inedite opportunità di valorizzazione delle differenze dei processi di apprendimento” (Cottini, 2015).

L’istituzione scolastica deve fronteggiare l’emergenza formativa derivante dall’eterogeneità dei bisogni educativi speciali, attraverso interventi educativo-didattici individualizzati e personalizzati che richiedono uno sguardo approfondito sulle difficoltà ed uno lungimirante sui talenti, di ciascun soggetto coinvolto nel processo. Tuttavia non è sostenibile pensare ad una didattica che si moltiplichi e si frantumi sui singoli allievi, tantomeno sarebbe efficace una didattica univoca e omologante che non riconosca e conosca a fondo le diversità (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015).

Il *dispositivo embodied* posto in correlazione con il *tutoring*, potrà concretizzarsi in un sistema di giochi didattici organizzati sulla base delle esigenze del curricolo verticale, che sia strumento attivo ed efficace per la costruzione di conoscenze. Ogni gioco, con il suo contenuto, obiettivo didattico, regole e gioco-azione, sarà in grado di sollecitare il ragionamento, stimolare lo spirito di osservazione, l’autocontrollo, la creatività nonché di favorire la relazione.

Dunque si pensi alla realizzazione di lettere con il corpo, presentate dai bambini della scuola primaria e realizzate in cooperazione con i bambini della scuola dell’infanzia; alla realizzazione di percorsi motori, precursori del pregrafismo. I bambini della primaria, con l’aiuto dei loro insegnanti, saranno impegnati a ideare e progettare attività che consentano ai piccoli di esperire con il corpo, i contenuti conoscitivi. Questo consentirà oltre che il rinforzo della motivazione anche riflessioni metacognitive sui propri apprendimenti.

Quanto sarà efficace, per i soggetti coinvolti, sperimentare col corpo gli oggetti della conoscenza, in un *luogo* dell’apprendimento che riconosce l’efficacia del loro corpi in azione? E quanto questo seminerà negli alunni della scuola primaria, in termini di sicurezza, autoefficacia e autostima, conoscenza e competenze sociali? Ecco la continuità circolare, ecco il ruolo conoscitivo e socializzante del corpo.

Abbiamo delineato una proposta di *tutoring* e ne abbiamo descritto le potenzialità di implementazione cognitiva per entrambi i soggetti della relazione: *tutor* e *tutee*.

Un’occasione per gli alunni della primaria di continuare ad apprendere attraverso il corpo, alla luce di nuove conoscenze e consapevolezza.

A partire da queste, gli allievi, in questa prospettiva circolare, sono messi nella condizione di poter manipolare i contenuti conoscitivi attraverso il proprio corpo, con le mani, con gli occhi, prima che con la mente, o meglio in contemporanea interazione, il famoso *sesto senso* di cui ha parlato Berthoz (1998).

Per i bambini della scuola dell’infanzia è l’occasione per fruire di contenuti conoscitivi posti in continuità verticale, rispetto ai contenuti del proprio ordine di scuola ed in continuità anche metodologica, ricordando la capacità dei bambini di porsi in



una zona di sviluppo potenziale, meglio individuata, più prossima alle loro reali competenze (Vianello, 2012) e di preparazione agli apprendimenti della scuola primaria.

Dunque, i bambini della scuola dell'infanzia, sperimenteranno un'estensione delle loro possibilità di esplorazione, nella *zona potenziale di sviluppo*, dipendente dal soggetto, e questa, a sua volta, estenderà la *zona potenziale di apprendimento*, dipendente invece dal contesto, in piena coerenza con la prospettiva ICF (Zambotti, 2020; OMS, 2002).

Inoltre, da questa impostazione della continuità verticale, avranno restituita un'immagine positiva del loro stile di apprendimento e riceverebbero una rassicurazione implicita, sulle incerte prospettive di approdo alla scuola successiva, quella in cui gli si chiedeva di *star seduti*, riconoscendo in essa un ambiente di apprendimento stimolante e invitante.

Questa pratica, infatti, riconosce dignità metodologica ad entrambi gli ordini di scuola e pone tutti i soggetti coinvolti, alunni e docenti, in una comunicazione circolare efficace, offrendo ai docenti un'occasione di confronto reale e pratico, su quanto si stia programmando, sia in una prospettiva di continuità che di inclusione.

Resta da valutare in che modo questa pratica sia utile all'inclusione, sia nei confronti dei bambini per i quali si siano riscontrate delle difficoltà, nella scuola dell'infanzia e sia per gli allievi con bisogni educativi speciali, della scuola primaria, ciascuno secondo il proprio livello di conoscenze, abilità e competenze.

L'inclusione è presente nella possibilità che il bambino della scuola dell'infanzia sia guidato da un bambino con difficoltà. Ovviamente la pianificazione di questa attività sarà gestita dal docente, che terrà conto delle difficoltà dell'allievo con BES, e, soprattutto dei punti di forza di questi, in una specifica disciplina. In caso di difficoltà maggiori, sarà possibile pensare alla strutturazione di un'esperienza di co-tutoraggio, condivisa con un compagno di classe privilegiato, nella quale sarà contemplata, comunque, la *partecipazione alla cultura del compito* (Innes, 2005b; Cottini, 2017).

Esistono anche esperienze di tutoring tra disabili (Maher, 1986; Stainback, Stainback, Hatcher, 1983) e, forse, qualcuno potrebbe sostenere che risultati cognitivi di questa pratica possano essere meno significativi, in termini di cognizione. Anche a questo sarebbe possibile obiettare, che la finalità di questa prassi non è quella di far raggiungere a tutti il medesimo obiettivo di apprendimento, bensì quello di far compiere ad ognuno un passo in avanti nel proprio processo di apprendimento e sono innegabili le potenzialità inclusive implicite di una simile pratica.

Inoltre, ricordiamo l'immagine di autoefficacia che il tutor riceve da questa tecnica ed è immediato pensare a quanto questa immagine contribuisca ad una positiva costruzione del sé, per l'alunno con bisogni speciali.

In sintesi, veicolata da un approccio embodied, in continuità circolare ed in una relazione di *tutoring*, questa pratica si rivela trasversalmente utile a tutti i soggetti in essa coinvolti, in termini cognitivi, emotivi e relazionali.

Essa, implicitamente, offrirà ai più piccoli ed è questo forse l'aspetto più importante, l'esperienza di una *realtà* in cui un bambino con bisogni speciali, possa fare da guida, dimenticando le difficoltà. L'ambiente educativo embodied è, come il gioco, *equo ed inclusivo*, in linea con quanto suggerito dall'Agenda 2030 (UNESCO, 2015), perché consentendo a tutti di agire spontaneamente nell'ambito delle proprie competenze, riduce al minimo le difficoltà, potenzia le capacità ed evidenzia, arricchendosene, le differenze.



Qui, probabilmente, risiede la potenza dell'approccio *embodied* implementato dalla relazione del *tutoring*, nella capacità di produrre risultati attesi, dichiarati e manifesti, ma anche nella possibilità di estendersi su altri livelli, impliciti e sottesi.

## Riferimenti bibliografici

- Antonietti A., Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.
- Aucouturier B. (2015). *Il bambino terribile a scuola, proposte educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bagnara S. (1993). *L'attenzione*. Bologna: Il Mulino. In Lipoma M. et alii (2006). Stili attentivi e prestazione sportiva. In *Rassegne e Articoli*, 13, 1-2, 11-15.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Besio S., Caldin R. (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline*. Milano: Guerini scientifica.
- Chavez C.M., McGaugh, J.L., Weinberger N.M. (2009). The basolateral amygdala modulates specific sensory memory representations in the cerebral cortex. *Neurobiology of Learning and Memory*, 91, 382-392.
- Cohen J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 22, 175-186. In Chau Leung K. (2019). An updated metaanalysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement in *School psychology International*, 40(2), 200-214.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 83-105.
- Damon W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331- 343. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6).
- Dewey J. (1976). trad. it. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (1897).
- Eccles J.S. A. et alii (1993). Negative Effects of Traditional. Middle Schools on Students' Motivation. *Elementary School Journal*, 93: 553-574. In Kevin Rathunde (2001) Montessori Education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26, 1, 11-43.
- Gamelli I. (2015). Recensione al testo di Aucouturier B. (2015). *Il bambino terribile a scuola, proposte educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Ortina. *Psicomotricità educazione, riabilitazione, terapia*, 1, 2 (54), 49.
- Gardner H. (1983). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1999). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Bur Saggi.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. In Antonietti A., Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.
- Hedin D. (1986). Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity, relazione preparata per la task force on Teaching as profession. *Carnegie Forum on Education and the economy*, New York, p.3 in lanes (2005), *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2005a). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2005b). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.



- lanes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson. In Fontana S. (2018), Il ruolo dei compagni nell'educazione speciale per allievi con Disabilità Intellettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI, 2, 193-204.
- lanes, D., Macchia D. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W. et alii (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Leung K. C. (2019). An updated metaanalysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement in *School psychology International*, 40(2), 200-214.
- Levi G., Romani M. (2012). Disturbi dell'attenzione e instabilità motoria. *Psicomotricità e terapia, prevenzione, formazione*, 16, 1 (44).
- Lewinsohn P. et alii (1993). Age-Cohort Changes in the life time Occurrence of depression and othe mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, p.102. In Goleman D. (1999), *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur Saggi.
- Lipsky D.K., Gartner A. (1987). Capable of achievement and worthy of respect: Education of handicapped as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54, 1, 69-76.
- Maher C. (1986). Direct replication of a cross age tutoring program involving handicapped adolescents and children. *School psychology review*, 15, 1, 53-56.
- Matthews W.J. (1998). Let's get real: The fallacy of post modernism, *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. In F. Gomez Paloma, P. Damiani (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti I tre volti dell' Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Piaget J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: la Nuova Italia.
- Piaget, J.(1927). *La causalità physique chez l'enfant*. Felix Alcan
- Rathunde K. (2001). Montessori Education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26, 1, 11-43.
- Sibilio M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M., Palumbo C., Carlomagno N. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 1, 129-143.
- Stainback S.B., Stainback W.C., Hatcher L. (1983). Handicapped peers involvement in the education of severely Handicapped student. *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*, 8, 39-42.
- Vergnaud G. (1994). *Il bambino, la matematica, la realtà*. Roma: Armando.
- Vianello R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive, Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Trento: Erickson.
- Vygotskji L.S. (1979). Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino. *Riforma della scuola*.
- Wilson M. (2002). Sixviex of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin e Review*, 9, 4, 625-636
- Zambotti F. (2015). *Bes a scuola, i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zambotti F. (2020). *Disabilità intellettiva a scuola, strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.



## Riferimenti Normativi

- Miur (2012). *Direttiva Ministeriale Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012.
- Miur (2013). *Circolare Ministeriale, Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*, n. 8 del 06/03/2013
- Miur, (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- MPI, (1992). *Circolare Ministeriale* 16 novembre 1992, n. 339 Oggetto: *Continuità educativa*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Parlamento europeo e Consiglio (2018). *Raccomandazione del consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 22 maggio 2018
- Presidenza della Repubblica (2015). *Legge* 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- UNESCO (2015). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Incheon.

# “Dimensioni-ponte” tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l’inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare

## “Bridge Dimensions” between neuroscience, psychoanalysis and ECS to favor schools’ inclusion in the transdisciplinary perspective

**Paola Damiani**

Università degli Studi di Torino – paola.damiani@unito.it

**Filippo Gomez Paloma**

Dipartimento di Scienze della Formazione, Beni Culturali e Turismo, Università degli Studi di Macerata – filippo.gomezpaloma@unimc.it

The article presents some reflections and first conclusions relating to the study and research conducted in recent years by the authors, work aimed at exploring recent contributions in the field of neuroscience and Embodied Cognition, and identifying common foundational aspects consistent with the pedagogical and inclusive didactic perspective. More specifically, the contributions explored facilitate the understanding of the “neurodiverse” functioning profiles (Singer, 1998; Silberman, 2016) and, at the same time, highlight essential mechanisms and dimensions, often still unknown, for the improvement of developmental and learning processes, and everyone’s participation. In light of what has emerged, we outlined a transdisciplinary area — which makes use of the contributions of psychoanalysis and opens spaces for dialogue with pedagogy and teaching — for the identification of dimensions transversal to the disciplines involved (bridge dimensions), as a basis for knowledge and reflection, from which to attempt to rethink and enrich the school curriculum. The transdisciplinary space opens up perspectives, proposing a new look that offers multiple, complex angles; therefore more representative of the complexity of current phenomena and contexts, including educational ones and didactic interaction.

**Key-words:** bridge dimensions, inclusion, transdisciplinarity, embodied cognition, neurodiversity.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

L’articolo è frutto degli studi e delle ricerche compiuti da entrambi gli autori. In particolare, Paola Damiani ha scritto i paragrafi 1-3-4, il paragrafo 2.1 con Filippo Gomez Paloma e le conclusioni; la supervisione scientifica, la Premessa e il paragrafo 2 sono a cura di Filippo Gomez Paloma.



## Premessa

Il presente lavoro viene articolato in più sezioni, da un livello più generale a uno più specifico, che ripropongono il senso e la direzione del nostro percorso di studio e ricerca.

Siamo partiti da contributi in ambiti disciplinari che condividono temi di studio inerenti lo sviluppo e l'apprendimento umano – in dialogo da tempo con la pedagogia (medicina e pedagogia; psicoanalisi e pedagogia) – nonché da spazi interdisciplinari che si stanno recentemente delineando (psichiatria, neuroscienze e psicoanalisi) – non ancora e non sempre secondo un dialogo chiaro con la pedagogia e la didattica. Quindi, in relazione al suddetto scenario, abbiamo individuato l'ECS (Embodied Cognitive Science) come sfondo transdisciplinare, un “collante” in grado di comprendere alcuni aspetti comuni agli approcci esplorati e di valorizzare le reciproche fecondazioni di interesse per la pedagogia e la didattica, con particolare riferimento ai processi inclusivi, analizzando di questi ultimi gli aspetti impliciti che li sottendono e li accompagnano.

Infine, nell'ambito di tale spazio abbiamo identificato alcuni di questi aspetti come *dimensioni-ponte* con “potenzialità inclusive” per la didattica, in grado di favorire nei docenti la comprensione dei processi di sviluppo e apprendimento, la riflessione sulla relazione educativa e l'arricchimento della progettazione curricolare.

## 1. Il dialogo inter e transdisciplinare tra rischi e risorse

La complessità intrinseca dei fenomeni nel campo dell'Educational, unitamente alla complessità crescente dei contesti formativi e scolastici e, più in generale, della società, hanno condotto negli ultimi decenni alla consapevolezza della necessità di un approccio allargato, inter e transdisciplinare, per la comprensione degli stessi. Da tempo, vari autori hanno contribuito a evidenziare come i fenomeni complessi necessitino di uno sguardo plurimo non lineare, maggiormente rappresentativo della varietà e dell'imprevedibilità delle dinamiche e degli esiti evolutivi ed educativi (Kaneklin, Scaratti, 1998; Demetrio, 1998; Contini, 2012; Canevaro, 2013). Piero Bertolini aveva assunto come oggetto dei propri interessi di ricerca il necessario confronto tra pedagogia e medicina, considerate entrambe come scienze che hanno al centro delle proprie attenzioni l'*umano* e le vicende che lo riguardano, tra le quali, il dolore, la sofferenza, la malattia e la cura (1994, p. 55). La pedagogia speciale, in particolare, beneficia di un dialogo aperto con la medicina che fonda le sue origini in epoche passate.

Stringendo il focus sui processi di apprendimento e di insegnamento nella prospettiva inclusiva, con un'attenzione specifica ai funzionamenti “neurodiversi” e ai disturbi del neurosviluppo, il nostro interesse è rivolto ai contributi e alle possibili contaminazioni con le “Hard Sciences” secondo una prospettiva attualizzata, con particolare riferimento alle Neuroscienze e all'approccio dell'Embodied Cognition, al fine di identificare principi, costrutti e strategie “trasversali” in grado di contribuire al miglioramento degli stessi in ambito scolastico.

Galanti e Sales (2017) hanno recentemente esplorato il rapporto tra normalità e patologia riferendosi ai disturbi del neurosviluppo, mettendo a confronto lo sguardo della neuropsichiatria dello sviluppo e quello della pedagogia speciale sulla



base del comune oggetto di studio centrato sull'uomo, considerato sia dal punto di vista psichico, della sua interiorità, sia da quello delle dinamiche socio-relazionali. Come rilevano gli autori, le differenze dal punto di vista epistemologico tra scienze a "statuto forte" e scienze a "statuto debole" sono significative. Nel dialogo attuale la medicina risulta vincente in quanto le sue interpretazioni sono sostenute da evidenze, dati, comparazioni, elementi verificabili, mentre la pedagogia, anche quella speciale, presenta interpretazioni meno formali, ipotesi progressive che devono essere validate gradualmente e che per tale verifica richiedono tempi lunghi, lasciando maggiore spazio alla soggettività, al dubbio, alla critica, alla dimensione dinamica e inafferrabile del possibile.

Tale "aspetto di debolezza" costituisce al contempo un significativo punto di forza concettuale e operativo, in quanto favorisce l'assunzione di uno sguardo più complesso, maggiormente rappresentativo della dimensione esperienziale umana (Ib.) e delle differenze, aprendo alla prospettiva utopistica propria della pedagogia che orienta visioni e azioni verso il "sogno" oltre il "bisogno"; come rileva Caldin (2017), "utopia e pedagogia possono reciprocamente offrirsi una funzione di legittimazione e di pregevole complementarità" (p. 118).

La messa in luce delle potenzialità e dei vantaggi reciproci derivanti da un confronto paritetico consente di ridurre la dinamica viziosa della dipendenza o della reciproca diffidenza tra medicina e pedagogia, ancora molto presente nei contesti scolastici (Damiani, Rocco, in Dovigo e Pedone, 2019), che può trasformarsi in conflitto e prevaricazione, in delega o in reciproche accuse di inadeguatezza, al posto di declinarsi sotto forma di alleanze virtuose nella realizzazione sinergica dei processi di cura e corresponsabilità. Approcci "oggettivi" e rigorosamente quantitativi orientati alla standardizzazione e alla generalizzazione in medicina e in pedagogia richiedono di andare di pari passo con modalità di pensiero e di intervento che rimandano all'unicità, all'intensità e alla profondità del fenomeno e della datità clinica o educativa (Castiglioni, 2016).

In effetti, pur necessariamente mantenendo epistemologie peculiari e differenziali, la distanza tra scienze dure, medicina, neuroscienze e biologia, e pedagogia speciale pare sempre più avvicicabile e declinabile attraverso dinamiche di reciprocità, alla luce di modelli di riferimento attuali e condivisi. Si sta realizzando la visione di Bertolini (1994) che accomunava medicina e pedagogia in quanto scienze eidetiche chiamate "a saper cogliere ed evidenziare quelle costanti che le percorrono secondo la forma di direzioni generali capaci di dare senso più ampio e più rispettoso della complessità delle realtà chiamate in causa" (pp. 55-73), all'interno di contesto dinamico e interconnesso che le avvicina e le travalica entrambe.

Un passaggio essenziale in questa direzione è stato compiuto dall'affermazione del paradigma bio-psico-sociale e del modello dell'ICF per la descrizione della condizione di salute delle persone e dall'assunzione di tale modello a livello inter-istituzionale e interprofessionale.

I paradigmi attuali sui temi della salute, dello sviluppo e dell'apprendimento, delineati anche a livello politico e istituzionale (Unesco 2030), consentono la messa in luce di temi e concetti comuni che attraversano e ridefiniscono i rigidi confini disciplinari, favorendo virtuose fecondazioni reciproche.



## 2. Il contributo delle neuroscienze

La tensione a conoscere le persone in formazione secondo prospettive complesse e differenti, come affermato da Contini (2009), costituisce un elemento costitutivo della deontologia pedagogica. Una delle motivazioni che sottende la necessità per la pedagogia e la didattica di rivolgersi ad altre discipline è quella di comprendere e valorizzare gli aspetti soggettivi e profondi della personalità del discente e migliorare lo sviluppo di competenze professionali e personali del docente. In tal senso, l'autrice rileva l'importanza di un superamento del paradigma della disgiunzione tra il conoscere e il sentire ed evidenzia il ruolo delle neuroscienze in questo superamento. Per "ragionare" bene e in modo etico occorre, contrariamente a quanto sostiene il senso comune, una testa "calda" e non "fredda" (Damasio, 1994, 1999; Fabbri, Contini, Manuzzi, 2006). La valorizzazione delle dimensioni mentali emotive e profonde viene vista come un necessario antidoto all'individualismo generato nel contesto della globalizzazione, nell'ambito del quale le persone hanno progressivamente elevato muri intorno al perimetro della loro soggettività e creato distanze dagli altri, dal mondo, dai problemi e dalle minacce. Emozioni ed empatia si declinano come costrutti interdisciplinari per la comprensione e la gestione educativa dell'indifferenza, patologia del nostro tempo (Contini, ib). Anche altri autori, come Pellerrey (2016), identificano la connessione tra sviluppo di Soft Skills e capacità empatica come base per la capacità di regolazione emotiva e di relazione, mettendo in luce la necessità di saper osservare le relazioni tra dimensioni non-cognitive e cognitive, tra funzioni di autoregolazione, attenzione e memoria ed emozioni profonde, e tra individuale e collettivo.

Centrando il focus sulla didattica, vari studi e ricerche si avvalgono dei contributi delle neuroscienze per favorire un "ripensamento" nella direzione del miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, aprendo riflessioni sui potenziali a supporto di una didattica più inclusiva (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Rivoltella, 2012; Damiani, 2012; Della Sala, 2016; Geake, 2017; Savia, 2019).

Come evidenzia Sibilio (2020), in didattica, lo studio della complessità "include attività di ricerca di natura transdisciplinare e interdisciplinare sul processo di insegnamento – apprendimento considerato come un sistema fondato su proprietà adattive che lo collocano in una specifica classe di sistemi complessi adattivi e dei fenomeni emergenti a essi associati" (p. 149). Più in particolare, secondo l'autore, l'azione didattica e la conseguente interazione agiscono sulle condizioni biologiche che incorporano l'azione di insegnare e di apprendere. "Lo studio della decisione, che agisce nell'interazione e che orienta ed è orientata da essa, richiede la conoscenza anche del campo delle ricerche e delle prospettive neuroscientifiche, che possono apparire domini scientifici diversi da quello educativo, e che per alcuni studi e tipologie di indagine implicano traiettorie epistemologicamente antagoniste alla tradizione della ricerca didattica collocata linearmente in un perimetro esclusivo delle scienze umane. Questi studi aiutano a chiarire in che misura l'azione di chi insegna e di apprende si muova nello spazio tempo operando analogamente in ciascun individuo o secondo modalità diverse che agiscono secondo le differenze che caratterizzano ogni soggetto" (ib., p. 110).

Quest'ultimo aspetto costituisce un'argomentazione forte per la pedagogia speciale, per il rafforzamento di un'autentica e imprescindibile cultura delle "diffe-



renze”, finalizzata al potenziamento della consapevolezza dei docenti e all’implementazione di politiche e pratiche organizzative e didattiche coerenti (differenziazione didattica; progettazione universale...).

È importante ribadire quanto esplicitato da Sibilio, al fine di presidiare i rischi e le derive di interpretazioni improprie e di trasposizioni spurie da un ambito disciplinare all’altro: “Non si tratta di favorire attraverso studi la nascita di una neuroscienza della didattica, ovvero di un dominio scientifico indirizzato a ricercare le spiegazioni neuroscientifiche dell’insegnamento e dell’apprendimento, definendo da un punto di vista neuroscientifico l’atto di insegnare e quello di apprendere” (p. 110). In linea con quanto già evidenziato, infatti, anche per l’autore sarebbe riduttivo ritenere che la sola conoscenza di meccanismi neurofisiologici possa offrire una lineare spiegazione che dimostri la derivazione biologica dell’agire umano. Uno dei possibili “vantaggi” dal punto di vista della pedagogia e didattica speciale consiste quindi nell’opportunità che gli studi neurofisiologici offrono di riconoscere le differenze biologiche individuali dell’azione umana, i sistemi e le strutture che operano diversamente anche se svolgono le stesse funzioni e in ognuno costituiscono quella originale identità che esprime analogie e peculiarità soggettive (neurodiversità).

Entro tale scenario, l’autore rilancia la proposta della semplicità ipotizzata da Berthoz (2011) come uno spazio innovativo della ricerca sull’insegnamento che favorisce “il superamento dell’antagonismo tra il concetto di realtà oggettiva, fortemente avvalorato nell’area di ricerca delle scienze dure, e il concetto soggettivo di attribuzione di significato ai soggetti, agli oggetti e agli eventi, proprio delle scienze umane, indagando come queste entità agiscano e siano in grado di animare e dare forma attraverso l’interazione alla realtà” (Sibilio, 2020, pp. 128-129). L’approccio della semplicità consente di ribaltare fenomenologicamente la relazione tra cognizione, percezione e azione nell’interazione e “ridefinisce il significato di un saper agire sul piano didattico piuttosto che di un saper fare esecutivo (Le Boterf, 2006), che si espone al rischio di una semplificazione tecnica dell’insegnamento, incompatibile con la visione sistemica e complessa dell’esperienza formativa” (Sibilio, p. 166).

Nell’ambito della didattica speciale questo rischio pare ancora più significativo; la prospettiva di uno spostamento di focus - scientificamente fondato - dal mero saper fare come tecnica o, peggio, tecnicismo, ad un *sapere agire* che tiene conto del contesto interazionale complesso e multidimensionale, risulta strategica. “Agire” è un concetto più ampio e complesso del “semplice” fare, funzionale all’idea di un *saper agire inclusivo* che non corrisponde mai al mero esercizio di tecniche e procedure o all’applicazione di strumenti, ma che si realizza sempre in una relazione non lineare, non deterministica, con le persone e con gli oggetti e strumenti in contesti dinamici e unici.

## 2.1 Neuroscienze e inclusione: uno sguardo profondo per la comprensione dei disturbi del neurosviluppo

Gli studi sulle possibili relazioni e applicazioni tra neuroscienze ed Educational sono ancora agli albori e, per certi versi, ambigui (Della Sala, 2015); pur rilevandone la necessità, occorre pertanto assumere un atteggiamento di grande prudenza nell’intraprendere tale strada.

Tra gli aspetti riconosciuti e accreditati dalla comunità scientifica, vi è la possibi-



lità di favorire la conoscenza e l'individuazione dei disturbi dello sviluppo quanto più precocemente possibile (Evans et al., 2013), oltre alla possibilità di una loro migliore comprensione e descrizione, già evidenziata nei paragrafi precedenti. Tali possibilità comportano un significativo impatto anche in termini di miglioramento dell'inclusione a scuola, per il potenziamento della capacità di tutti i docenti di leggere i funzionamenti complessi e situati (nell'interazione didattica e negli ambienti di vita e di apprendimento) di tutti gli allievi.

Preme qui precisare che, ovviamente, il concetto di inclusione deve essere inteso secondo un'accezione molto ampia, che non può essere ridotta agli aspetti neurobiologici e ai problemi del neurosviluppo che sono oggetto della nostra analisi. Il dibattito sui suoi significati è vasto e i recenti contributi transnazionali vanno nella direzione dell'Equity (Hoffman, Mitchell, 2016) e dell'Equality (CSIE, 2016), portando l'attenzione inclusiva a tutte le situazioni di fragilità, oltre la disabilità e i disturbi, e ai contesti sociali, culturali e politici. La scelta di una focalizzazione sugli aspetti della neurodiversità risulta sostanzialmente coerente con la letteratura e con gli ambiti disciplinari presi in esame. Un'ulteriore motivazione, di grande rilevanza, riguarda la constatazione che gli elementi e le dimensioni dei processi del neurosviluppo emergenti da un vertice transdisciplinare, come osserveremo, costituiscono "dimensioni base" per lo sviluppo di una mente inclusiva e di comportamenti inclusivi, essenziali anche per la promozione dell'Equality ad ampio raggio.

In questo scenario dinamico e aperto alle contaminazioni, anche in ambito medico e diagnostico stiamo assistendo alla riconcettualizzazione di disturbi e disabilità e al riconoscimento di vantaggi derivanti dall'assunzione della prospettiva neuroscientifica. Nel 2005, Kandel descriveva le neuroscienze cognitive come esito fecondo della fusione tra psicologia cognitiva e neuroscienze (Milner et al., 1998), finalizzata al conseguimento di una visione nuova e convincente della mente e dei suoi disturbi.

A distanza di oltre un decennio, tale finalità rimane valida e ancora più urgente alla luce dell'incremento di diagnosi di disturbi in età evolutiva (Baird et al., 2006; Burgio, Panisi, 2017) e la prospettiva di dialogo tra discipline si è rafforzata, al punto di mettere in discussione l'identificazione di settori distinti delle neuroscienze. Secondo alcuni autori, infatti, non avrebbe senso parlare di neuroscienze cognitive, affettive, educative, ecc., in quanto unico grande ambito che condivide basi e principi e che comprende prospettive multiple.

Per quanto riguarda la comprensione di alcune condizioni di particolare complessità e per molti versi ancora sconosciute, come ad esempio la disabilità intellettiva, secondo Ruggerini, Daolio e Manzotti (2014), il contributo delle neuroscienze negli ultimi anni è di assoluto rilievo. Alcuni aspetti di tale riposizionamento da parte della medicina sono esplicitati nel DSM-5; "l'assegnazione della condizione al cluster dei Disturbi del Neurosviluppo ricolloca anche questa condizione nel mainstream delle conoscenze scientifiche in tema di rapporto tra genetica, epigenetica e contesto; la necessità di una concettualizzazione della condizione, sia come condizione esistenziale particolarmente sensibile ai sostegni allo sviluppo, sia come disturbo della organizzazione neurobiologica; l'utilità di una descrizione dimensionale delle componenti del funzionamento cognitivo (che orienta nuove possibilità di potenziamento individuale del funzionamento cognitivo); la prevalenza, nella valutazione dei criteri diagnostici, delle capacità adattive (che riduce il rischio di etichettamenti e indica uno degli obiettivi dei sostegni)" (Ib., p. 88).

La migliore comprensione dei disturbi e delle patologie favorisce anche la cono-



scienza dei funzionamenti tipici, attraverso la messa in luce di particolarità e punti di forza o limiti “inaspettati”; le neuroscienze assumono tale bidirezionalità di sguardi e intenti.

Un lavoro recente di Kandel (2018) è rivolto all'esplorazione di *quello che possono raccontarci su noi stessi i disturbi del cervello*. Secondo l'autore, mai come oggi lo studio dei disturbi cerebrali offre significativi contributi per la comprensione di come funziona “normalmente” la nostra mente. “Ciò che stiamo imparando su autismo, schizofrenia, depressione, ad esempio, può aiutarci a capire i circuiti neurali coinvolti nelle interazioni sociali, nei pensieri, nei sentimenti, nei comportamenti, nella memoria e nella creatività e al contempo gli studi su questi circuiti possono aiutarci a comprendere i disturbi cerebrali” (p. 16).

È importante rilevare che, pur mantenendo come vertice la dimensione corporea e psichica (cervello e mente), le neuroscienze si allontanano da visioni riduzioniste e, nell'ambito specifico dello sviluppo e dell'apprendimento, mettono in luce il ruolo chiave dell'epigenetica come fondamento di una nuova prospettiva epistemologica.

Kandel (2018) parla di “Nuovo Umanesimo Scientifico” per la comprensione della mente e dei suoi disturbi e patologie; secondo l'autore, i progressi nella biologia della mente offrono la possibilità di un nuovo umanesimo in grado di fondere le scienze che studiano il mondo naturale con le scienze umane che si occupano del significato dell'esperienza umana. Il nuovo umanesimo scientifico consiste sostanzialmente “in un processo evolutivo e conoscitivo basato in buona parte su intuizioni biologiche relative alle differenze nelle funzioni cerebrali, che cambierà radicalmente il modo in cui ci consideriamo e ci vediamo l'un l'altro. Ciascuno di noi si sente unico, grazie alla propria coscienza di sé, ma avremo l'effettiva conferma biologica della nostra individualità. Questo, a sua volta, porterà nuove intuizioni sulla natura umana e a una comprensione e un apprezzamento più profondi sia della nostra umanità condivisa, sia della nostra umanità individuale” (p. 17). La prospettiva del nuovo umanesimo scientifico offre l'opportunità di vedere come le nostre esperienze e i nostri comportamenti individuali sono radicati in quell'interazione fra geni e ambiente che plasma il nostro cervello.

Un aspetto essenziale emergente dalle neuroscienze, sul quale la letteratura pedagogica – e ancor prima quella filosofica a partire da Aristotele – ha da tempo insistito, riguarda la conferma della natura altamente sociale del cervello: i bambini hanno una predisposizione innata per interpretare il mondo che incontreranno da adulti, ma le competenze necessarie (come la lingua e altre competenze sociali) le potranno imparare soltanto attraverso la relazione con altre persone. L'interazione sociale viene identificata come una dimensione necessaria per lo sviluppo e per il mantenimento del cervello in buona salute, anche in età avanzata. La ricerca sul comportamento sociale, sulla biologia delle interazioni sociali e sull'empatia delle persone con disturbi dello spettro autistico ha messo in luce la stretta connessione tra le interazioni sociali e i movimenti biologici-corporei, come il camminare verso un'altra persona o il tendere la mano per salutare, ma ancora prima il vedere il volto e volgere lo sguardo verso altri. L'azione biologica e motoria costituisce la base essenziale della teoria della mente: la capacità di identificare e di integrare l'azione biologica con il contesto in cui essa avviene ci permette di riconoscere l'intenzione che è fondamentale per la teoria della mente.

Un ulteriore ambito nel quale gli studi biologici sui funzionamenti neurodiversi del cervello paiono offrire spunti di grande interesse per la pedagogia e la didattica



speciale riguarda la scoperta della possibilità che alcune alterazioni dei circuiti cerebrali tipici, note principalmente per gli impatti negativi che possono contribuire a generare a livello di vita (disabilità), possano conferire “vantaggi” oltre ad affermare l’individualità della persona. “Un numero considerevole di persone che soffrono di quello che si potrebbe considerare un disturbo sceglierebbe di non eliminare questo aspetto di sé” (Kandel, 2018, p. 21). La posizione di Kandel si spinge oltre, affermando che spesso il “trattamento” di queste condizioni compromette il senso di sé.

Si tratta di una caratteristica che riguarda tutti i profili, ma che si rende particolarmente evidente in alcuni disturbi del neurosviluppo, e che apre ad un differente vertice osservativo anche da parte dei docenti. Tra i potenziali vantaggi, sono state indagate le particolari abilità visuo-spaziali che possono possedere alcune persone con dislessia (Von Károlyi et al., 2003) e l’abilità di percepire informazioni visive in modo più rapido ed efficiente (Geiger et al., 2008). Queste abilità possono rivelarsi molto vantaggiose in lavori che richiedono il pensiero tridimensionale, come l’astrofisica, la biologia molecolare, la genetica e l’ingegneria (Paul, 2012). Altre ricerche mettono in luce le maggiori capacità di creatività e di innovazione delle persone con ADHD rispetto a pari età e scolarità (White & Shah, 2011).

Un ulteriore aspetto che le neuroscienze hanno contribuito a rilanciare riguarda il ruolo dei processi inconsci, anche in relazione alla maggior comprensione della coscienza stessa. La nuova biologia della mente si basa sul presupposto che tutti i nostri processi mentali sono mediati da processi inconsci che guidano i nostri comportamenti (da quelli automatici, ai complessi processi creativi e sociali). Tale visione deriva da tre progressi scientifici: la genetica dei disturbi psichiatrici e delle dipendenze (Kallmann 1939); l’Imaging cerebrale; lo sviluppo di modelli animali delle malattie che ha mostrato come l’interazione tra geni e ambiente possa disturbare lo sviluppo del cervello, l’apprendimento e il comportamento) (Kandel, 2018).

Gli studi in ambito neuropsicologico e neuropsichiatrico indagano il ruolo dei meccanismi di base essenziali per l’attivazione e il controllo dei processi cognitivi e dei comportamenti necessari per gli apprendimenti scolastici e per la vita sociale (le “Funzioni Esecutive”), riconoscendo una loro componente implicita, di tipo emotivo (identificata come “Funzioni esecutive calde”). Tali aspetti fondamentali del funzionamento risultano spesso compromessi o differenti in quasi tutti i profili caratterizzanti i disturbi del neurosviluppo (Vicari, Di Vara, 2017) e il processo di modularizzazione delle Funzioni Esecutive calde e fredde (memoria, attenzione...) pare svilupparsi in età scolare, sotto l’influenza delle stimolazioni ambientali (Kamirloff-Smith, 1992). Il ruolo delle esperienze durante la prima infanzia, ma anche durante la scolarizzazione, diventa importante per favorire la capacità regolativa emotiva e le regole sociali (Vio, Guaran, 2017, p. 124).

Il funzionamento del cervello e il comportamento umano comprendono molteplici aspetti differenti che si influenzano reciprocamente, alcuni dei quali risultano sottostimati nelle loro implicazioni evolutive ed educative (“*missing dimension*”). Non considerarli, considerarne soltanto alcuni o non considerare le loro interrelazioni costituisce quindi un errore fondamentale di qualsiasi intervento educativo e didattico o sanitario, terapeutico che intenda promuovere sviluppo, apprendimento e salute.

La sfida nella direzione inclusiva consiste quindi nel pensare a qualche forma di “cittadinanza” anche per tali dimensioni, che intervengono precocemente e che costituiscono le dimensioni di base per altri processi, all’interno dei curricoli scola-



stici e formativi, che non si traduca in una semplice traslazione di modelli e pratiche neuroscientifiche e/o sanitarie in ambito educativo. Occorre identificare dimensioni, principi e costrutti “trasversali” che contribuiscano a orientare e a potenziare e le progettazioni didattiche ed educative, rendendole (un po’) più adeguate ed efficaci, per aumentare la possibilità di riuscire a osservare, comprendere e agganciare tutti i differenti funzionamenti apprenditivi e partecipativi.

### 3. Spazi di confine tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS: il potenziale inclusivo

Il nostro focus di indagine, finalizzato a cogliere i potenziali inclusivi di un approccio inter e transdisciplinare, si concentra sul paradigma dell’Embodied Cognition e, in particolare, sullo spazio di confine tra Embodied Cognitive Science (ECS), neuroscienze e psicoanalisi.

Si tratta di un campo non ancora chiaramente e univocamente delineato, anche se già percorso da alcuni autori (si veda ad es. Gallese), che può essere identificabile, pur nella sua provvisorietà e dinamicità, da tematiche, concetti e principi comuni o quantomeno avvicinabili. All’interno di tale spazio, è possibile individuare principi e costrutti - ponte o trasversali, che risultano vicini ai temi della didattica speciale e dell’inclusione. La nostra ricerca è stata orientata verso la sistematizzazione e l’operativizzazione di alcuni di questi costrutti e principi presso le “Scuole ECS”. In questo articolo ci limiteremo alla loro identificazione, al fine di alimentare lo scambio e il dibattito in questa direzione.

L’ECS, in effetti, si connota già come un paradigma multidisciplinare, i cui fondamenti sono ormai riconosciuti e declinati in numerosi ambiti scientifici (Wilson, 2002; Gallese, 2005; Abrahamson, 2009; Barsalou, 2010; Glenberg, 2011; Borghi, 2012; Gomez Paloma, 2017). Le linee di studio e di ricerca assumono curvature e focalizzazioni differenti (sul linguaggio, sull’arte, sull’educazione motoria...), ma tutte sono caratterizzate dalla centralità della corporeità e dal riferimento ai principi delle neuroscienze citati nei paragrafi precedenti.

In ambito educativo e scolastico, riteniamo che l’approccio dell’ECS risulti coerente con la prospettiva inclusiva, in quanto consente di attraversare la complessità delle persone e dei contesti, riconoscendo le differenze e favorendo il successo di tutti gli allievi attraverso la messa in luce delle dimensioni e dei meccanismi di base, spesso misconosciuti, almeno nel loro livello implicito (*missing dimension*), che rendono possibile lo sviluppo delle capacità fondamentali per l’apprendimento e per la partecipazione: corpo, movimento, emozione, percezione, relazione (Gomez Paloma, Damiani, 2015). In sinergia con il modello bio-psico-sociale e con l’ICF (OMS, 2001; 2007), l’ECS favorisce la valorizzazione delle differenze inquadrate secondo una prospettiva olistica che tiene conto della globalità del funzionamento delle persone e della loro relazione con il contesto. Inoltre, coerentemente con il modello dello “sviluppo sostenibile” (Agenda Unesco, 2030), l’approccio ECS consente la messa in luce delle connessioni tra livello individuale e livello collettivo e sociale, ponendo al centro il paradigma della relazionalità nell’ottica co-evolutiva del co-sviluppo (Gomez Paloma et. al., 2019, pp. 199-202).

Per quanto riguarda il recente confronto dei neuroscienziati con la psicoanalisi, occorre precisare che alcuni pedagogisti hanno da tempo messo in luce il potenziale



euristico di un dialogo in tale direzione, giungendo a delineare l'ipotesi di una "pedagogia psicoanalitica" (Schraml, 1970; Conti, 1989; Caldin Populin, 1996; Massa, 1987, 2000; Roveda, 1979, 2002), a partire dai carteggi freudiani con il Reverendo Pfister e dall'idea di Anna Freud di una funzione pedagogica della psicoterapia psicoanalitica. "Psicoanalisi, psicoterapie post freudiane e pedagogia possono coesistere e completarsi in una visione ascendente, progressiva e sempre più soddisfacente" (Roveda, 1979, p. 258). Tuttavia, tale dialogo non si è rivelato semplice, né privo di rischi e pregiudizi, limitando di fatto le possibili fecondazioni e implicazioni in ambito formativo e scolastico (Blandino, 2000; 2009). Come evidenzia Caldin (2017), anche se l'ipotesi di una pedagogia psicoanalitica non pare percorribile, nello scenario attuale la psicoanalisi può svolgere un'insostituibile funzione ermeneutica, contribuendo a definire e a chiarire il clima emotivo e la qualità delle relazioni che fondano il processo educativo stesso, ma i due saperi si configurano sempre più con metodologie mirate alla riflessione personale che tende sempre più ad interrogarsi, più che a offrire risposte.

Lo spazio transdisciplinare che si sta delineando, a partire dagli studi e dalle ricerche delle neuroscienze che per molti aspetti confermano e rilanciano teorie e scoperte della psicoanalisi, può rinforzare il dialogo, anche con la pedagogia e con la didattica. Giacomo Rizzolatti considera la psicoanalisi come un modello coerente e intellettualmente soddisfacente della nostra mente, in grado di offrire una risposta alla forte delusione nei confronti del modello del *cervello elaboratore di informazioni*. Il suo contributo è riconosciuto fondamentale per coloro che aspirano a una "teoria della motivazione umana verosimile e avanzata" (Kandel, 2005, p. 76). Secondo Kandel, inoltre, l'incontro con le neuroscienze risulta vantaggioso anche per la psicoanalisi sia da un punto di vista concettuale (per fondare la psicoanalisi su basi più solide rispetto a quelle della metapsicologia), sia sperimentale (come input alla ricerca per la verifica di specifiche ipotesi sul funzionamento della mente).

L'identificazione di un campo transdisciplinare fa dunque compiere un passo in avanti nella direzione di una fecondazione virtuosa reciproca, dalla quale emergono aspetti complessi e interagenti che risultano significativi anche la pedagogia e la didattica. Alcuni principi e dimensioni trasversali che si stanno riconfigurando riguardano processi e dimensioni "di base", essenziali e fondative, per i processi di sviluppo, apprendimento e salute e per la relazione educativa. La loro migliore comprensione da parte dei docenti e loro valorizzazione nella didattica potrebbe favorire la capacità di apprendere e di partecipare di tutti allievi, e in particolare di quelli con "bisogni educativi speciali".

Nell'opera di Kandel dedicata alle relazioni tra psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente, l'autore esplora i disturbi riguardanti la corteccia cingolata attraverso il legame tra cognizione ed emozione che pare caratterizzarli e le nuove prospettive di studio sulla coscienza (2005, p. 377). Tra le aree in cui secondo l'autore il connubio tra biologia, neuroscienze e psicoanalisi potrebbe dare frutti significativi vi è la questione della natura dei processi mentali inconsci, i quali, come già rilevato, spiegano molti aspetti del funzionamento tipico e atipico a livello di apprendimento e di comportamento sociale. I temi emergenti nello spazio transdisciplinare sono comuni a quelli indagati dalle neuroscienze, già evidenziati: la plasticità neuronale, il ruolo delle dimensioni implicite nei processi di apprendimento e di cambiamento, il ruolo delle dimensioni emotive e dell'empatia nei processi cognitivi (attenzione, memoria, decisione) e la focalizzazione sul problema della coscienza. Viene riaffermata la centralità degli aspetti emotivo-relazionali e percettivo-sensoriali impliciti



alla base dei processi di sviluppo e apprendimento tipici e atipici e, conseguentemente, la necessità di indagare tali dimensioni complesse in relazione alla formazione di studenti e docenti.

L'assunzione di tale prospettiva allargata, oltre alla conferma di una connotazione di "trasversalità" e di "essenzialità" dei temi oggetto di studio, favorisce l'individuazione delle relazioni tra fenomeni e processi e la messa in luce del loro potenziale euristico e applicativo nei differenti campi disciplinari e professionali, pur nel rispetto delle epistemologie specifiche. Ad esempio, l'individuazione di una relazione tra lo sviluppo delle capacità attentive e i comportamenti etici (Kandel, 2005, p. 375) può essere declinata in ambito terapeutico, educativo e didattico, secondo peculiari metodologie e finalità.

A livello scolastico, questo aspetto può contribuire alla comprensione e al potenziamento delle competenze socio-relazionali degli allievi, nella direzione inclusiva. La relazione tra le capacità attentive e i comportamenti etici e lo studio dei meccanismi che rendono possibile i processi di cambiamento e di consapevolezza hanno un impatto per la ricerca sulla didattica e sulla formazione degli insegnanti. Lo sviluppo di "competenze inclusive" da parte di docenti e studenti, passa innanzitutto attraverso la capacità di attivare processi di cambiamento profondi e autentici. Sono processi che richiedono un particolare funzionamento mentale; occorre sviluppare una mente "inclusiva", *plurale*, che si adatta e interagisce, elaborando idee diverse e producendo il cambiamento individuale e sociale, garantendo il futuro e il benessere (Pravettoni, 2011). Lo sviluppo di tali capacità mentali non può essere dato per scontato negli allievi, come nei docenti, e necessita di percorsi formativi e valutativi (intesi nella loro accezione più alta e ampia) adeguati. Assumendo il vertice della psicoanalisi, possiamo osservare e comprendere meglio le ambivalenze, le risorse e le regressioni tipiche dei fenomeni umani individuali e sociali, nella direzione di una conoscenza autentica delle dinamiche che caratterizzano i processi evolutivi ed educativi individuali e collettivi, pur senza pensare di "stendere sul lettino la scuola" (Blandino, 2009).

Anche nel nostro paese, una pubblicazione del 2009 a cura di Moccia e Solano proponeva una riflessione sul dialogo possibile tra psicoanalisi e neuroscienze, a partire dalla riflessione sul funzionamento mentale inconscio e sull'intersoggettività, altro tema fondamentale per la comprensione dell'interazione didattica e dello sviluppo delle competenze sociali e prosociali.

Più recentemente, Legrenzi e Umiltà (2018), dopo avere prudentemente messo in guardia dai rischi delle "neuromitologie" (Legrenzi e Umiltà, 2009), hanno proposto una rilettura del ruolo dell'inconscio (o meglio degli *inconsci*) dalla prospettiva della psicologia cognitiva, con la finalità di individuare vantaggi e trappole del funzionamento inconscio, per renderci consapevoli e per identificare strategie per rimediare agli errori sistematici di giudizio, di decisione e azione dei quali non ci rendiamo conto. È una prospettiva che, pur focalizzandosi sugli aspetti di limite del funzionamento inconscio, risulta interessante per la conferma della prevalenza e dell'ordinarietà di questi meccanismi rispetto a quelli consapevoli, con particolare riferimento ai processi di apprendimento, e per la sottolineatura del doppio livello di funzionamento della mente: il primo livello è implicito, cognitivo - percettivo, motorio, emotivo; il secondo livello è mediato dalla coscienza e dall'autoregolazione. Di rilievo anche gli spunti per la riflessione sulle strategie di "protezione e di gestione" delle trappole possibili, interpretabili come strategie connesse ai processi di insegnamento, anche se rimane sottotraccia uno sguardo approfondito



ed evolutivo del livello implicito, che l'approccio delle neuroscienze - e dell'Embodied Cognition - contribuiscono ad evidenziare. Legrenzi e Umiltà pongono l'attenzione sull'inconscio cognitivo, distinto da quello rimosso, in quanto preconditione per pensieri veloci, decisioni intuitive, azioni immediate e emozioni. L'evoluzione della nostra specie ha selezionato individui che riescono a produrre pensieri e decisioni con meccanismi di cui non sono consci (p. 43).

L'ipotesi di un vantaggio evolutivo del funzionamento cognitivo inconscio e la relazione con i processi cognitivi "mediati" necessari per gli apprendimenti scolastici costituiscono un ulteriore elemento di riflessione per la didattica. Come evidenziano gli autori, molti scienziati sociali pensavano che l'inconscio fosse solo quello freudiano e quindi "una cosa che non li riguardava"; al contrario, è opportuno riparlare dell'inconscio nelle scienze sociali e dell'educazione.

A partire dal modello psicoanalitico e dall'idea di mente freudiana al centro dell'approccio della neuropsicoanalisi si evidenziano le relazioni tra corpo, emozioni, relazioni, coscienza e intenzionalità, coerentemente con l'approccio dell'Embodied Cognition. L'lo freudiano è innanzitutto un'entità corporea, legata al corpo e al movimento (Freud, 1923), vicina a un'idea di *Self* che attualmente molti neuroscienziati condividono (Gallese, Migone, Eagle, 2006).

Stringendo il focus sui funzionamenti atipici e sulle patologie, ulteriori studi in ambito psicoanalitico hanno indagato il rapporto tra emozioni e memoria procedurale e le sue implicazioni per il trattamento dei disturbi mentali. Autori come Sander, Stern e il gruppo del *Boston Process of Change Study Group* (BPCSG) hanno evidenziato come molti dei cambiamenti che fanno progredire il processo terapeutico durante l'analisi non rientrano nel dominio dell'*Insight* cosciente, ma in quello della conoscenza e del comportamento procedurale di natura non verbale e inconscia. La psicoanalisi recente ha riconosciuto la validità di nuovi modelli e percorsi oltre la "Talking cure". Si tratta di un aspetto di particolare rilievo per la comprensione dei fattori che favoriscono apprendimento e cambiamento. Stern e collaboratori (1998) hanno proposto il concetto di *momenti di significato*: momenti nell'interazione tra paziente e terapeuta che rappresentano il raggiungimento di un nuovo assetto di ricordi impliciti i quali consentono alla relazione terapeutica di progredire verso un nuovo livello più evoluto e sano.

I momenti di significato sono considerati in grado di produrre cambiamenti comportamentali tali da ampliare il repertorio di strategie procedurali del paziente, tanto nei modi di essere quanto nei modi di fare (Kandel, 2005, p. 84-85). Questo avanzamento non dipende da *Insight* coscienti, ma avviene a livello pre-non verbale e inconscio, realizzando un vero e proprio apprendimento profondo che conduce a un progresso nelle categorie di conoscenza implicita, le quali conducono a loro volta a strategie di azione che si riflettono nei modi in cui la persona interagisce con gli altri, oltre che nel transfert terapeutico. Come rileva Stern (2010), è ormai condivisa l'idea che il cambiamento terapeutico non potrebbe verificarsi in assenza di una specifica azione, reale o immaginaria che sia. I momenti di significato si verificano solo quando si "fa" qualcosa, anche senza tradurlo in parole o in oggetto di riflessione; i modelli mentali e le reti neurali possono essere modificati facendo qualcosa in modo diverso, immaginandolo in modo diverso, osservando qualcuno farlo o apprendendo come si fa dal linguaggio. Le reti neurali funzionano in modo che ogni traccia dell'esperienza (di natura cognitiva, emotiva, sensoriale o motoria) possa modificare e ricodificare le tracce precedenti (Kandel, 2005, p. 114). Anche lo sviluppo morale si compie sul piano procedurale (Goldberg, 1992). Coerente-



mente con le neuroscienze e l'ECS, «il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende» (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, p.3).

I processi descritti in ambito psicodinamico come momenti di significato possono spiegare quanto avviene durante l'apprendimento dall'esperienza di tipo laboratoriale e/o consulenziale. L'azione, l'esperienza e la riflessione sull'esperienza connotano l'apprendimento significativo e trasformativo (apprendimento autentico che promuove cambiamento di habitus e atteggiamento). Dal punto di vista pedagogico, l'aggancio delle dimensioni profonde pre e non verbali contribuisce a "garantire" l'autenticità della relazione educativa inclusiva, la quale, come afferma Savia (2019), non ha bisogno di farsi riconoscere, sfugge a qualsiasi calcolo o identificazione precisa, ma va vissuta come momento unico della relazione umana in grado di generare quell'insostituibile senso di appartenenza, riconoscenza e coesione di soggetti legati dentro.

Di particolare rilievo in questa direzione, il costrutto identificato da Stern (2010) di "forme vitali", un concetto connesso con le dimensioni corporee, emotive e cognitive implicite, ma autonomo, separato e distinto da emozioni, sensazioni e pensieri. Secondo Stern, le forme vitali sono esperite attraverso la relazione, come le altre dimensioni, ma la condivisione delle forme vitali è probabilmente la più antica, diretta e immediata forma di accesso all'esperienza dell'altro. Come evidenzia l'autore, si tratta di un concetto al crocevia delle coesistenti differenti teorizzazioni dell'intersoggettività ad opera di autori come Trevarthen (1998), Meltzoff (1993), Beebe (2005) e Stern stesso e richiamano il concetto di "*Background Feelings*" (senso di ciò che accade) descritto da Damasio nel 1999. Si tratta di processi continui o flussi di esperienza implicita, di autenticità e vitalità. A partire dall'esperienza mentale del movimento, Stern individua cinque eventi dinamici interconnessi (e tutti derivanti dal movimento) che concorrono insieme all'esperienza vitale: movimento, tempo, spazio, intenzione/direzionalità. Secondo Stern, le forme vitali si manifestano nella psicologia e nelle neuroscienze, nelle arti, nella psicoterapia, nello sviluppo del bambino e nei processi vitali, dimostrando che si tratta di un concetto trasversale a ogni nostra esperienza. Lo sviluppo sano viene garantito dall'incontro con un caregiver "sufficientemente buono" (Winnicott, 1957), che nell'interpretazione di Stern viene caratterizzato dalla ricchezza delle sue proprietà dinamiche, oltre che dalla sua freschezza e vitalità. Non esiste quasi comportamento del bambino con il quale non ci si possa sintonizzare. L'autore mette in luce la rilevanza delle forme vitali nella prima fase dello sviluppo (e questo riguarda anche gli educatori dei servizi per l'infanzia e gli insegnanti, almeno della scuola dell'infanzia, in quanto caregiver secondari) e fa riferimento anche alle implicazioni per la pratica clinica in relazione ai disturbi dello sviluppo. Viene pertanto evidenziata un'ingiustificata spaccatura tra linguaggio e azione e, in ambito clinico, tra le terapie basate sul movimento e le terapie verbali, con una separazione di approcci tra bambini con disturbi dello spettro autistico e bambini con altri disturbi.

La comprensione del rapporto tra esperienze precoci e predisposizione alla psicopatologia costituisce un tema di confine tra biologia e psicoanalisi e neuroscienze di grande interesse per la nostra riflessione, che si inserisce nel filone di studi e scoperte sul ruolo fondamentale dalle persone che si prendono cura del bambino. Gli impatti in ambito educativo e scolastico di tali dinamiche sono evidenti: "In questa complessità si declinano i processi di apprendimento le cui discrasie e dissonanze vengono segnalate in numero sempre più cospicuo ai servizi sanitari. Da sempre, il contesto scolastico funge da cassa di risonanza delle difficoltà



emozionali, relazionali e familiari del bambino, che spesso tende a manifestare sotto forma di insuccesso scolastico, i suoi malesseri evolutivi” (Paiusco, 2018 p. 179). L’ottica ICF chiarisce il ruolo dei caregiver come fattori ambientali facilitatore o barriera, coerentemente con la prospettiva epigenetica.

In tal senso, pare opportuno fare cenno al contributo di Donald Meltzer e Martha Harris e a un altro concetto che riafferma la propria validità in diversi ambiti disciplinari e di intervento, anche educativi: le funzioni emotive. Il modello della mente che gli autori propongono, fondato sulle teorie post-freudiane, si basa sul presupposto che le modalità di apprendimento del bambino vengano definite all’interno della famiglia. Questa diventa mediatrice tra l’individuo e la comunità e il suo modello di apprendimento ritrova le sue radici nella realtà psichica piuttosto che nella realtà politica e sociale. Momento centrale dell’organizzazione della mente e dello sviluppo della personalità dell’individuo è la *sofferenza psichica* capace di dare origine ad angosce persecutorie, depressive e confusive. Il bambino e la famiglia metteranno in opera varie *modalità per far fronte alla sofferenza psichica, da quelle più regressive a quelle più adattive*, delineando in tal modo il confine aperto e dinamico tra salute e malattia mentale.

Meltzer e Harris individuano otto Funzioni Emotive che sono presenti nella mente individuale e gruppale, che descrivono stati mentali che si collocano ai poli del continuum lungo il quale si muove la capacità del soggetto di interagire nei rapporti interpersonali e collettivi, dalle funzioni costruttive alle funzioni distruttive (Blandino, Granieri, 2002). Alcuni autori propongono un’estensione delle dinamiche relazionali e dei meccanismi inconsci che le sottendono alle figure di riferimento secondarie, come i docenti. La qualità distruttive della conflittualità ha a che fare con il prevalere – fra i docenti e le figure che si occupano di gestione delle funzioni emotive distruttive, veri veleni della mente, che influenzano negativamente la capacità di osservare, pensare, comunicare, con sufficiente obiettività, collaborazione, rispetto e continuità (Granieri, 2008). Gli aspetti in gioco in questa dinamica riguardano la possibilità di generare il pensiero e la mente per pensare (Bion, 1961) nel bambino-figlio e bambino-alunno, ma anche la capacità di pensiero da parte del caregiver come condizione essenziale.

In relazione ai temi delle neuroscienze e dell’ECS, pare possibile leggere tali dinamiche profonde utilizzando la metafora del sistema specchio; si rileva infatti un isomorfismo tra la capacità di pensare generativa e sana dell’adulto e la capacità di sviluppare il pensiero e la mente per pensare nel figlio-alunno. È responsabilità degli adulti contenere e distribuire la sofferenza (Meltzer e Harris, 1986). Possiamo osservare come le funzioni emotive costruttive (generare amore, infondere speranza, contenere il disagio, pensare) caratterizzino le azioni e i processi necessari per la promozione e il supporto dei processi inclusivi e per la costruzione di contesti inclusivi. Il riconoscimento del ruolo centrale dei docenti come “barriera o facilitatore” dell’inclusione in relazione alla tutela e valorizzazione delle differenze (Fiorucci, 2017), un riconoscimento fondato su evidenze (Mitchell, 2014), deve tuttavia essere problematizzato in riferimento alla necessità di presidiare, curare, e non dare per scontate, le complesse e profonde capacità personali, mentali, adulte e costruttive che dovrebbero essere garantite in tutti gli insegnanti e gli educatori, a partire dalle funzioni mentali emotive, le quali, come rilevato, sono costituite da fisiologiche parti regressive “anti-inclusive” .

Soltanto in una logica dell’ambiguità positiva, come ricorda Caldin (2010), è possibile cogliere il valore della diversità ma anche degli elementi affini, in un sottile



gioco di opposizioni - non contraddizioni che supera il modello aut-aut, che conduce alla logica della contrapposizione e del nemico da combattere, proponendo quello dell'et-et, peculiare dell'esistenza umana, esistenza intrinsecamente connotata da chiaroscuri e zone di confine e sovrapposizioni, e che favorisce invece la logica della collaborazione e della convivenza pacifica.

#### 4. Le dimensioni-ponte: piste di studio e applicazione per l'arricchimento della didattica nella direzione inclusiva

Nell'ambito di tale scenario di confine e dialogo, aperto e dinamico, abbiamo provato a identificare alcuni aspetti fondamentali e ricorrenti, trasversali agli ambiti disciplinari e agli spazi interdisciplinari esplorati e coerenti con l'approccio dell'ECS, e a sintetizzare alcune dimensioni essenziali, definite "dimensioni-ponte", al fine di arricchire culture e pratiche in ambito scolastico e implementare i potenziali inclusivi della didattica. Si tratta di dimensioni considerate fondamentali per i processi di sviluppo e apprendimento che ricoprono un ruolo chiave anche per la comprensione dei disturbi del neurosviluppo e dei funzionamenti degli allievi in generale. I temi emergenti convergono verso la rivalutazione delle dimensioni del corpo, dell'azione, delle emozioni e dell'inconscio nei processi cognitivi e apprenditivi, giustificando le aperture verso un possibile campo di interconnessione tra psicoanalisi, neuroscienze, ECS e ricerca pedagogica e didattica.

Riportiamo di seguito, a titolo esemplificativo e non esaustivo, un elenco sintetico di alcune delle dimensioni trasversali da noi identificate come fondamento per la progettazione e la realizzazione delle *Scuole ECS based*.

*Io corporeo e Inconscio cognitivo: il Sistema Mentale Implicito.*

L'approccio dell'ECS ha recuperato alcune distinzioni concettuali mutate dalla fenomenologia e dalla neuropsicologia classica, rendendo possibile uno studio neuroscientifico dell'esperienza corporea. Il più classico è la contrapposizione tra il concetto di "schema corporeo" e quello di "immagine corporea" o la più recente distinzione tra *Sense of Agency* e *Sense of Ownership*. Tali strumenti teorici hanno portato alla formulazione di un inedito concetto di "sé corporeo", un concetto al limite tra neuroscienze e fenomenologia, che si è rivelato essere una fruttuosa chiave interpretativa anche per disturbi psichici quali la schizofrenia (Ferri et al., 2012). La scoperta dell'inconscio cognitivo ha condotto all'identificazione del "Sistema mentale implicito". Tra i processi cognitivi che operano, in modo ordinario, a livello primario: la memoria implicita, il sistema attentivo implicito e il sistema decisionale. La presenza di disturbi del neurosviluppo richiede un maggior presidio a questo livello; occorre valutare e potenziare (o compensare) i meccanismi di base che sono coinvolti (percezione, attenzione, memoria procedurale...) e che facilitano la possibilità di esperienze di apprendimento autenticamente formative e trasformative. Ad esempio, una didattica "inclusiva" della lingua e della matematica nella scuola primaria dovrà innanzitutto dedicare tempo all'osservazione e all'allenamento delle funzioni percettive, esecutive e delle capacità creative di tutti gli allievi, all'utilizzo delle mani e dei movimenti, alla ripetizione e all'immaginazione. In termini di Capability, si tratta di una prospettiva che va nella direzione del presidio e della promozione delle capacità e delle libertà essenziali per vivere una vita degna di essere vissuta (Sen, 1985).



### *Empatia – Relazioni – Intersoggettività*

L'empatia nelle relazioni interpersonali e nei luoghi educativi e di lavoro viene spesso data per scontata e anche per questo trascurata. Come rilevano Gallese, Migoni ed Eagle (2006), "l'integrità del sistema sensorimotorio sembra davvero critica per il riconoscimento delle emozioni mostrate da altri (Adolphs, 2003) perché, in linea con quanto proposto da Damasio (1994, 1999), il sistema sensori-motorio consente la ricostruzione di ciò che si proverebbe attraverso la simulazione dello stato corporeo relativo. L'implicazione di questo processo per l'empatia è ovvia" (p. 555). Autori come Trevarthen hanno aperto la pista dell'interdisciplinarietà identificando l'empatia come costruito ponte tra psicologia, biologia e neuroscienze e componente essenziale dell'intersoggettività. L'intersoggettività diviene così "ontologicamente" il fondamento della condizione umana, in cui la reciprocità definisce in modo fondativo l'esistenza (Gallese, 2007, p. 208). L'approccio dell'ECS enfatizza il ruolo dell'azione e dell'intersoggettività. Il riconoscimento dell'altro e la capacità di prendersi cura dell'altro, per il suo benessere, avviene a livello profondo, attraverso il movimento e l'azione; riconoscere l'altro come capace, a partire dall'impiego delle sue cinestesie, significa che si può fondare la relazione con l'altro non sulla generica empatia, ma sull'empatia con le azioni altrui. Dal punto di vista pedagogico, l'empatia riveste un ruolo centrale per lo sviluppo di una mente inclusiva e di competenze relazionali e prosociali inclusive e "garanzia" per l'autenticità della relazione educativa. A livello didattico, esperienze laboratoriali, attività in palestra, in cortile, nell'extrascuola e la realizzazione di compiti autentici che richiedano azioni e movimento, a coppie o in gruppo, sono occasioni per promuovere e valorizzare (valutare-osservare) anche la capacità empatica profonda.

Tra le dimensioni ponte, ricordiamo, infine, le *Funzioni Emotive e le Forme Vitali* esplorate nel paragrafo precedente.

L'aspetto specifico emergente è la messa in luce di un livello trasformativo implicito, ove il cambiamento, apprenditivo ed evolutivo, passa anche senza la verbalizzazione. Tutte le dimensioni sono state messe in relazione con situazioni di sviluppo atipico, patologie e disturbi del neurosviluppo e per questo motivo, ma non solo, sono fondamentali per la riflessione sull'inclusione, nella direzione della possibilità di una migliore comprensione dei processi di apprendimento e di partecipazione e di un loro potenziamento a scuola per tutti gli allievi.

## Conclusioni

Gli aspetti comuni emergenti dal confronto con le "Hard Science" e con la psicoanalisi costituiscono elementi di grande interesse per il nostro ambito di ricerca sostanzialmente per due motivi: perché identificano dimensioni coerenti con l'approccio dell'ECS e attraverso esso potrebbero essere ulteriormente spiegati e approfonditi; perché paiono coerenti e funzionali agli approcci della didattica speciale e dell'inclusione e quindi pare conveniente occuparsene a livello micro (per favorire i processi di apprendimento e di partecipazione dei singoli allievi e della classe) e a livello macro (per allargare e sistematizzare il dialogo transdisciplinare in corso, tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS, alla pedagogia e alla didattica, con pari dignità e reciprocità).

Come afferma Bonetta (2017), "negli ultimi tempi il dibattito sul ruolo formativo, culturale e sociale e sulla incidenza della ricerca pedagogica nella realtà educativa è tornato a farsi protagonista" (p. 125).



È interessante osservare quanto rilevato dall'autore in merito ai motivi di una crisi o debolezza della pedagogia di fronte ai dati e risultati delle scienze dure. "Per essere più espliciti, a generare la coscienza della crisi pedagogica, partendo solo dal basso rendimento della pedagogia, sono intervenute le convergenti scoperte da parte di ambiti scientifici che hanno portato alla progressiva conoscenza di altri mondi reali dell'educazione e della formazione e che, parallelamente, hanno disvelato più reali scenari fisici e mentali ove avrebbero luogo i fenomeni educativi e formativi. Dimensioni fisiche e psichiche che chiaramente sono sempre esistite, ma che solo di recente sono state fatte oggetto di osservazione scientifica" (pp. 126-127).

Le dimensioni-ponte fisiche e mentali prima delineate, afferenti allo spazio transdisciplinare che si sta configurando, sono coerenti con le "convergenti scoperte" sopra citate. In questo spazio esse trovano cittadinanza anche in ambito pedagogico e didattico, passando da motivo di crisi a motivo di incontro interdisciplinare e interprofessionale, nella direzione sostenibile e desiderabile di un confronto paritetico e di un arricchimento reciproco attraverso l'identificazione e la sistematizzazione di sinergie virtuose e feconde con le scienze che studiano la mente e il cervello e i loro impatti nei processi di sviluppo e apprendimento.

Si tratta di una pista che si inserisce nella direzione indicata dallo stesso autore e da lui declinata in due tipologie di impegni teorici e pratici: arricchire la conoscenza della realtà umana aprendola alla legittimazione esistenziale di dimensioni tradizionalmente negate, la dimensione non razionale e non cosciente di ogni individuo; allargare le finalità educative che non dovranno essere esclusivamente cognitive, ma anche umane e relazionali, restituendo così alla cognizione la sua eccezionale strumentalità per la formazione della persona nella sua globalità (ib.).

Le nostre prospettive di studio e ricerca in questa direzione sono rivolte alla sistematizzazione teorica e all'operativizzazione delle dimensioni-ponte sopra indicate, attraverso la sperimentazione attualmente in corso presso le Scuole "ECS Based" (Gomez Paloma, Damiani, in corso di stampa).

## Riferimenti bibliografici

- Abrahamson D. (2009). Embodied Design: Constructing Means for Constructing Meaning. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 27-47.
- Adolphs R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behavior. *Nat Rev Neurosci*, 4, 165-78.
- Baird G., Simonoff E., Pickles A. et al. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children. *South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP)*, *The Lancet*, 368(9351), 210-215.
- Barsalou L. W. (2010). Grounded cognition: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 716e72.
- Beebe B., Knoblauch S., Rustin J., Sorter D. (2005). *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. NY: Other Press.
- Bertolini P. (1994). *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Berthoz (2011)
- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 2013.
- Blandino, Granieri (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blandino (2000). *Le capacità relazionali*. Torino: Utet.
- Blandino G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni d'aiuto*. Torino: Utet Università.



- Bonetta G. (2017). Limiti e potenzialità della pedagogia. *Nuova Secondaria*, 9, XXXIV.
- Borghesi A.M. (2012). Action language comprehension, affordances and goals. In Y. Coello, A. Bartolo (Eds), *Language and Action in Cognitive Neuroscience. Contemporary Topics in Cognitive Neuroscience Series*, Psychology Press, pp. 125-143.
- Burgio E., Panisi C. (2017). La pandemia silenziosa dei disturbi del neurosviluppo. *PNEI Rivista della Società Italiana di Psiconeuroendocrinoimmunologia*, n. 1., Milano: Franco Angeli.
- Caldin Populin R. (1996). *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*. Roma: Borla.
- Caldin R. (2010). Relazione fraterna, disabilità e intervento educativo: rischi e impegni. *La famiglia*, 253, 27-38.
- Caldin R. (2017). La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità. *Nuova Secondaria*, 9, XXXIV.
- Caldin R. (2017). Le possibilità dell'utopia. Anna Freud e il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia. In Grotta A., Morra P., *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*. Bologna: Pendragon.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Castiglioni M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Conti G. (1989). *La pedagogia psicoanalitica. L'altra faccia del progetto di Freud*. Roma: Borla.
- Contini M.G. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Rivista di pedagogia e didattica*, 4, 2.
- Contini M.G. (2012). *Disalleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello – Educare alle connessioni mente – corpo – significati – contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiani P. (2012). Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica"? *Integrazione Scolastica e Sociale*, 11/4, 367-378.
- Della Sala S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Firenze: Giunti.
- Damiani P., Rocco V. (2019). I nodi: curriculum, didattica, valutazione. In Dovigo F., Pedone F. (eds.), *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Damasio A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in The Making of Consciousness*. Harcourt College Publishers.
- Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Evans S. C., Reed G. M., Roberts M. C., Esparza P., Watts A. D., Correia J. M., Saxena S. (2013). Psychologists' Perspectives on the Diagnostic Classification of Mental Disorders: Results From The WHO-IUPSYS Global Survey. *International Journal of Psychology*, 48, 177-193.
- Ferri F., Frassinetti F., Mastrangelo F., Salone A., Ferro F.M., Gallese V. (2012). Bodily Self and Schizophrenia: The Loss of Implicit Self-Body Knowledge, *Conscious Cogn.*, 21(3), 1365-74.
- Fiorucci A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, Lavoro, Persona*, 7(20), 79-90.
- Freud S. (1923). L'io e l'Es. In Musatti C. (ed.), *Opere*, vol. 9. 1917-1923. L'io e l'Es e altri scritti, Torino: Bollati Boringhieri, 1986.
- Milner B. Squire L.R., Kandel E.R. (1998). Send to Cognitive neuroscience and the study of memory. *Neuron*, 20(3), 445-68.
- Le Boterf G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions. Paris: Ed. de l'Organisation.
- Galanti M.A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Roma: ETS.
- Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. *Psicoanalisi*, 53, 197-208.
- Gallese V., Migone P., Eagle M. (2006). La simulazione incarnata: I neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane* XL, 3, 543-580.



- Geake J.G. (2017). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Gallese V. (2005). Embodied simulation: From Neurons to Phenomenal Experience. *Phenom Cogn Sci*, 4, 23–48.
- Geiger G., Cattaneo C., Galli R., Pozzoli U., Lorusso M. L., Facchetti A., et al. (2008). Wide and diffuse perceptual modes characterized dyslexics in vision and audition. *Perception*, 37, 1745–1764.
- Glenberg A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18.
- Goldberg L.R. (1992). The Development of Markers of the Big Five Factor Structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Gomez Paloma F. (2017). Embodied Cognition as Integrative Background Between Neuroscience and Education Science. *Embodied Cognition. Theory and Applications In Education Science* (pp. 7-30). New York: Nova Publisher.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione Corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F., D'anna C., Barra V., Damiani P. (2019). *Aspetti metodologici e progettuali secondo l'approccio dell'Embodied Cognitive Science*, Atti Convegno Internazionale SIRD-Roma 26-27 settembre.
- Granieri B. (2008). *Storie complicate. La scuola al di là delle riforme*. Frilli.
- Hughes C., Ensor R. (2008). Does Executive Function Matter for Preschoolers' Problem Behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 1-14.
- Hoffman G.D., Mitchell T.D. (2016). Making diversity “everyone’s business”: A discourse analysis of institutional responses to student activism for equity and inclusion. *Journal of Diversity in Higher Education*, psycnet.apa.org
- Kallmann F.J. (1939). Informal Discussion of Sources of Mental Disease: Amelioration and Prevention. In F.R. Mouton (ed.), *Mental Health: Publication of the American Association for the Advancement of Science* (pp. 48-62). New York: Science Press,
- Kandel E.R. (2005). *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kandel E.R. (2018). *La mente alterata. Cosa dicono di noi le anomalie del cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Karmiloff-Smith A. (1997). Précis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 17(04), 693-745.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Legrenzi P., Umiltà C. (2018). *Molti inconsci per un cervello. Perché crediamo di sapere quello che non sappiamo*. Bologna: Il Mulino.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Meltzer D., Harris M. (1986), *Il ruolo educativo della famiglia (un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento)*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
- Meltzoff A. N. (1993). The Centrality of Motor Coordination and Proprioception in Social and Cognitive Development: from Shared Actions to Shared Minds. In G. J. P. Savelsbergh (Ed.), *Advances in Psychology, Vol. 97. The Development of Coordination in Infancy* (p. 463-496). North-Holland/Elsevier
- Mitchell D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge
- Moccia G., Solano L. (2009). *Psicoanalisi e neuroscienze. Risonanze interdisciplinari*. Milano: Franco Angeli.
- Paiusco M. (2018). Complessità nella sfera degli apprendimenti scolastici o semplificazione istituzionale? *IUSVE education*, 11.
- Paul A.M. (2012). *The Upside of Dyslexia*. New York Times. February 5.



- Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 1, 41-50.
- Pravettoni G. (2011). Intervento presso il Convegno Scientifico "MINDset", Milano, 1 dicembre.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Roveda P. (1979). *Il transfert nell'attività educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Roveda P. (2002). *Educazione e psicoanalisi. Quale etica per quale colpa?*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruggerini C., Daolio O., Manzotti S. (2014). DSM-5, Disturbi del Neurosviluppo e Disabilità Intellettiva (Disturbo dello Sviluppo Intellettivo). *Gior Neuropsich Età Evol*, 34, 87-93.
- Savia G. (2019). Neuroscienze e scuola. Mente plurale e principi di educazione inclusiva. *Integrazione scolastica e sociale*, 18, 3, 301-314.
- Schraml W.J. (1970). *Introduction à la pédagogie psychanalytique*. Mulhouse: Salvator.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*, Brescia: Morcelliana.
- Stern D. N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, The Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford University Press.
- Stern D., Sander L.W., Nahum J.P., Harrison A. M., Lyons Ruth K., Morgan A. C., Bruschiweiler, Tronick E. Z. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy. The "something more" than interpretation. *The International Journal of PsychoAnalysis*, 79, 903-921.
- Tinti T. (1998). La "sfida della complessità" verso il Terzo Millennio. *Novecento*, 18, 12, 7-12.
- Trevarthen C. (1998). The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Studies in Emotion and Social Interaction, 2nd Series. Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge University Press.
- UN (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for sustainable development*, A/RES/70/1. New York: UN General Assembly.
- Vicari S., Di Vara S. (2017) (eds.). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento: Erickson.
- Vio C., Guaran F. (2017). Funzioni esecutive e disturbo da deficit di attenzione/iperattività. In Vicari S., Di Vara S. (eds.), *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento: Erickson.
- Von Károlyi C., Winner E, Gray W, Sherman GF (2003). Dyslexia linked to talent: global visual-spatial ability. *Brain Lang*, 85, 3, 427-31.
- White H. A., Shah P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 673-677.
- Wilson M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 625-636.
- Winnicott, D. W. (1957). On the Capacity to be Alone. *Int. J. Psychoanal.* 39.

# Disability and Diversity Management: nodi critici e prospettive formative

## Disability and Diversity Management: critical issues and training perspectives

**Gianluca Amatori**

Università Europea di Roma – gianluca.amatori@unier.it

**Gabriele Giorgi**

Università Europea di Roma – gabriele.giorgi@unier.it

The issue of work inclusion of people with disabilities pertains to economic-social, legislative and educational-pedagogical aspects. In relation to the recent Istat data (2019) on the active participation of people with disabilities in the world of work, it is increasingly necessary to identify work inclusion paths designed by effective territorial networks of public and private actors. In particular, the contribution aims to investigate the training aspects of the Disability Manager's professional figure, highlighting the importance of the pedagogical contribution in order to raise awareness and promote an inclusive culture within the company contexts for the development of each person's capabilities (Sen, 2004) and support the self-determination process (Giaconi, 2015; Cottini, 2016). The Disability Manager, in fact, is identified as the first support contact for the worker with disabilities, both during access to employment and for the performance of his/her duties or for any possible conflict or inconvenience situation. Its task is also to develop operational proposals that facilitate the inclusive process in the business context in addition to the reasonable adaptation of work-stations, tools and workplaces. In order to make the work experience a self-empowerment process (Caldin, Scollo, 2018), as well as a possibility of expression of citizenship rights and social duty, special pedagogy is the science par excellence capable of promoting and support the training of company specialists who guarantee the welfare conditions of workers with disabilities.

**Key-words:** disability management, job inclusion, workers with disability, social inclusion.

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

Il presente contributo è stato concepito congiuntamente dai due autori. Tuttavia, si precisa che la stesura dei paragrafi 1, 3 e 5 può essere attribuita a Gianluca Amatori, mentre la stesura dei paragrafi 2 e 4 a Gabriele Giorgi.

abstract



## 1. Pedagogia Speciale e Disability & Diversity Management: una prospettiva di inclusione lavorativa

L'attività lavorativa è considerata da ciascun individuo come uno degli aspetti più importanti della propria vita, in particolare per l'impatto positivo che questa riveste in termini di autonomia e indipendenza. Per altro, si lega ad essa anche un importante processo identitario (Cottini, 2013; Caldin, Scollo, 2018) da intendere come costruzione di senso sistematica (e non aprioristica) definita nello spazio di azione tra il sé e l'altro, tra l'esistenza stessa e la sua dimensione sociale, emotiva e relazionale. Si tratta, in definitiva, di considerare il mondo del lavoro come un vero e proprio mediatore inclusivo, specialmente per le persone con disabilità, giacché riporta in primo piano il valore stesso dell'operosità (Canevaro, 2020): la partecipazione attiva, la costruzione di una rete sociale, lo spirito di cooperazione, l'emancipazione.

Il diritto delle persone con disabilità all'occupazione lavorativa, cui fa riferimento anche l'articolo 27 della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), si scontra tuttavia con le difficoltà che si rilevano nella quotidianità e documentate anche in un recente rapporto ISTAT (2019). Sembra, infatti, che gli ostacoli siano ancora molti e che abbiano origine già all'interno del percorso scolastico, senza considerare la presenza di barriere fisiche e, soprattutto, culturali: «nonostante i vantaggi e i benefici derivanti dall'assunzione di persone con disabilità – si pensi alla legge 68/99, legge all'avanguardia sul collocamento mirato – i datori di lavoro tendono ancora a considerare un problema per la produttività il collocamento di persone con disabilità» (Istat, 2019, p. 80).

È necessario, allora, sostenere ed incoraggiare un approccio culturale e sociale legato alla partecipazione e alla promozione dell'autonomia delle persone con disabilità, in cui il mondo del lavoro rivesta un ruolo determinante nella promozione dell'inclusione (Friso, Scollo, 2018). Lavorare, infatti, «non costituisce solo una mera pratica che consente di provvedere al proprio sostentamento economico, ma un'importante attività educativa che contribuisce ad aumentare il grado di partecipazione sociale e l'affermazione di un'immagine di sé maggiormente emancipata» (Caldin, Scollo, 2018, p. 53). Si tratta, dunque, di un processo che è anche – e soprattutto – pedagogico, e che consente di mutare l'integrazione lavorativa in un processo inclusivo di più ampio respiro, che muova attorno ai domini fondamentali della *Quality of Life* (Giaconi, 2015), quali lo sviluppo e il benessere personale, le relazioni interpersonali, l'autodeterminazione. In particolare, proprio quest'ultimo trova nell'inclusione lavorativa e nell'*assunzione di un ruolo* della persona con disabilità uno spazio privilegiato di applicazione, all'interno del quale è possibile promuovere autonomia, autoregolazione, empowerment psicologico e autorealizzazione (Cottini, 2016) secondo un modello di azione e di interpretazione basato sulle *capabilities* (Sen, 2003; 2004; 2006) e, dunque, sulla possibilità effettiva di scegliere e di progettare obiettivi potenzialmente realizzabili e di sensibilizzare i contesti per renderli accoglienti e valorizzanti.

Nel segno delle riflessioni finora esposte, intorno agli anni Ottanta, negli Stati Uniti, nasce la corrente di pensiero del *Disability Management*, «con l'obiettivo di gestire le diversità presenti nelle organizzazioni sia pubbliche che private, al fine di sviluppare un ambiente che sia favorevole a tutti i lavoratori» (Friso, 2018, p. 125). Inserita a sua volta nella cornice più ampia del *Diversity Management*, essa mira



alla costruzione di un ambiente lavorativo altamente inclusivo che, grazie ad una impostazione attenta e mirata della *governance* aziendale, sia in grado di promuovere politiche e procedure di azione tali da garantire a tutti i lavoratori, dunque anche a quelli con disabilità, uno spazio significativo di crescita personale, oltre che di autonomia e autodeterminazione. Una figura professionale, oltre che un vero e proprio *concept* originale di politiche aziendali e lavorative, che pone la persona al centro dell'intero processo produttivo, considerandone soprattutto i risvolti socio-relazionali ed emotivi (Lepri, 2011). Emergono, ancora una volta e con significatività, gli elementi di chiaro interesse pedagogico legati al mondo del lavoro e, in particolare, all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. «La promozione di un intervento educativo [...] consente di superare la logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, con evidenti ricadute positive sulla persona che non andrà a confrontarsi con i propri limiti e le proprie mancanze, ma con la possibilità di consolidare delle competenze in un contesto partecipativo (Cottini, 2013)» (Caldin, Scollo, 2018, p. 56).

Il profilo professionale del Disability Manager, dunque, apre profonde riflessioni, sia in relazione alla sua specifica formazione sia alla sua diffusione (e stabilità) all'interno delle aziende, pubbliche e private. In particolare, considerati anche gli intenti del Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti delle persone con disabilità promossi dall'Osservatorio Nazionale del Ministero del Lavoro (2016), che identificano il Disability Manager come figura chiave per la tutela lavorativa delle persone con disabilità, nonché il D.Lgs. 151/15 (Jobs Act) in cui, all'articolo 1 comma e, si propone la promozione di un responsabile dell'inserimento lavorativo nei luoghi di lavoro (Girelli, Ribul Moro, 2019), si rende necessario riflettere, anche e soprattutto in chiave pedagogica, rispetto all'identificazione di un profilo di competenze e di una architettura universale di riferimento che sia in grado di considerare il processo inclusivo anche in ottica manageriale globale, evitando, quindi, la deresponsabilizzazione delle aziende attraverso un processo di delega nei confronti di una specifica figura professionale (il Disability Manager, appunto). È auspicabile, per contro, l'adozione di strategie interpersonali, preventive, analitiche e formative che muovano e coinvolgano l'intero assetto di *governance* aziendale, in tutte le fasi del processo, a favore della piena inclusione lavorativa (*Inclusion Management*).

## 2. Contesti socio-normativi e organizzazione aziendale per l'inclusione lavorativa

Anche se, nel tempo, qualche forma di inclusione lavorativa per soggetti con fragilità sia stata a più riprese possibile e funzionale, la maggior parte delle legislazioni, delle politiche e delle pratiche ha considerato le persone con disabilità inadatte alla società perché ritenute ammalate, funzionalmente limitate e incapaci di lavorare (Brooks, 1991; Brzuzy, 1997; Hahn, 1983; Mackelprang, Salsgiver, 1996; Quinn, 1995).

Negli ultimi anni, la nozione di disabilità come problema individuale è stata contestata come concettualizzazione inadeguata e fallace proprio dalle esperienze vissute dalle persone stesse (Asch, Fine, 1988; Barton, 1988; Davis, 1997; Fleischer, Zames, 2001; Pfeiffer, 1992, 1998; Priestley, 1999; Sapey, Hewitt, 1991). La crescita dell'auto-organizzazione degli individui disabili dagli anni '70 ha portato a una ride-



finizione della disabilità come costruito sociale: le barriere sociali, culturali, politiche e ambientali sono state enfatizzate come più invalidanti delle disabilità fisiche o cognitive (Oliver, 1996; Priestley, 1999).

Negli ultimi decenni, il lavoro sociale si è spostato verso l'*empowerment* e la psicologia positiva, i punti di forza e le prospettive di resilienza (Burack-Weiss, 1991; Saleebey, 1997). Attingendo al lavoro di Solomon (1976), il lavoro sociale ha adottato il quadro di *empowerment* che si preoccupa dell'aumento dell'influenza sociale, economica e politica dei gruppi oppressi in relazione, invece, ai settori privilegiati della civiltà (Hahn, 2005). La teoria dell'*empowerment*, tuttavia, da un punto di vista prettamente pratico, ha avuto un impatto limitato sulle persone con disabilità più colpite dal modello medico tradizionale rispetto ad altre popolazioni vulnerabili (Felske, 1994; Linton, 1998; Morris, 1991; Moxley, 1992; Zola, 1989). L'*empowerment* tende a ruotare attorno a interventi temporanei che si presume producano effetti duraturi; tuttavia diversi studi (Gillam, 1998; Hiranandani, 1999) suggeriscono come l'*empowerment* di gruppi svantaggiati possa essere relativamente temporaneo in un ambiente socio-politico egemonico di relazioni di potere distorte.

È tuttavia evidente che nei paesi maggiormente sviluppati si stia assistendo, ormai da più di un decennio, a un profondo cambiamento legislativo in un'ottica inclusiva.

Il modello di classificazione delle disabilità maggiormente utilizzato a livello internazionale è l'International Classification of Functioning, Disability and Health (comunemente e da qui citata attraverso il suo acronimo ICF), subentrato all'ICIDH nel 2001. Tale modello "è una classificazione della salute e dei domini a essa correlati che aiuta a descrivere i cambiamenti che si verificano nelle funzioni e nelle strutture corporee. Indica cioè, quello che una persona può fare in un ambiente standard, il suo livello di capacità, che cosa può fare nel suo ambiente naturale di vita, il suo livello di performance" (ICF, 2001, p. 13). Nella classificazione ICF non vengono presi in considerazione i soli fattori biologici, medici e fisiologici, ma anche i fattori psicologici e sociali. Dunque il concetto di disabilità qui trattato è multidimensionale e tiene conto della totalità bio-psico-sociale della persona. In particolare, le disabilità invisibili comprendono una vasta gamma di condizioni fisiche e psicologiche che spesso non hanno manifestazioni visibili o hanno caratteristiche che non sono chiaramente collegate a una disabilità. Tra le più comuni vengono incluse quelle sensoriali (ipovisione, perdita dell'udito), disturbi autoimmuni (HIV/AIDS), malattie croniche o dolore (artrite reumatoide, fibromialgia), difficoltà cognitive o di apprendimento (ADHD), disturbi del sonno e disturbi psicologici (disturbo post traumatico da stress o PTSD, depressione) (Santuzzi, Waltz, Finkelstein, Rupp, 2014).

Per quanto concerne la questione della disabilità nel Contesto Europeo, il principale documento a cui si fa riferimento è rappresentato dalla Direttiva 2000/78 del Consiglio Europeo in materia di parità di trattamento, occupazione e condizioni di lavoro. L'obiettivo, come descritto dall'Art 1, è quello di equità: stabilire un quadro generale per la lotta alle discriminazioni fondate sulla religione o le convinzioni personali, lo stato di salute, l'età o le tendenze sessuali, l'occupazione e le condizioni di lavoro al fine di rendere effettivo negli Stati membri il principio delle pari opportunità di trattamento.

In Italia, invece, fu il 1992 l'anno che determinò una svolta cruciale per le sorti delle persone con disabilità, tramite l'approvazione della Legge n. 104/1992, denominata "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone



handicapate”. Sette anni dopo la Legge n. 68/1999 intitolata “Norme per il diritto al lavoro dei disabili” propone concetti di collocamento mirato, di cooperazione sociale e di flessibilità organizzativa in convivenza con quello di collocamento obbligatorio. Con tale disposizione normativa, la Legge 68/99 ha previsto per i datori di lavoro, sia privati che pubblici, l’obbligo di assumere i lavoratori appartenenti alle categorie di cui all’art. 1, nella misura che segue:

- a) 7% dei lavoratori occupati, se la società occupa più di 50 dipendenti;
- b) 2 lavoratori, se la società occupa da 36 a 50 dipendenti;
- c) 1 lavoratore soltanto, se la società occupa da 15 a 35 dipendenti.

Anche se fino ad oggi la fonte principale sul tema dell’inclusione delle persone disabili al lavoro sia ancora la L.n.68/1999, possiamo citare altri interventi normativi introdotti successivamente, che hanno contribuito a integrare la disciplina del collocamento mirato. Si tratta, dunque, di atti come il D.Lgs. 216/2003 nei quali l’Italia si è impegnata a recepire la direttiva comunitaria 2000/78CE al fine di garantire la parità di trattamento [...] indipendentemente dalla religione, dalle convinzioni personali, dallo stato di salute, dall’età e dall’orientamento sessuale [...]; (Art 1, D.Lgs. 216/2003) per quanto riguarda l’occupazione e l’accesso al lavoro. Il buon esempio italiano è riscontrabile anche a livello regionale: nel 2018, infatti, la regione Toscana ha stanziato oltre cinque milioni di euro sotto forma di agevolazioni e incentivi per le aziende private che intendono assumere lavoratori con disabilità iscritti negli elenchi dei collocamenti mirati regionali. La Liguria, invece, ha sottoscritto un protocollo d’intesa con “l’Associazione nazionale mutilati e invalidi del lavoro” per il reinserimento delle persone con disabilità da lavoro.

Successivamente il D.lgs 81/08 “per il riassetto e la riforma delle norme vigenti in materia di salute e sicurezza delle lavoratrici e dei lavoratori nei luoghi di lavoro [...] garantisce l’uniformità della tutela delle lavoratrici e dei lavoratori sul territorio nazionale attraverso il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, anche con riguardo alle differenze di genere, di età e alla condizione delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati” (Dlgs 81/08, pag. 15) e il D. Lgs. n.151/2015 che prevede l’incentivo per l’assunzione di lavoratori disabili con contratto a tempo determinato o indeterminato.

Oltre ai passi avanti fatti attraverso lungimiranti scelte legislative, l’inclusione della disabilità è stata anche curata dalla letteratura scientifica in campo occupazionale e incoraggiata dalle grandi aziende maggiormente accorte.

Houtenville e Kalargyrou (2012) ipotizzano come l’aumento della fidelizzazione e della produttività induca le aziende a reclutare persone con disabilità.

In uno studio di Hernandez e McDonald (2010), i dipendenti con disabilità risultano più fedeli all’azienda (4,26 mesi in più) rispetto ai dipendenti senza disabilità. Un altro esempio di minor turnover tra i lavoratori con disabilità è indicato nel “Jobs Plus Program” di Pizza Hut: un programma con oltre 4.000 partecipanti di cui i due terzi avevano una disabilità. Il tasso di turnover tra le persone con disabilità è risultato molto più basso, del 20%, rispetto ai loro colleghi non disabili (Disabled World, 2009).

Laabs (1994), mette in luce come anche il “Chicago Hotel Marriott” registrasse un turnover complessivo inferiore dopo aver iniziato ad assumere persone con disabilità. L’Hotel presentava, dunque, un tasso di turnover del 32% all’anno, quando, invece, quello nei settori alberghieri in generale risultava del 50%.



Inoltre, uno studio di Romano (2003) condotto in un call center evidenzia un tasso di turnover dell'8% tra le persone con disabilità, rispetto a un tasso complessivo medio del 45%.

Nel 2013 una ricerca di Gröschl riscontra come in ambito alberghiero i clienti spesso cerchino attivamente strutture con personale con disabilità. Pertanto, l'atteggiamento di un cliente nei confronti dell'assunzione di dipendenti disabili in prima linea può essere un fattore che influenza il loro giudizio sulla qualità del servizio, che appare più umano, inclusivo e socialmente gradevole.

Dopotutto i dipendenti rappresentano «stimoli ambientali che influenzano l'approccio del cliente [...] in un panorama di servizi» (Rosenbaum, Massiah, 2011, pag. 476).

Inoltre, Graffam e colleghi nel 2002, in uno studio condotto su 643 datori di lavoro, ha riscontrato come il 70% del campione identifichi benefici associati all'assunzione di persone con disabilità (minori costi relativi al *recruiting* e al turnover).

Nonostante la maggior presa di coscienza del problema e i passi avanti fatti, l'inclusione delle persone con disabilità nel mondo del lavoro è ancora un traguardo lontano: su un campione di 100 disabili tra i 15 e 64 anni, appena il 35,8% risulta occupato, mentre il 20,7% è in cerca di un'occupazione e il 43,5% risulta inattivo, presumibilmente scoraggiato dalle scarse possibilità di trovare un lavoro (Fondazione studi dei consulenti del lavoro, 2019). Anche l'analisi ISTAT del 2019 ha sottolineato che solo il 31,3% delle persone con limitazioni gravi tra i 15 e i 64 anni ha un impiego, contro il 57,8% delle persone senza limitazioni (ISTAT, 2019).

Una ricerca socio-scopica di Manager Italia e Astraricerche (2019) condotta su un campione di 791 manager evidenzia come l'88,5% del campione ritenga la disabilità soprattutto dinamica, cioè non statica. L'88,2% dei manager dichiara che gestire una persona con disabilità impone un miglioramento gestionale e organizzativo che va a vantaggio di tutti gli altri dipendenti dell'azienda; inoltre il 65,4% dei rispondenti sostiene che avere colleghi di lavoro con disabilità ha determinato miglioramenti gestionali e organizzativi con ricadute positive anche sugli altri dipendenti (ManagerItalia, 2019). Questi risultati più lusinghieri e propositivi lasciano sperare in una inclusione sempre più profonda, radicata e soprattutto efficiente e utile a tutta la collettività.

### 3. Quale profilo di competenze per il Disability Manager?

Alla luce di quanto sinora esposto, potremmo interpretare il Disability Manager come una figura di mediazione, oltre che di individuazione, attivazione e coordinamento di risorse interne all'azienda (tra cui il responsabile delle risorse umane, ad esempio) ma anche esterne (come i servizi competenti del territorio) «con l'obiettivo di integrare a livello lavorativo nel miglior modo possibile la persona in difficoltà e/o di promuovere il mantenimento del posto di lavoro» (Girelli, Ribul Moro, 2019, p. 25). L'intervento positivo da parte del Disability Manager, infatti, ha ricadute benefiche sia sull'intera organizzazione che sui singoli dipendenti (William, Westmorland, 2002). Inoltre, dallo studio comparativo condotto da Zappella (2017) su 12 ricerche internazionali in merito agli interventi del Disability Manager, emerge che le principali azioni previste dai programmi vengono attuate a diversi livelli, sia sul piano delle politiche che delle pratiche. In particolare,



una prima serie di attività sono riconducibili all'introduzione in azienda di elementi di novità come politiche nuove a livello di management (10 casi), procedure per verificare la fattibilità di questi cambiamenti (7), nuovi accomodamenti frutto del matching tra le caratteristiche del lavoratore ed i bisogni dell'azienda (9), nuove forme di collaborazione con i medici, terapisti occupazionali (8) o figure appositamente preposte al coordinamento e al monitoraggio di tali innovazioni ed i compiti specifici da svolgere (6). (Zappella, 2017, p. 364)

Per altro, l'inclusione lavorativa costituisce un punto di forza anche a livello di *Employer Branding*, poiché in grado di migliorare l'immagine dell'azienda, oltre che di *business*, considerando che ad un ambiente di lavoro positivo si associa, spesso, un più proficuo impegno da parte dei lavoratori (Friso, Scollo, 2018).

Il raggio di azione progettuale ed operativa del Disability Manager, dunque, sembra muoversi attorno ad aspetti culturali, politici e pratici, ricalcando il modello che Booth e Ainscow (2008) avevano previsto per la valutazione della qualità dell'inclusione nel mondo della scuola. La sua formazione specifica più congruente, dunque, che deve integrarsi alla propria pregressa formazione, appare essere quella di ambito universitario e di tipo cross- e interdisciplinare, in cui possano incontrarsi aspetti psicologici, pedagogici, sociali e di management. Il *Code of Practice on Managing Disability in the Workplace*, elaborato dalla International Labour Organization (ILO) nel 2002 e che riflette le principali azioni di promozione in materia di disabilità e lavoro a livello internazionale (Friso, 2018), individua alcune specifiche competenze del Disability Manager: oltre a precise funzioni legate agli aspetti dell'organizzazione e della gestione aziendale (conoscenze legislative, amministrative, sindacali) emergono anche abilità di comunicazione e problem solving, di *case management*, conoscenze sulla disabilità e sulle capacità funzionali nonché competenze di programmazione e valutazione (Girelli, Ribul Moro, 2019, p. 26).

In particolare, il Disability Management si muove attorno alle diverse fasi legate all'inclusione lavorativa. La prima, di particolare rilevanza, è quella del *recruiting* e *hiring*, ovvero l'accesso al mondo del lavoro. Diverse ricerche condotte in tal senso (Mattana, 2016; Zappella, 2014; 2015; Zappella, Dovigo, 2014) hanno rilevato che le imprese tendono ad assumere persone con forme di disabilità lievi, poiché gli stessi manager ritengono complesso il processo di inclusione lavorativa di persone con disabilità più gravi. «Ciò implica che la maggior parte delle persone con disabilità che lavorano nelle imprese hanno pari opportunità degli altri colleghi, ma lo sviluppo potenziale, spesso, non dipende da uno specifico investimento organizzativo ma, piuttosto, è dovuto alla selezione attenta da parte dell'impresa» (Mattana, 2018, p. 7). Nei contributi proposti da Zappella (2014; 2015) e Zappella e Dovigo (2014) si evidenziano, invece, le forme e le modalità di accomodamento messe a punto dalle aziende a favore dei lavoratori. Si evince che i fattori che incidono maggiormente sulla scelta di adozione di un accomodamento si basano anzitutto sui benefici che questo è in grado di portare all'azienda; per di più, la forma di accomodamento viene limitata ai soli lavoratori con disabilità e non estesa a tutti i colleghi. Inoltre, le modalità con cui vengono introdotti gli accomodamenti seguono un processo che va per tentativi ed errori, evidenziando una lacuna formativa rispetto a specifiche competenze da parte dei referenti aziendali.

La formazione dei Disability Manager, dunque, deve prevedere un focus specifico anche sulle diverse forme di accomodamento ragionevole, che non sono da intendere soltanto come risorse e/o soluzioni di tipo tecnico, ma anche e soprattutto



sociale. Nel primo caso, infatti, l'obiettivo primario rimane l'incremento della produttività; nel secondo, è invece possibile includere le misure maggiormente inerenti alla gestione della disabilità nel contesto aziendale e, dunque, ragionare in termini di flessibilità, relazionalità, *well-being*. In questa specifica funzione, il ruolo del Disability Manager può essere interpretato anche come tutor aziendale, riconoscendone, dunque, una chiara padronanza in termini di competenze pedagogiche (Friso, Scollo, 2018).

Una ulteriore importante fase della vita lavorativa che interessa la figura del Disability Manager concerne sia il *job maintenance* che il *return to work*, ovvero la gestione preventiva e valutativa degli infortuni sul lavoro o al sopraggiungere di una diagnosi di disabilità, oltre che le procedure di facilitazione per il reinserimento del lavoratore dopo un periodo di interruzione. Le pratiche di Disability Management, infatti, possono apportare preziosi benefici in tal senso, impegnando risorse nella promozione, nel mantenimento e nel monitoraggio delle condizioni di salute del lavoratore, tra cui rientra anche il benessere fisico, psichico e sociale, oltre all'attivazione «di una serie di interventi su specifiche problematiche socio-sanitarie sia nei confronti della generalità della forza lavoro sia di gruppi o soggetti a “rischio”» (Girelli, Ribul Moro, 2019, p. 22).

La metodologia del Disability Management rispecchia, dunque, l'idea di un benessere organizzativo che ben si lega alla logica ICF, in grado di favorire la creazione e il mantenimento di un ambiente di lavoro altamente inclusivo e attento alle esigenze di tutti i lavoratori. Un ruolo che «dovrebbe progressivamente ridursi man mano che l'azienda corrisponde al benessere dei suoi lavoratori» (Girelli, Ribul Moro, 2019, p. 27) e che, dunque, promuove cambiamenti di tipo culturale oltre che organizzativo, attraverso *best practices*, e contribuisce alla definizione nuove politiche attive per il lavoro.

## 4. Una proposta formativa nei contesti universitari

In virtù di quanto esplicitato finora e nella ferma convinzione che la formazione del Disability Manager debba svolgersi all'interno del contesto universitario con modalità cross- e interdisciplinari, a solo titolo esemplificativo riportiamo l'esperienza del corso di perfezionamento proposto dall'Università Europea di Roma, in collaborazione con AIDP (Associazione Italiana per la Direzione del Personale), Abilitando (Associazione per promozione e la tutela dei diritti delle persone con disabilità) e Springboard Consulting LLC (Società internazionale leader nel sostegno ai disabili nelle organizzazioni e nel lavoro). Tale percorso formativo si pone l'obiettivo di fornire ai propri discenti le conoscenze e le competenze necessarie per valutare il potenziale dei vari dipendenti di un'organizzazione e di favorire l'inclusione lavorativa e il welfare aziendale. Il corso, di carattere internazionale, vuole inoltre favorire percorsi lavorativi e crescita aziendali all'interno delle organizzazioni, promuovendo le *best practices*, le metodologie e le tecnologie migliori e maggiormente innovative per un efficace *inclusion management*.

La strutturazione dell'offerta formativa si basa sull'idea, scientificamente supportata, che la figura del *Disability & Diversity Manager* debba acquisire capacità di promuovere un livello massimo d'inclusione, focalizzandosi principalmente sui vari strumenti d'innovazione, anche attraverso tecniche di assessment multidisciplinare della disabilità e della diversità.



Il programma di studi prevede un inquadramento molto ampio che va a valutare sia gli aspetti giuridici e legislativi della diversità e della disabilità che gli aspetti più strettamente organizzativi ed economici.

Lo sguardo, come detto, è ampio e multidisciplinare: è importante riuscire a comprendere quale sia l'identità professionale del *Disability & Diversity Manager* o *Inclusion Manager* andando a creare un focus su tutti i vari servizi e interventi, non ultimo nel contesto familiare.

È proprio in riferimento alla cornice personale e familiare della persona con disabilità che il contributo scientifico della pedagogia speciale risulta particolarmente prezioso nella formazione dei futuri Disability e Diversity Manager: la visione olistica e completa del lavoratore, come *persona*, l'approfondimento degli stadi del ciclo di vita che, spesso, caratterizzano e accomunano le persone con disabilità e le loro famiglie, sono essenziali per costruire l'inclusione lavorativa e sociale che è alla base delle azioni del professionista in formazione. Per tale ragione, all'interno del percorso formativo sono compresi moduli di Pedagogia speciale che affrontano sia il tema delle relazioni educative familiari sia quello della sfera affettiva ed emotiva dell'adulto con disabilità e del suo inserimento lavorativo.

Altro aspetto fondamentale è la conoscenza dei vari strumenti e delle diverse tecnologie di assessment della diversità e disabilità più innovative in un'ottica HR (human resource) e Health & Safety.

Nell'ultima parte del programma di studi si analizzano le migliori *best practices* aziendali in un'ottica di *benchmarking*. Viene infine dedicato ampio spazio alla *scientific research* per la valorizzazione delle diversità e disabilità con un'analisi multidisciplinare di ricerche pubblicate su riviste prettamente internazionali favorendo review della letteratura sistematici.

Lo spettro di conoscenze legislative, pedagogiche, cliniche, organizzative e manageriali del corso è infatti multiforme. Si vuole formare un *Disability & Diversity Manager* del futuro con capacità d'inserimento nei processi aziendali e d'interazione con tutti i vari settori organizzativi passando dall'ambito HR e formazione, dal welfare alla sicurezza, fino ad arrivare al marketing.

Completa il quadro formativo un project work e/o uno stage in azienda (di almeno 40 ore) e la partecipazione ad un convegno scientifico, dove alcuni discenti sono invitati a relazionare della propria esperienza pratica svolta durante il corso, in un'ottica di didattica bottom-up.

La prima edizione del corso, svoltasi nell'anno accademico 2018/2019, ha coinvolto nel totale 21 discenti, alcuni di essi, genitori di figli con disabilità o persone con disabilità di vario genere (con particolare riferimento a sordità e cecità) (tab. 1): proprio per questo motivo è anche stato attivato l'intervento di interpreti LIS (lingua dei segni italiana) in ogni momento formativo. Alcuni tra i discenti hanno seguito il corso in via telematica, attraverso la piattaforma Skype, così come sono stati presenti diversi interventi di vari ospiti e docenti da remoto.

Il corso ha coinvolto docenze e partnership da varie associazioni, organizzazioni e aziende (per esempio: Bosh, Coca-cola, Springboard Consulting, Ospedale Bambino Gesù, AIDP, Abilitando, Alstom, Università degli Studi di Firenze, IBM e TIM, per riportare i nomi di alcune organizzazioni). I discenti, con un'età media di 37 anni, provenivano da disparati background accademici e lavorativi: difatti il corso ha coinvolto ingegneri, medici, psicologi, direttori del personale e maestri di scuole primarie.

L'offerta formativa è stata condivisa, già dalla sua pianificazione iniziale, con Disa-



bility Managers ed esponenti del mondo professionale, e può considerarsi un esempio di didattica innovativa e dalla forte caratterizzazione interdisciplinare di ampio respiro internazionale (tab. 2).

Gli esiti del percorso e il grado di entusiasmo dimostrato dai corsisti al termine del percorso incoraggiano a proseguire nel cammino intrapreso; si auspica che il percorso formativo possa fungere da apripista per altre iniziative simili, che vedano l'unione del mondo accademico con quello professionale nella formazione dei futuri Disability Managers.

N. PARTECIPANTI	SESSO	ETA' MEDIA	DICHIARAZIONE DISABILITA'	PROFESSIONE
21	N. 13 = DONNE N. 8 = UOMINI	37 ANNI	6 DISCENTI CON DISABILITÀ: - 4 CON CECITÀ - 2 CON SORDITÀ	N. 4 STUDENTI/STAGISTI N. 2 DISOCCUPATI N. 2 LIBERI PROFESSIONISTI N. 13 DIPENDENTI AZIENDALI

Tab. 1: Tavola sinottica degli iscritti al Corso di Perfezionamento in Disability and Diversity Management - Università Europea di Roma (A.A. 2018/19)

MODULO	TITOLO MODULO
1	Aspetti culturali, ambiti, competenze e interventi del Disability & Diversity Manager nelle organizzazioni
2	L'identità professionale del Diversity e Disability manager: l'importanza di uno sguardo ampio e su tutte le diversità. Servizi e interventi del disability e diversity manager. Protocolli di intervento e future works
3	Panoramica sulle disabilità. Diagnosi individuali e organizzative per la gestione del personale e l'inclusione lavorativa. Lineamenti di Pedagogia Speciale, inclusione lavorativa e adulti con disabilità e Pedagogia Speciale delle relazioni educative familiari.
4	Strumenti e tecnologie di assessment della diversità e disabilità in un'ottica HR e health & Safety
5	Best practices aziendali e benchmarking. Norme giuridiche
6	Scientific research per la valorizzazione delle diversità e disabilità
7	Convegno ed esame finale

Tab. 2: Struttura del corso di perfezionamento in Disability and Diversity Management - Università Europea di Roma (A.A. 2018/19)

## 5. Conclusioni e future piste di ricerca interdisciplinari

Al termine della presente trattazione, ci sembra opportuno lanciare ulteriori stimoli di riflessione che possano guidare future piste di ricerca in ambito interdisciplinare in merito al Disability Management, a cominciare proprio dalla definizione e dalla nomenclatura. Riteniamo, infatti, che il termine finora adottato possa con facilità attivare meccanismi di totale delega alla gestione delle questioni inclusive aziendali alla sola figura titolata, prescindendo, quindi, da un lavoro sinergico e plurale. Per



tale ragione, appare più pertinente immaginare l'istituzione di un gruppo di lavoro legato all'*Inclusion Management*, di più ampio respiro e con una spiccata tensione alla promozione di una cultura aziendale inclusiva, in grado di garantire a tutti i lavoratori un'esperienza lavorativa di qualità «nella quale l'inserimento delle persone con disabilità costituisca un processo sistemico, rivolto a tutto il personale e che sia un'occasione di crescita e innovazione per l'azienda» (Mattana, 2016, p. 13) oltre che sollecitare «gli organi dirigenziali dell'azienda a far leva sulle competenze di ciascuno» (Friso, Scollo, 2018, p. 113).

I movimenti intrapresi a partire dal 2009, sia in ambito normativo che applicativo a livello delle organizzazioni e delle imprese, hanno – di fatto – “promosso” l'istituzione di una figura specializzata all'interno delle aziende ma, in realtà, non sono riusciti a renderla una figura stabile e, soprattutto, diffusa. Per tale ragione, potrebbe essere utile pensare ad un adeguamento della normativa esistente rispetto al mercato del lavoro, che incentivi, ad esempio, l'assunzione di persone con disabilità anche nelle piccole e nelle micro imprese, ma che presupponga anche azioni politiche, che si incentrino sulla contrattazione collettiva centrale e su quella di secondo livello così da promuovere le *reti di impresa*. Tale azione concreta consentirebbe alle aziende piccole o molto piccole (che, altrimenti, non disporrebbero di figure professionali apposite o delle necessarie competenze) di gestire con più facilità l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità o con svantaggio.

Da qui, emerge ancora con forza quanto sia necessario il contributo della pedagogia speciale nella formazione dei futuri *Inclusion Managers*: il monitoraggio sistematico del contesto di lavoro, le strategie di facilitazione nell'inserimento lavorativo, il lavoro di raccordo tra le famiglie, le scuole e le aziende, le azioni di orientamento e di *tutoring* (Friso, Scollo, 2018), l'ottica propulsiva e di sviluppo biopsicosociale, sono competenze specifiche da promuovere nel percorso formativo.

In conclusione, dunque, le direzioni da intraprendere si muovono essenzialmente su tre assi portanti: il primo è quello della formazione, il secondo è quello politico-culturale, il terzo quello organizzativo-gestionale. Dimensioni che devono essere permeate dalla sensibilità pedagogica, in grado di dare avvio ad un profondo cambiamento culturale sulla disabilità e di animare la ricerca scientifica per rintracciare sempre nuove modalità di sviluppo e di azione nel prossimo futuro.

## Riferimenti bibliografici

- Asch A., Fine M. (1988). Shared dreams: A left perspective on disability rights and reproductive rights. In M. Fine, A. Asch (Eds.), *Women with disabilities: Essays in psychology, culture and politics* (pp. 297-305). Philadelphia: Temple University Press.
- Barton L. (Ed.) (1988). *The politics of special needs*. Brighton: Falmer Press.
- Bianchi P. (2020). Trasformazioni produttive, lavoro e operosità. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 1, 17-23.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Brooks N. (1991). Self-empowerment among adults with severe physical disability: A case study. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 18(1), 105-120.
- Bruzy S. (1997). Deconstructing disability: The impact of definition. *Journal of Poverty*, 1(1), 81-91.
- Burack-Weiss A. (1991). In their own words: Elders' reactions to vision loss. *Journal of Gerontological Social Work*, 17(3/4), 15-23.



- Caldin R., Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità oggi, in Italia? *Studium Educationis*, 3, 37-57.
- Caldin R., Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3, 49-59.
- Calwel K., Parker Harris S., Renko M. (2019). Inclusive management for social entrepreneurs with intellectual disabilities: "how they act". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33, 204-218.
- Canevaro A. (2020). Operosi tutti insieme!. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 1, 7-16.
- Coduti W.A., Anderson C., Lui K., Lui J., Rosenthal D.A., Hursh N., Ra Y. (2016). Psychologically healthy workplaces, disability management and employee mental health. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 327-336.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru A.L. (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo*. Milano: La Scuola.
- d'Alonzo L. (eds.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Davis L.J. (1997a). Introduction. In L.J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- Disabled World. (2009). *Disability employment information, facts, and myths*. Retrieved from <http://www.disabled-world.com/disability/employment/disabilityemployment-information.php>
- Felske A.W. (1994). Knowing about knowing: Margin notes on disability research. In M.H. Rioux, M. Bach (Eds.), *Disability is not measles* (pp. 181-194). North York, Ontario: L'Institut Roeher.
- Fleischer D.Z., Zames F. (2001). *The disability rights movement: From charity to confrontation*. Philadelphia: Temple University Press.
- Fondazione ASPHI Onlus (2017). *Persone con disabilità e lavoro: una parte del futuro. Giornata di aggiornamento/formazione sul Disability Management*, Convegno HANDimatica, Bologna. <https://www.handimatica.com/evento/persone-con-disabilita-e-lavoro-una-parte-del-futuro-giornata-di-aggiornamento-formazione-sul-disability-management/>
- Friso V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & Insegnamento*, 1, 91-101.
- Friso V. (2015). Persone con disabilità e lavoro. Situazione attuale, possibilità e prospettive in Italia e in Brasile. *Formazione & Insegnamento*, 1, 163-174.
- Friso V. (2017a). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini & Associati.
- Friso V. (2017b). Formazione degli adulti e nuove frontiere per l'inserimento lavorativo. *Studium Educationis*, 3, 105-115.
- Friso V. (2018). Disability Management. *Studium Educationis*, 3, 125-128.
- Friso V., Scollo S. (2018). Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell'inclusione lavorativa. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 25, 107-116.
- Gaggioli C. (2018). Digital competencies and work inclusion of people with Down's Syndrome. *Education Sciences & Society*, 1, 158-177.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (eds.) (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gillam K. L. (1998). Is there an empowerment life cycle? *Urban Affairs Review*, 33, 741-766.
- Giraldo M. (2019). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 29-41.
- Girelli C., Ribul Moro C. (2019). Disability manager o Disability management? Una prospettiva inclusiva per il mondo del lavoro. *Educare.it*, 1, 19-28.



- Graffam J., Smith K., Shinkfield A., Polzin U. (2002) Employer benefits and costs of employing a person with a disability. *J Vocat Rehabil.*, 17(4), 251-263.
- Griffo G. (2007). L'inclusione come strumento di tutela dei diritti umani. In M. Mascia (ed.), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio.
- Hahn H. (1983). Paternalism and public policy. *Society*, 20, 36-46.
- Hahn H. (1988). The politics of physical differences: Disability and discrimination. *Journal of Social Issues*, 44 (1), 3947.
- Hahn H. (2005). Academic debates and political advocacy: The U.S. disability movement. In G.E. May, M.B. Raske (Eds.), *Ending disability discrimination: Strategies for social workers* (pp. 1-24). Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
- Hernandez B., McDonald K. (2010). Exploring the costs and benefits of workers with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 76(3), 15-23.
- Hiranandani V.S. (1999). *Participatory action research with women with disabilities: Community collaboration in Ontario, Canada*. Unpublished thesis, Tata Institute of Social Sciences, Bombay, India.
- Houtenville A., Kalargyrou V. (2012). People with disabilities: Employer's perspectives on recruitment practices, strategies and challenges in leisure and hospitality. *Cornell Hospitality Quarterly*, 53(1), 40-52.
- ILO – International Labour Organization (2002). *Code of practice on managing disability in the workplace*. <https://www.ilo.org/public/english/standards/relm/gb/docs/gb282/-pdf/tmemdw-2.pdf>
- Istat – Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Roma: ISTAT.
- Laabs J.J. (1994). Individuals with disabilities augment Marriott work force. *Personnel Journal*, 73(9), 46-51.
- Lepri C. (ed.) (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*. Milano: FrancoAngeli.
- Linton S. (1998). Disability studies: Not disability studies. *Disability and Society*, 13, 525-541.
- Mackelprang R., Salsgiver R. (1996). People with disabilities and social work: Historical and contemporary issues. *Social Work*, 41(1), 7-14.
- Marchisio C.M., Curto N. (2019). Intermediate results of the application of an evidence-based method: the Work Intellectual Disability Environment. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 37-153.
- Mattana V. (2016). Il disability management in Italia: una rassegna degli studi basati su evidenza. *Impresa progetto*, 1, 1-19.
- May G.E. (2005). Changing the future of disability: The disability discrimination model. In G.E. May, M.B. Raske (Eds.), *Ending disability discrimination: Strategies for social workers* (pp. 82-98). Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
- Miller E., Gwynne G. (1972). *A life apart*. London: Tavistock
- Morris J. (1991). *Pride against prejudice*. Philadelphia: New Society Publishers.
- Moxley D. (1992). Disability policy and social work practice. *Health and Social Work*, 17(2), 99-103.
- Oliver M. (1991). *Social work: Disabled people and disabling environments*. London: Kingsley.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Pfeiffer D. (1992). Disabling definitions: Is the World Health Organization normal? *New England Journal of Human Services*, 11, 4-9.
- Pfeiffer D. (1998). The ICIDH and the need for revision. *Disability & Society*, 13, 503-523.
- Priestley M. (1999). *Disability politics and community care*. London: Jessica Kingsley.
- Quinn P. (1995). Social Work and Disability Management Policy: Social Work in Health Care, 20(3), 67-82.
- Ravicchio V., Repetto M., Trentin G. (2015). Formazione formatori sullo smart working per disabili: come valutarne le ricadute. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2), 102-111.



- Romano S.T. (2003). For firms, hiring disabled people offers a big payback. *Crain's Chicago Business*, 26(14), 9.
- Rosenbaum M.S., Massiah C. (2011). An expanded servicescape perspective. *Journal of Service Management*, 22, 4, 471-490.
- Saleebey D. (Ed.). (1997). *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed.). New York: Longman.
- Santuzzi A.M., Waltz P.R., Finkelstein L.M., Rupp D.E. (2014). Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 204-219.
- Sapey B., Hewitt N. (1991). The changing context of social work practice. In M. Oliver (Ed.), *Social work: Disabled people and disabling environments*. London: Jessica Kingsley.
- Scheer J., Groce N. (1988). Impairment as a human constant: Crosscultural and historical perspectives on variation. *Journal of Social Issues*, 44, (1), 23-77.
- Sen A.K. (2003). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen A.K. (2004). *Inequality Reexamined*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A.K. (2006). What do we want from a theory of justice. *Journal of Philosophy*, 103(5), 215-238.
- United Nations (2006). *UN convention on the rights of persons with disabilities*. New York: UN. [https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf)
- Watson F. (1930). *Civilization and the cripple*. London: John Bale, Sons & Danielsson.
- Zappella E. (2014a). Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento*, 3, 219-227.
- Zappella E. (2014b). L'integrazione lavorativa delle persone disabili in Italia: tra laboratori protetti e ingresso libero nel mercato del lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 4, 167-175.
- Zappella E. (2017). Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche. *Formazione & Insegnamento*, 2, 355-367.
- Zola I. K. (1989). Toward the necessary universalizing of a disability policy. *The Milbank Quarterly*, 67(2), 401-428.

# La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno

## Workshop methodology for the training of didactic support teachers

### Fabio Ardolino

IC San Nilo, Grottaferrata (RM) – fabioardolino@gmail.com

### Michele Lapicciarella

IC Winckelmann, Roma (RM) – michele.lapicciarella@gmail.com

### Stefano Scippo

VII CD Montessori, Roma (RM) – stefano.scippo@uniroma1.it

This work aims to define a series of pedagogical principles and reference strategies for workshop in the university environment for teachers specializing in the course for didactic support. These principles and strategies have been identified on the basis of the work of conducting a laboratory path entrusted to us in recent years by the Roma Tre University. In this work our previous experiences of training in the informal field have been brought together.

The reflection, after historically contextualizing places and times of this laboratory experience, leads to trace the pedagogical matrices of six reference principles: 1) active education, 2) respect, 3) functional learning group, 4) educational experience, 5) integrated training, 6) reflection on experience.

The definition of these principles, accompanied by some examples that are put into practice, can serve as a reference for other university laboratory courses as well as for inclusive laboratory teaching in the school environment.

**Key-words:** workshop, methodology, training, special education.

abstract

### Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

L'articolo riporta riflessioni frutto di un lungo lavoro comune e di contributi cui è impossibile dare una paternità. Tuttavia, le responsabilità dei paragrafi del presente articolo possono essere così suddivise: Fabio Ardolino per il par. 1, Stefano Scippo per il par. 2, Michele Lapicciarella per il par. 3.



## 1. Applicazione della metodologia laboratoriale per specializzandi sul sostegno

Il percorso di laboratorio all'interno del quale è stata sperimentata la metodologia di cui si parlerà più avanti è stato attivato e realizzato dall'a.a. 2014/15 ad oggi, all'interno delle attività laboratoriali nel corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi Roma Tre. Sono state unificate le ore relative a più laboratori per realizzare un percorso unitario che consentisse di dividere in più gruppi il totale dei partecipanti, in modo da avere aule con meno persone, un più basso rapporto formatore/partecipanti, e quindi migliori condizioni per realizzare una didattica davvero laboratoriale.

In particolare, nel 2014/15 i partecipanti erano circa un'ottantina e sono stati divisi in un gruppo da circa 45 persone, seguite da 3 formatori, e un altro gruppo da circa 30 persone, seguito da 2 formatori, in modo da mantenere un rapporto formatore/partecipanti di 1 ogni 15.

Un'altra scelta che ha caratterizzato questa esperienza, perché confermata anche negli anni successivi, è stata quella di mescolare nella stessa aula insegnanti specializzandi per i diversi ordini e gradi scolastici, in modo da arricchire i punti di vista dai quali si sarebbero operate riflessioni su argomenti trasversali e validi per tutti gli insegnanti di sostegno.

Il percorso si articolò su 4 incontri, in cui i formatori delle due aule affrontavano parallelamente gli stessi argomenti e conducevano più o meno le stesse attività, ferme restando le variazioni sul tema dovute alle esigenze formative emergenti dal gruppo nonché alle diverse reazioni del gruppo stesso. Senza entrare nel dettaglio delle attività, alcune delle quali saranno illustrate a titolo esemplificativo nell'ultimo paragrafo di questo articolo, i 4 incontri erano dedicati ai seguenti temi:

1. L'io e l'altro
2. La relazione d'aiuto
3. Incontro e inclusione
4. Lavoro di gruppo e valutazione

Durante l'a.a. successivo, il 2015/16, il numero dei partecipanti aumentò notevolmente, e raggiunse circa 250 partecipanti e, per mantenere più basso possibile il rapporto tra formatori e partecipanti, il totale fu diviso in 4 gruppi, seguiti ciascuno da un formatore e da un tutor d'aula.

Dopo una pausa di un anno in cui il corso di specializzazione non fu attivato, nell'a.a. successivo, il 2017/18, si confermò un totale di circa 250 partecipanti, ma il maggior numero di ore complessive permise di dividere il gruppo in 5 aule, seguita ciascuna da un formatore, per un totale di 6 incontri, dedicati ai seguenti temi:

1. L'io e l'altro
2. La relazione d'aiuto
3. Incontro e inclusione
4. Diversità e decentramento
5. Gestione dei conflitti
6. Trovare, trovarsi e valutare



La formula sperimentata nel 2017/18 è stata ripetuta anche l'a.a. successivo, quando il totale dei partecipanti è aumentato di un'altra trentina circa di unità e si è scelto di suddividerli in 4 gruppi in cui però fossero presenti due formatori, in modo da riabbassare il rapporto formatore/partecipanti. È stato confermato il percorso di 6 incontri e, come sempre, la scelta di mescolare insegnanti specializzandi dei diversi ordini e gradi scolastici.

## 2. Sei principi per una metodologia formativa laboratoriale

La metodologia formativa usata per il laboratorio può essere riassunta in una serie di principi le cui fonti possono essere rintracciate in diverse formulazioni della ricerca pedagogica da Socrate ai giorni nostri. Il filo conduttore è senz'altro il ruolo attivo di chi apprende.

L'aggettivo attivo s'intende nel suo significato maturato in seno alla ricerca pedagogica elaborata a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, specialmente dal movimento dell'attivismo pedagogico, che è senza dubbio la principale matrice teorica di riferimento della nostra metodologia. In seno a questo movimento sono nati gruppi attivi di educatori, insegnanti, psicologi che hanno declinato tali principi in metodi: tra questi ricordiamo i CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)<sup>1</sup>, che in Italia si sono occupati soprattutto dell'animazione nel tempo libero, e l'MCE, o Movimento di Cooperazione Educativa, che si è occupato soprattutto di scuola. A questa matrice che alimenta i principi e le tecniche della nostra metodologia si mescolano i metodi e le riflessioni maturate in seno al movimento nonviolento, al teatro dell'oppresso, alla comunicazione ecologica e alle esperienze di educazione non formale promosse dall'Unione Europea.

In questo paragrafo si illustra come queste diverse fonti danno forma ai nostri principi o criteri di riferimento metodologico, definiti in questa sede per sistemare il quadro generale dell'azione formativa nei laboratori con insegnanti specializzandi sul sostegno.

### 2.1 Il principio dell'educazione attiva

Senza avventurarsi in un excursus storico che spieghi tutti i modi in cui la pedagogia ha formulato nel corso dei secoli quello che noi chiamiamo il principio dell'*educazione attiva*, basta ricordare il lapidario riassunto che ne fa il grande pedagogista italiano del Novecento Aldo Visalberghi (1990, p. 13), definendo in particolare l'attivismo deweyano: "Da Socrate a Dewey, filosofi e pedagogisti ci hanno dimostrato che apprendere veramente è sempre scoprire qualcosa da noi stessi. L'insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione

1 I CEMEA sono un organismo internazionale, nato in Francia nel 1936, che fa riferimento ai principi dell'educazione attiva: un'educazione che tende allo sviluppo ed alla valorizzazione delle capacità personali, attraverso l'offerta di situazioni e di esperienze significative. In Italia hanno fatto parte (o fanno parte) dei CEMEA pedagogisti come Lamberto Borghi, Raffaella La Porta, Gastone Tassinari, Duccio Demetrio, Antonio Santoni Rugiu, psicologi come Clotilde Pontecorvo, Francesca Morino Abbele, Marina Pascucci, sociologi come Antonio Carbonaro.



di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione”.

La pedagogia non dovrebbe dire molto altro, se non accogliere i risultati più recenti delle scienze umane e naturali per le quali “l’apprendimento [...] si radica in modo estremamente complesso, intricato e minuto nelle attività ludico-esplorative in cui l’essere umano è impegnato fin quasi dalla sua nascita” (Visalberghi, 1990, p. 14).

Per spiegare questa novità teorica, riprendiamo da Visalberghi un paio di esempi validi per tutti quelli forniti dalle scienze. L’etologa Jane Van Lawick-Goodall ha verificato che scimpanzé orfani di madre non riescono, da adulti, ad apprendere la tecnica del *termiting* (cioè infilare ramoscelli nel termitaio per “pescare” termiti) se da piccoli non hanno potuto giocare spontaneamente con dei ramoscelli, perché non c’era la madre a proteggerli (Bruner, 1976).

Per quanto riguarda l’essere umano, negli anni ’80 il pedagogista statunitense J. S. Bloom concluse una lunga e complessa ricerca che aveva ricostruito le storie formative di 120 persone affermate in campi diversi: sportivi, artisti, matematici o neurologi. Lo sviluppo del loro talento iniziava sempre con una fase di apprendimenti ludici, spontanei (Bloom, 1985).

La conseguenza di queste novità teoriche, secondo Visalberghi, è che “non può esserci insegnamento efficace che non utilizzi in modo ottimale precedenti apprendimenti almeno in buona parte spontanei, e non ne promuova per quanto possibile di analoghi” (Visalberghi, 1990, p. 15).

Questo è il principio che noi chiamiamo dell’*educazione attiva*: educare significa organizzare contesti in cui si producano esperienze ludiformi, che siano in continuità nel passato con precedenti esperienze ludico-esplorative, interessi e atteggiamenti maturati informalmente e in continuità, nel futuro, con ulteriori esperienze analoghe. Si tratta di fare in modo che la persona, bambino o adulto che sia, si trovi di fronte a una “sfida moderata” piagetiana, che si senta pronta a mettersi in gioco, per affrontarla e così spostare in avanti il confine di quella che Vygotskij chiamava zona di sviluppo prossimale. Il superamento di questa sfida alimenta la motivazione ad affrontarne di nuove e pone la condizione necessaria per una continuità con ulteriori future esperienze.

Da questa idea, che eleggiamo a principio, discendono altri principi guida che usiamo come riferimenti teorici per le esperienze di formazione laboratoriale, principi che appartengono allo spirito dell’attivismo e ne riprendono gli insegnamenti principali pur attraverso la mediazione storicamente avvenuta di decine di anni di riflessione educativa.

Inoltre, la riflessione pedagogica e psicologica ci ricorda che si apprende a partire da quello che già si conosce, cioè “si elaborano le nuove conoscenze in base a quelle preesistenti nella memoria a lungo termine, che agiscono da “filtro”, in quanto i nuovi dati vengono interpretati e non semplicemente registrati” (Mason, 2006, p. 121). Al di là delle diverse teorie specifiche, c’è un accordo sul fatto che l’apprendimento di nuovi concetti avviene attraverso l’assimilazione degli stessi all’interno dei propri schemi, e attraverso la ristrutturazione (o ampliamento) parziale o totale degli stessi.

Nel caso dei laboratori rivolti a insegnanti che si stanno specializzando sulle attività di sostegno, il principio che abbiamo chiamato dell’*educazione attiva* assume un’importanza ulteriore, perché in aula essi sperimentano una relazione formatore-partecipante in cui il primo funge da “enzima” che rende attivo il partecipante nel



proprio processo di apprendimento. Lo accoglie, secondo il principio del *rispetto* che vedremo nel paragrafo successivo, e poi gli chiede di attivarsi, di non limitarsi a stare seduto e ascoltare. Gli chiede di intervenire, di mettersi in gioco, di lavorare, di formulare idee e metterle in pratica.

Sperimentare questo tipo di relazione formatore-partecipante, che potremo definire come relazione attivante, non è altro che un allenamento per l'insegnante, che nel suo operato quotidiano con gli studenti dovrà allo stesso modo agire da attivatore. Lavorare con uno studente è innanzitutto avere rispetto e praticare accoglienza, ma in secondo luogo è un'attenzione a non sostituirsi, a valorizzare le sue capacità e a farle mettere in gioco, affinché non si perdano, affinché il bambino, o il ragazzo, si senta capace e autonomo.

Ma, come già anticipato, affinché una persona possa mettersi in gioco, è necessario innanzitutto farla sentire accolta, rispettata.

## 2.2 Il principio del *rispetto*

Dalla concezione attivistica dell'educazione deriva quello che chiamiamo principio del *rispetto*. Infatti, se per educare bisogna tenere conto e partire dagli apprendimenti realizzati spontaneamente attraverso l'esperienza ludico-esplorativa, dagli interessi e dalle attitudini maturate informalmente, allora è necessario che il contesto educativo sia pronto ad accogliere questi presupposti.

In un clima che non accoglie le persone non è possibile che esse mettano in gioco parti di sé, interessi e apprendimenti precedenti. Per questo, dall'idea di educazione attiva deriva il principio del *rispetto*, che noi traduciamo, sulla scia della scuola CEMEA, in metodo dell'accoglienza e in cura dei contesti.

“Usare il metodo dell'accoglienza significa essere disponibili a recepire il mondo esterno e interno delle persone, a leggere in profondità l'esperienza nostra e quella degli altri, a predisporre ambienti, materiali e situazioni, ad ascoltare e rispondere in modo attivo e attento” (FIT CEMEA, 1997, punto 1).

Per esempio, all'inizio dei corsi concordiamo sempre delle regole di convivenza: tra cui quella di mettere il cellulare non solo silenzioso, ma di spegnerlo proprio, per favorire la condivisione piena e partecipe di ciò che avviene e si dice nel gruppo, per promuovere un ascolto che sia attivo, rispettoso e che metta a proprio agio chi spesso sta esprimendo qualcosa di molto personale e magari delicato.

Allenare la propria capacità di ascolto è fondamentale per chi lavora nell'educazione.

Queste regole servono per mettersi d'accordo sul fatto che la formazione deve realizzarsi secondo noi “in atmosfere e in condizioni di fiducia, dove vigono atteggiamenti non violenti, non competitivi [...] attraverso attività in assenza di giudizio, a partire dalla fiducia che viene data ad ogni persona, a partire dal rispetto per ogni opinione o emozione” (ivi, punto 2).

Al di là delle regole iniziali, anche tutte le attività successive devono basarsi “sul principio del *rispetto* delle particolarità e delle specificità delle persone” (ivi, punto 1), dal momento che non forzano nessuno e possono avere come risposta anche la non-reazione. È importante rispettare anche le persone più restie a mettersi subito in gioco, a partecipare in tutto e per tutto, e invitare loro a farlo solo in modo spontaneo. I formatori lasciano sempre la possibilità ai partecipanti di osservare, senza doversi mettere in gioco quando non se la sentono.



Da questa necessità di accogliere deriva la necessità di essere preferibilmente in due a condurre l'aula. Per cogliere sistematicamente tutte le reazioni individuali e definirle in base a più osservatori, è necessario *“lavorare in équipe, confrontando con altri costantemente la situazione, gli interventi, gli effetti delle stimolazioni sui partecipanti”* (ivi, punto 7). Ad esempio, anche se gli obiettivi del corso sono definiti da un programma concordato inizialmente, il modo di raggiungere quegli obiettivi si deve modellare sempre sulle persone presenti in aula: il processo che attraversa le varie tematiche deve essere sempre inedito, l'utilizzo delle tecniche che rendono possibile questo processo deve essere impostato e guidato da formatori che hanno osservato costantemente i bisogni formativi degli individui e da questa base partono per proporre e condurre le attività.

Ma il metodo dell'accoglienza e la cura dei contesti non si esauriscono con il rispetto fissato dalle regole e realizzato durante le attività. Il rispetto si traduce anche in una serie di attenzioni logistico-organizzative che sono funzionali a una buona riuscita del corso, perché mirano a prevenire, per quanto possibile, i disagi prevedibili.

Ad esempio è importante che durante il corso l'aula resti raccolta, protetta da *“invasioni”* di qualunque tipo: un partecipante che sta parlando delle proprie idee, motivazioni o difficoltà nel gestire la relazione con un certo alunno non sarà ugualmente sincero se saprà che da un momento all'altro potrebbe entrare qualcuno di esterno al gruppo, che non ha condiviso le regole iniziali e quindi non sa che lì dentro l'aula c'è un gruppo che si sta mettendo in gioco.

### 2.3 Il principio del *gruppo funzionale all'apprendimento*

In tutte le edizioni, il percorso laboratoriale è iniziato con un modulo dedicato alla costruzione di un'identità del gruppo, attraverso giochi di conoscenza e un'attività chiamata *“l'oggetto rappresentativo di carta”* o *“cartelloni umani”*. Perché è così importante dedicare tempo e attività a favorire la costruzione di una identità di gruppo, piuttosto che rivolgersi, come in una lezione frontale, unilateralmente ai singoli individui in formazione?

Prima di rispondere è necessario ricorrere alla sociologia per capire di cosa si sta parlando: un gruppo è una *“qualsiasi formazione sociale risultante dalla compresenza partecipante di due o più esseri umani. Questa compresenza viene caratterizzata come partecipante perché non può essere puramente casuale.”* Il gruppo è *“essenzialmente caratterizzato da due aspetti: a) l'interdipendenza fra i suoi membri; b) la conoscenza, il reciproco riconoscimento e, quindi un'interazione relativamente continuativa nel tempo”*. In particolare, il gruppo da costruire è *funzionale* perché organizzato *“in vista di uno scopo collettivo da raggiungere”* (Ferrarotti, 1992, pp. 42-46), in questo caso un apprendimento, la preparazione allo svolgimento del proprio lavoro di insegnanti di sostegno.

Già questa definizione spiega il perché di attività che mirano a una reciproca conoscenza delle identità individuali, intese nel complesso delle loro caratteristiche, non solo professionali o di studio. Ma la conoscenza tra i membri non basta affinché essi costituiscano un gruppo: ognuno deve anche riconoscere l'altro, cioè *“distinguere con precisione, conoscere nella sua vera essenza anche al di là delle apparenze”* (Dizionario De Mauro, 2000). Poiché i gruppi formali, come i gruppi in



formazione, non sono gruppi spontanei che devono la propria identità a una memoria comune, a una storia, allora è importante favorire la *memorizzazione* delle caratteristiche delle altre persone, legando all'incontro attività fisiche o emotive, come si fa ad esempio con l'attività dei cartelloni umani o con l'oggetto rappresentativo, che favoriscono il ricordo ben più di una semplice presentazione.

Le attività successive, durante tutto il laboratorio, faranno in modo che i membri siano in relazione di interdipendenza tra loro, attraverso una interazione funzionale all'apprendimento.

Ma perché il gruppo è funzionale all'apprendimento? La risposta è fornita dall'approccio che, insieme a quello cognitivista, costituisce il fondamento della ricerca attuale in psicologia dell'educazione, ovvero l'approccio socioculturale di matrice vygotskijana, o sociocostruttivismo. L'idea rivoluzionaria è che "l'apprendimento non è un atto cognitivo individuale, ma partecipazione a pratiche culturali svolte in un contesto, che consentono l'appropriazione dei particolari tipi di discorso e riti della comunità di cui si è membri legittimi, prima periferici e poi centrali" (Mason, 2006). Quest'idea, diffusasi in Europa grazie alla tardiva conoscenza degli studi vygotskijani, ha aperto la strada a studi che hanno sottolineato l'importanza per l'apprendimento delle esperienze, discorsive o pratiche, realizzate in un gruppo di appartenenza.

In particolare, Pontecorvo e il suo gruppo di ricerca (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio 1991), hanno evidenziato come i discorsi in aula, di tipo circolare (e non uni o bi-direzionali tra insegnante e allievo, tra formatore e partecipante al corso), creano il terreno per il confronto, a volte per il conflitto, tra punti di vista diversi, e per la co-costruzione di conoscenza.

Affinché questo avvenga, sono necessarie almeno quattro condizioni, riassunte da Cacciamani (2002):

1. *l'individuazione di un'esperienza collettiva* (ad esempio un'attività di laboratorio, una lettura, la produzione di un testo ecc.) su un tema generale, in cui i significati sono condivisi, ma che si presti a diverse interpretazioni, condizione necessaria per l'attivazione della discussione;
2. *la proposta, nell'avviare la discussione, di un problema* che scaturisca dall'esperienza condivisa e per il quale si possono formulare più ipotesi di soluzione, che richiedono una negoziazione di significati e interpretazioni;
3. *il cambiamento delle regole di partecipazione nella comunicazione*: l'insegnante [o il formatore] non controlla la successione dei turni e non fa commenti o valutazioni sulle risposte degli studenti [o dei partecipanti al corso]. La comunicazione da unidirezionale (dagli studenti all'insegnante e viceversa) diventa circolare (anche da studente a studente);
4. *la conduzione orientata a favorire l'espressione del punto di vista di ciascuno* mediante una strategia comunicativa particolare che comprende ripetizioni e "rispecchiamenti"<sup>2</sup> e consente il confronto, che spinge gli studenti a produrre argomentazioni.

2 Per rispecchiamento s'intende la «ripetizione da parte dell'insegnante di un atto linguistico prodotto da uno studente: la ripetizione non contiene né interpretazione né valutazione ma ha lo scopo principale di incoraggiare lo studente a proseguire nell'articolazione del suo pensiero.» (Cacciamani, 2002)



L'importanza della comunicazione in aula è tale che merita un principio a sé. Al momento si considerino basilari i contenuti dei punti 3 e 4 individuati da Cacciamani.

Da una prospettiva più vicina al cognitivismo, anche Bruner (1997) sottolinea come, per avere ambienti di apprendimento efficaci, è necessario che 1) il soggetto controlli la propria attività mentale, 2) l'apprendimento sia situato in contesti reali, per poter attivare una riflessione, 3) l'attività cognitiva sia collaborativa, perché la conoscenza è distribuita, 4) la conoscenza sia costruita insieme e sistematizzata in un prodotto comune.

In conclusione, tutto questo significa che, nel caso della formazione per insegnanti di sostegno, i membri del gruppo di formazione possono costruire la propria conoscenza, apprendere in modo efficace, solo attraverso l'esperienza comune e il confronto discorsivo tra punti di vista diversi sulla stessa esperienza e sui concetti ad essa collegati. Ad esempio, per parlare di relazione d'aiuto è necessario partire da un'esperienza comune (es. un'attività delle "macchinine"), che apre il problema di come comportarsi in una situazione di dipendenza. Su questo problema, e sui termini che lo compongono, ci sono sicuramente diversi punti di vista, da confrontare per costruire, insieme con un ragionamento collettivo, modi diversi di stare nella relazione e quindi nuove consapevolezze per ogni membro e alternative di comportamento.

E tutto questo avviene in un gruppo in cui i membri si conoscono, si riconoscono, partecipano e collaborano consapevoli del proprio obiettivo comune di apprendimento.

L'importanza di creare un gruppo funzionale all'apprendimento può argomentarsi anche da un punto di vista più squisitamente pedagogico. Infatti, se quello cui puntiamo è che gli insegnanti facciano rete fra loro, partecipino alle pratiche della comunità scolastica, all'interno della quale confrontarsi democraticamente per risolvere problemi, costruendo nuova conoscenza, se questo è il nostro fine, allora il mezzo non può essere che un'altra comunità più piccola, che vive allo stesso modo, attraverso la partecipazione di tutti, il confronto e la costruzione di conoscenza. Seguendo il paradigma filosofico e pedagogico deweyano, ci deve essere continuità tra fini e mezzi, tra esperienza di partecipante a un corso, di insegnante e di cittadino. Il corso è una palestra per il lavoro in aula e il lavoro in aula è una palestra per la cittadinanza attiva, la democrazia partecipata. Ecco perché è importante impostare il corso come la formazione di una piccola comunità, fatta di partecipazione attiva e costruzione di conoscenza nella risoluzione di problemi.

## 2.4 Il principio dell'esperienza educativa

Si è detto sopra che educare significa organizzare esperienze analoghe a quelle ludico-esplorative realizzate spontaneamente.

Spieghiamo meglio cosa s'intende, ricordando che già l'attivismo aveva sottolineato il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento: nei 30 punti di Calais, che rappresentano il documento fondamentale e una tappa cruciale nel movimento dell'attivismo, si diceva che "L'insegnamento è basato sui fatti e sulle esperienze. [...] La teoria segue in ogni caso la pratica; non la precede mai" (Mencarelli, 1977, pp. 409-412).

Dewey ha ricalcato questo concetto: "Io mi muovo dalla persuasione che fra



tutte le incertezze vi sia un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale”, e ha anche individuato i criteri secondo i quali un’esperienza è educativa: “è diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore” (Dewey, 1962, pp. 13-14). A scuola succede troppo spesso che la cattiva esperienza con determinate materie blocchi l’appetito dell’apprendere e la continuità della crescita con esperienze ulteriori. “Ne consegue che il problema centrale di un’educazione basata sull’esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno” (Ivi, p. 16). Dunque, il criterio principale per distinguere esperienze positive e negative è quello della continuità: un’esperienza è educativa se indirizza la persona verso nuove attività ed esperienze future che continuano a farlo crescere. È per questo che le attività svolte in formazione devono basarsi sui principi del rispetto, della partecipazione attiva e spontanea, della discussione collegiale, eccetera. Perché devono essere in continuità con il rispetto dovuto agli studenti in classe, la partecipazione attiva che si richiede loro e che gli insegnanti devono avere a scuola.

Il secondo criterio che individua Dewey è quello della reale interazione: un’esperienza per essere educativa deve comportare una reale interazione con l’ambiente sociale e naturale circostante. Un esempio semplice: se insegni ai bambini a camminare in fila laddove non ce n’è bisogno, non lo impareranno. Ma quando si troveranno su una strada trafficata, dove il pericolo è tangibile, allora i bambini impareranno a camminare in fila. La realtà è un maestro serio.

Nel caso dei laboratori per insegnanti, se chiedi loro di fare un *collage* e fornisci forbici, riviste e colle, essi sperimenteranno il piacere dell’attività espressiva attraverso l’atto dello scegliere, tagliare e incollare. Questo fornisce loro un comportamento nuovo, o meglio rinnova e arricchisce un comportamento antico, strutturato nella fase ludico-esplorativa della propria vita e, probabilmente, sepolto da anni di soli movimenti oculari davanti a un libro o a un pc. La richiesta fatta in aula di formazione fa imparare che questo è ancora possibile, per sé e per i propri studenti.

Riassumendo, l’attivismo ha sottolineato il ruolo dell’esperienza nell’educazione e Dewey ha specificato che un’esperienza è educativa se produce continuità e comporta un’interazione forte con la realtà, che passa attraverso tutte le dimensioni dell’individuo, non solo quelle cognitive.

Visalberghi aggiunge che le esperienze devono essere di carattere ludico-esplorativo, o quanto meno ludiformi, ovvero che siano: 1) *automotivate*, cioè gratificanti, 2) *impegnative*, perché impegnano gran parte delle strutture nervose mature (cioè tutte le dimensioni della persona), 3) *continuative*, cioè senza interruzioni premature, e 4) *progressive*, cioè non meccaniche o ripetitive, altrimenti non impegnano tutta la persona.

È questo il tipo di esperienze che si cerca di realizzare attraverso le attività proposte. Devono essere automotivate e continuative perché, basate sul rispetto della persona, permettono di mettersi in gioco in modo spontaneo e senza forzature, seguendo i ritmi dell’individuo; impegnative e progressive perché mettono in gioco pian piano tutte le dimensioni della persona. Da qui deriva il principio della formazione integrata.



## 2.5 Il principio della *formazione integrata*

Questo principio è quello in base al quale per far rappresentare la propria idea di relazione d'aiuto, nel secondo incontro, si è chiesto di farlo non solo a parole, ma usando il proprio corpo come una statua e, in gruppo, rappresentare la propria idea con un gruppo marmoreo. Mente e corpo non sono scissi, il corpo ha una sua memoria e una sua intelligenza e anch'esso è strumento di conoscenza. "Non ci interessa che l'azione educativa si rivolga a strati settoriali della persona, separando la mano dalla mente o il corpo dalla psiche. Ci interessa che ciò che viene fatto coinvolga la persona nella sua globalità, nella sua interezza e complessità" (FIT CEMEA, 1997, punto 3).

Ad esempio, il "barometro emozionale" con cui si comincia ogni incontro, chiedendo agli insegnanti specializzandi di posizionarsi sotto a un cartellone meteorologico corrispondente a come stanno (sereno, nuvoloso ecc.) serve per conoscere lo stato d'animo dei partecipanti: questo significa conoscere, rispettare e far rientrare la loro dimensione emotiva nel contesto formativo. La consapevolezza del proprio essere in situazione, del proprio stato d'animo, si ripercuote positivamente sulla lucidità cognitiva e la disponibilità ad apprendere, in un intreccio tra dimensioni cognitive ed emotive che è divisibile solo sulla carta per semplificazione. "L'educazione attiva afferma che la dimensione del pensiero e quella dell'affettività non sono separabili, che esse sono così intrecciate da farci pensare che la mente cresca con gli affetti e che l'affetto si allarghi quando più se ne abbia consapevolezza" (ivi, punto 6).

Oltre alla letteratura e alla pratica pedagogica, questo principio è fondato anche sulle più recenti teorie psicologiche. È ormai nota la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1987), che nella sua più recente formulazione (1999) identifica otto forme d'intelligenza: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, naturalistica, interpersonale, intrapersonale. La sua teoria è una critica all'impostazione psicologico-educativa tradizionale che raramente si è occupata delle intelligenze personali, come quelle interpersonale e intrapersonale, costituite per l'appunto dalle capacità di riconoscere sentimenti, intenzioni e motivazioni, altrui e proprie.

Sempre dalla psicologia arriva la conferma all'intuizione dell'educazione attiva per cui emotivo e cognitivo non sono separati, attraverso le scienze cognitive più recenti, che forniscono "i dati e le analisi concettuali utili a rivedere la fondatezza e l'utilità di alcuni luoghi comuni delle psicoterapie, e anzitutto la distinzione tra mente calda e mente fredda, fra ragione e passione, fra emotivo e cognitivo" (Castelfranchi et al., 2002).

## 2.6 Il principio della *riflessione sull'esperienza*

La riflessione cognitiva segue l'esperienza, di essa si alimenta e soprattutto la arricchisce: senza riflessione l'esperienza può essere vanificata. Il famoso adagio dice che sbagliando s'impara: noi crediamo che sbagliando e riflettendo s'impara, altrimenti l'errore sarà stato vano e sarà reiterato. Nelle nostre formazioni la riflessione avviene, da un lato, subito a ridosso delle attività attraverso i *debriefing*, oppure durante i momenti di discussione informale nei tempi liberi fuori dall'aula; dall'altro lato essa prosegue fuori dall'evento e, sedimentando col tempo, per molti diventa ancor più efficace.



Il *debriefing* è il momento principale in cui si rielabora l'esperienza vissuta nell'attività e si opera una ristrutturazione cognitiva di quanto emerso (D'Andretta, 1999). Nella maggior parte dei casi, il *debriefing* deve seguire 3 fasi. Nella prima si chiede a ognuno di esplicitare come si è sentito, per permettere al gruppo di tirar fuori i vissuti emotivi e agevolare poi una rielaborazione più lucida dell'esperienza. È il cosiddetto "giro di pancia" emotivo. Nella seconda fase si esplicita cosa è successo: nel caso di un lavoro di gruppo, ad esempio, si ricostruisce l'accaduto, cosa ha fatto ogni membro del gruppo e come hanno reagito gli altri. Infine, nella terza fase, si passa al ragionamento più astratto: si cerca di capire, insieme, i significati possibili e metaforici dell'attività svolta. Si cerca cioè di connettere l'esperienza fatta con le esperienze future: ad esempio dopo aver realizzato una "statua umana" sulla relazione d'aiuto, si può riflettere sui concetti che esso comprende, di gratuità, di egoismo utile, eccetera.

Il ruolo del formatore è quello di condurre questi ragionamenti collettivi attraverso determinati accorgimenti (v. principio del gruppo funzionale all'apprendimento). Secondo la comunicazione ecologica di Jerome Liss (1992), il ruolo di chi conduce è quello di facilitare i processi di apprendimento: deve essere cioè una sorta di "enzima" dei processi di comunicazione e di funzionamento del gruppo". Il "facilitatore" "deve stare attento a evitare le molteplici trappole che insidiano la comunicazione di gruppo: il tempo sempre 'insufficiente' (in realtà siamo noi a non sapere utilizzare il tempo a nostra disposizione); il dogmatismo (la tentazione di sentirsi portatori della Verità); l'eccessiva vaghezza (conta di più un esempio calzante di tanti discorsi astratti...); l'incapacità di ascoltare veramente gli altri" (D'Andretta, 1999, pp. 11-12).

In conclusione, i principi sopra illustrati fungono da linee guida nella scelta delle tecniche formative da usare in un contesto formativo-educativo. Si è spiegato lo sfondo teorico e storico di questi criteri di scelta e si è fatto accenno ad alcune tecniche che sono state usate, spiegando a cosa mirassero e perché sono state usate con insegnanti in formazione. Sono state accennate alcune attività perché è impossibile spiegarle nel dettaglio, né tantomeno illustrarle tutte. Tuttavia, per rendere più chiaro il tipo di lavoro e come la metodologia laboratoriale è stata e può essere tradotta in pratica, nel paragrafo successivo le attività accennate saranno illustrate nel dettaglio.

### 3. Esempi di attività per la formazione degli insegnanti di sostegno

Gli incontri di laboratorio seguono un canovaccio di attività definito prima di entrare in aula e che, ferme restando le variazioni più o meno importanti che il formatore opera in base alle reazioni del gruppo, è un canovaccio che segue un percorso che si avvia e si conclude con una certa ritualità e che, tra l'inizio e la fine, si sviluppa alternando il più possibile stimoli diversi, coerentemente con quello che abbiamo chiamato principio della formazione integrata: attività più corporee, più iconiche o più astratte (per seguire la categorizzazione dei sistemi di rappresentazione di Bruner) si alternano in modo da mantenere sempre viva l'attenzione e intercettare gli stili cognitivi della maggioranza dei partecipanti.

Il rito iniziale prevede una lettura o un ascolto a tema (gli autori più saccheggianti



sono Rodari e Gaber), seguito da un barometro emozionale, cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente, che costituisce anche il rito di chiusura di ciascun incontro: si chiede a ciascun partecipante di posizionarsi sotto al cartellone che corrisponde al suo stato d'animo: gran bella giornata, sereno, sereno-variabile, nuvoloso, temporale, tempesta. Si dà la possibilità poi, per chi vuole, di dire qualche parola in più per illustrare la propria scelta. Questo rito sostanzia il principio del rispetto e dell'accoglienza, perché riconosce a ciascuno lo status di persona, portatrice di stati d'animo diversi a seconda del momento, nonché il principio della formazione integrata, perché riconosce un coinvolgimento della sfera emotiva nel lavoro di laboratorio che si sta per iniziare.

Di solito segue l'attività dei cartelloni umani: si sollecita ciascuno a scrivere, su un foglio di carta A3, la risposta a una decina di semplici domande personali (non troppo personali!), come il piatto preferito o la meta di un viaggio. Poi, ciascuno indossa il foglio a mo' di sandwich man e gira per l'aula incontrando altre persone per presentarsi, domandare, conoscersi, dando vita ad una vitale confusione esplorativa. Una confusione non solo funzionale a rompere il ghiaccio tra i presenti ma che garantisce un primo riscontro conoscitivo decisamente meno invasivo ed imbarazzanti di altri. In buona sostanza, trovare corrispondenza per un piatto preferito o per la meta di un viaggio, semplificano dialogo e favoriscono empaticamente la conoscenza.

Nell'oggetto rappresentativo, dopo aver sparso sul pavimento materiale di cancelleria misto, si chiede ai presenti di realizzare concretamente un oggetto che parli di sé. Non vengono dati limiti all'utilizzo dei materiali a disposizione ma si definisce un tempo di attuazione e si richiede di favorire la concentrazione di tutti attraverso il rispetto del silenzio, che è accompagnato da una musica in sottofondo. Quando tutti concludono il proprio oggetto, si costituiscono dei gruppi, cui si chiede di realizzare una vera e propria installazione artistica che sia il risultato dell'unione di tutti gli oggetti rappresentativi. Dopo il tempo concesso per definire anche i legami e collegamenti all'interno dell'installazione, si chiede ad ogni gruppo di condividere in plenaria il lavoro svolto, quindi si lascia spazio ai liberi interventi, cercando di far emergere non solo il vissuto ma anche e soprattutto quali possano essere gli aspetti metodologici di un lavoro di questo tipo. Questa libera condivisione e la semplicità con cui è facile individuare analogie, permette di evidenziare con quale metodologia si svilupperà il percorso formativo.

Le macchinine è un gioco basato sulla fiducia e sulla possibilità di sperimentare, in pochi minuti, le sfaccettature connesse alla responsabilità del condurre o alla necessità dell'affidarsi ed essere condotti. I partecipanti si dividono in coppie, e a turno si decide chi è l'autista e chi la macchinina che verrà fatta circolare per lo spazio della sala ad occhi chiusi, quindi dovendosi necessariamente affidare alla guida del conducente. Il girovagare in silenzio per la stanza in questo modo mette nelle condizioni i due partecipanti di stabilire una comunicazione non verbale basata sulla fiducia e sull'esaltazione degli altri sensi disponibili, come canali comunicativi alternativi alla parola. L'attività è generalmente motivo o di grande partecipazione o al contrario di estremo disagio. Quale che sia la reazione, permette di definire in maniera chiara e senza sovrastrutture quali siano le precise inclinazioni di ognuno, cioè quanto siamo portati ad affidarci o a far sì che le persone si affidino a noi. Dopo aver sollecitato un primo scambio tra le coppie, in plenaria si fanno emergere non solo le personali emozioni ma anche gli aspetti emotivi all'origine di ogni relazione d'aiuto.



Anche nelle statue all'inizio si lavora a coppie, in cui uno è l'artista l'altro la creta, che verrà modellata in base all'ispirazione del momento. In questa fase non si definisce un tema, lasciando ad ogni artista la possibilità di modellare il proprio partner liberamente e senza preclusioni di sorta. Le statue hanno l'obbligo del silenzio e di mantenere la posizione per un paio di minuti. Ad un cenno del formatore, le coppie invertono i ruoli e si dà vita ad una seconda sessione artistica, non prima di aver mostrato il proprio capolavoro in una piccola esposizione di gruppo. Questo training con tema libero prelude alla seconda fase, da realizzarsi in gruppo, al quale si chiede di realizzare un gruppo marmoreo che metta in scena e renda visibile il tema scelto, solitamente la relazione d'aiuto. Esso ha inoltre la funzione di aiutare i partecipanti nella gestione di un efficace canale comunicativo di tipo non verbale: il corpo. Una volta realizzato il gruppo scultoreo, si chiede ai partecipanti di scegliere le parole e i concetti chiave relativi all'idea elaborata, per poterli poi condividere in plenaria. Dopo la fase creativa, ciascun gruppo ricomponne la propria scultura e la presenta ai colleghi soffermandosi sulle parole e sui concetti alla base della propria idea. La discussione che ne scaturisce, consente di creare un lessico comune e di sviluppare il tema non più da un punto di vista prettamente teorico ma partendo dall'assunto personale di ogni partecipante, sostanziando così il principio della riflessione sull'esperienza.

## Riferimenti bibliografici

- Bloom B.S. (ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bruner J.S. (1976). *Play. Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Castelfranchi C., Mancini F., Miceli M. (eds.) (2002). *Fondamenti di cognitivismo clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cacciamani S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*, Roma: Carocci.
- D'Andretta P. (1999). *Il gioco nella didattica interculturale*. Bologna: EMI.
- De Mauro T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- Dewey J. (1962). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1938).
- FIT CEMEA (1997). *10 punti di riferimento CEMEA*, in <<https://www.cemea.it/?p=117>> (ultima consultazione 07/04/20).
- Ferrarotti F. (1992). *Manuale di sociologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1989).
- Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the Twenty-first Century*. New York: Basic Books.
- Liss J.K. (1992). *La comunicazione ecologica*. Bari: La Meridiana.
- Mason L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mencarelli M. (1977). *Il movimento dell'attivismo*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: NIS.
- Visalberghi A. (1990). *Insegnare ed apprendere, un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

# Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale

## Interdisciplinarity and special educational needs in times of mandatory health lockdown: a real connection even in a virtual environment

**Donatella Fantozzi**

Università degli Studi di Pisa – donatella.fantozzi@unipi.it

The transition from classroom teaching to distance teaching involves dealing with organizational, methodological, and certainly not least relational issues, even if the two modes are simultaneously organized and planned in advance.

When the transition from real to virtual class is unexpected and complete, without forewarning, not designed by preliminary training that has had time to settle down and to be tested, problems and risks could be significant, for teachers and also for learners: relocate yourself in a virtual space and time, trying to maintain the same relationships and teaching strategies is not allowed by this environment itself.

The article proposes some activities which, while being effective at any time of the school curriculum, both face to face and remotely, try to highlight how on the one hand interdisciplinarity, on the other inclusive educational planning, could represent effective educational tools to face the distance teaching without the risk of neglecting pupils with special educational needs (SEN).

**Key-words:** lockdown, special needs, interdisciplinarity, distance teaching and learning

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Il doppio isolamento degli studenti con Bisogni Educativi Speciali

Alle prese con la Didattica a distanza, con la voglia e l'impegno di fare bene che da sempre caratterizza l'agire degli insegnanti, dal 5 marzo 2020 il corpo docente delle scuole italiane di ogni ordine e grado si è trovato catapultato senza preavviso in un ambiente professionale esclusivamente virtuale. Il Governo italiano, di fronte ad un'emergenza sanitaria di portata mondiale e senza precedenti, ha fatto la scelta di chiudere tutte le istituzioni educative e formative con lo scopo di arginare la diffusione del contagio da Covid-19 e le gravi conseguenze sanitarie che ciò avrebbe comportato, ed ha imposto alla scuola di attivare la didattica a distanza e di proseguire il processo di insegnamento/apprendimento attraverso il canale telematico.

Per molti si è trattato di incrementare l'utilizzo delle tecnologie, per molti altri invece è stato un vero e proprio stravolgimento delle proprie abitudini e del proprio modo di lavorare. Per tutti, docenti, studenti, famiglie, si è trattato di ritrovarsi improvvisamente in una realtà che ha richiesto notevoli aggiustamenti, riflessioni, sperimentazioni.

Le attenzioni delle Istituzioni si sono giustamente concentrate sui bisogni organizzativi dei docenti, mentre si è inizialmente sottovalutata la necessità di un coordinamento e di un supporto anche di tipo metodologico e relazionale.

Insegnare attraverso uno schermo, ma anche apprendere attraverso uno schermo, comporta la preliminare consapevolezza che ci sono differenze non solo formali: non si tratta soltanto di decidere se vada mantenuto o meno il numero delle ore di lezione, se vadano raggiunti tutti i bambini e i ragazzi della classe contemporaneamente o in piccoli gruppi, se debba essere rispettato il programma stabilito all'inizio dell'anno o se sia possibile andare in deroga.

È necessario che la dimensione metodologica, subito dopo quella organizzativa, diventi argomento di riflessione, confronto e condivisione fra i docenti; oltre a favorire così la costruzione di una comunità professionale di intenti, che deve necessariamente resettarsi su nuove emergenze, nuovi bisogni e nuove strategie didattiche per rispondere agli obblighi professionali, deve confrontarsi anche sulle nuove richieste e bisogni di coloro che, al di là dello schermo, aspettano i loro insegnanti poiché sono per loro la rappresentazione del futuro, dell'andare avanti, del poter credere che ci sono persone importanti che li pensano.

E ci aspettano anche i giovani studenti con bisogni educativi speciali che forse ancora di più subiscono le conseguenze negative del lockdown, loro che in molti casi sono già esperti di un isolamento determinato da soluzioni pedagogico-didattiche talvolta non aderenti alla progettazione inclusiva e all'*accomodamento ragionevole* (N.U., 2006) tanto agognato.

Emerge a questo punto la necessità della dimensione relazionale, del framework affettivo, senza il quale è impensabile realizzare in maniera efficace le altre due dimensioni.

È necessario che l'insegnante sia disponibile, emotivamente parlando, a sviluppare empatia, quel particolare sentimento che consiste nell'essere capace di accogliere con generosità i comportamenti dell'altro anche quando sembrano incomprensibili, delineandoli come espressione del vissuto di chi abbiamo di fronte comportamenti che spesso vanno ad infrangere barriere interiori nostre permettendoci, per esempio in situazioni eccezionali e di sofferenza come quella determinata



da periodi di isolamento sociale imposto, di comprendere il contenuto del vissuto dell'altro (Galanti, 2001).

Dopo la fase iniziale, in cui è giustamente ammesso e concesso un diffuso smarrimento e un bisogno di ritrovare le certezze che avevamo, deve subentrare una di maggiore rielaborazione basata sulla consapevolezza che l'apprendimento più importante che potremo sviluppare e favorire nell'esperienza di lockdown è la solidarietà e la responsabilità di ciascuno, e che è necessario mettere in campo tutti gli strumenti possibili per far sì che nessuno risenta oltremodo di una simile condizione.

## 2. L'interdisciplinarietà come metodologia inclusiva anche nella didattica a distanza

Spesso nel processo di insegnamento/apprendimento puntiamo più sulla memorizzazione del meccanismo o della formula piuttosto che sull'apprendimento del concetto, generando in questo modo uno pseudo apprendimento (Bateson, 1977; Baldacci, 2006). Tale situazione si verifica ogni volta che, nei contesti di apprendimento, lavoriamo in maniera settoriale, disciplinare, sottovalutando che la conoscenza è in movimento continuo, fa costantemente la spola dalle parti al tutto e dal tutto alle parti (Morin, 2000).

Ciò risulta molto chiaramente anche da ricerche recenti effettuate sui libri di testo in adozione nella scuola primaria italiana: dai risultati emerge la profonda distanza esistente fra questi, che dovrebbero rappresentare il primo strumento per eccellenza per lo sviluppo dell'apprendimento, e le peculiari caratteristiche dell'apprendimento stesso (Dahaene, 2009; Fantozzi, 2016).

L'errore che condiziona le scelte, nella didattica in presenza e ancora di più in quella a distanza, consiste nel pensare che si debbano proporre le stesse metodologie, gli stessi obiettivi e gli stessi contenuti a tutti; è il qui pro quo forse più significativo che ad oggi limita maggiormente la realizzazione della progettazione didattica inclusiva, figlia legittima dell'interdisciplinarietà, che si basa invece sulla possibilità di facilitare, semplificare o ridurre, molto spesso anche solo sull'opportunità di adattare ragionevolmente le azioni da compiere e di differenziare gli obiettivi da perseguire, senza ostinarsi a tracciare una meta corrispondente esclusivamente col livello massimo possibile. È questa una confusione terminologica e concettuale che riguarda la personalizzazione e l'individualizzazione: dobbiamo ancora imparare a personalizzare le metodologie e ad individualizzare, laddove è necessario, gli obiettivi.

Un adattamento del curriculum, oltre a prevedere obiettivi e contenuti differenziati o strategie personalizzate e a sollecitare processi cognitivi e modelli di pensiero diversi, deve anche puntare alla ricerca di forme di coinvolgimento e di motivazione in grado di orientare tutti verso apprendimenti significativi (Cottini, 2017).

Anche nell'attuazione della didattica a distanza si continuano a proporre attività per la classe ben distinte da quelle proposte agli studenti con disabilità.

L'interdisciplinarietà rappresenta un modo di lavorare che stenta a decollare a causa di remore e freni che insistono negativamente nelle riflessioni dei docenti, catturati dall'idea che il programma, costituito dai contenuti, sia ciò a cui rendere conto alla fine dell'anno scolastico, mentre invece il prodotto reale dovrebbe essere



rappresentato dall'acquisizione da parte degli studenti delle competenze necessarie per saper essere e saper vivere (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012; Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018).

La specializzazione disciplinare è certamente una necessità determinata dall'ampliarsi esponenziale delle possibilità di fare ricerca e degli ambiti di ricerca, ciò però non dovrebbe separare ulteriormente i differenti saperi quanto piuttosto incoraggiare il dialogo e il confronto proprio nell'ottica di un approccio addirittura transdisciplinare (Galanti, 2020).

Progettare in maniera interdisciplinare, quindi per obiettivi formativi, può diventare uno strumento principe per aprire un nuovo capitolo, quello operativo, in grado di dare la possibilità di lavorare insieme e lavorare tutti, sperimentando un approccio di gruppo sia per i discenti che per i docenti.

La didattica a distanza può acuire la divisione disciplinare o, al contrario, indebolirla fino ad annullarla: mai come nella sua sperimentazione ed erogazione gli insegnanti si confrontano, si cercano, si scambiano consigli, esercizi, proposte.

Ciò può configurarsi come l'anticamera dell'interdisciplinarietà, può essere un ottimo viatico per andare a scovare e a valorizzare la possibilità di ragionare in maniera complessa intorno alle proposte didattiche e per sviluppare il pensiero critico nei giovani (Morin, 2000), scoprendo che esistono tanti aspetti diversi di un unico lavoro e non tanti lavori diversi di un unico aspetto.

In questo modo è possibile offrire anche agli studenti con Bisogni Educativi Speciali l'opportunità di concorrere al raggiungimento dell'obiettivo finale prefigurato per loro, procedendo con i propri mezzi e secondo le proprie possibilità, potendo fare affidamento sulla differenziazione degli approcci e sul supporto dei compagni (Zappaterra, 2010), rompendo i recinti ed estendendo invece le reti, realizzando il principio dell'*accomodamento ragionevole* esortato dalla Convenzione per i Diritti delle persone con disabilità emanata dalle Nazioni Unite nel 2006, nonché i criteri dell'Universal Design for Learning<sup>1</sup> (Rose e Meyer, 2002, Mangiatordi, 2017).

Perché quindi l'interdisciplinarietà:

- perché permette a ciascun alunno di lavorare su uno stesso argomento, partecipando ad attività organizzate secondo variabili quali l'insegnamento individualizzato, quello personalizzato, le attività di grande o piccolo gruppo, ognuno con le proprie competenze, favorendo in questo modo lo sviluppo di abilità di pensiero superiore (D'Alonzo, 2016);
- l'insegnamento per unità tematiche combina conoscenze, abilità ed esperienze di aree disciplinari diverse, consentendo di superare la suddivisione disciplinare che, essendo artificiosa, determina sovrapposizioni e ridondanze nel curricolo;
- l'apprendimento diventa rilevante e significativo per gli alunni che possono cogliere i rapporti tra i vari ambiti poiché l'interdisciplinarietà fa emergere la

1 David Rose e Anne Meyer sono stati fra i co-fondatori, nel 1984, del Center for Applied Special Technology (CAST), un'organizzazione di ricerca e sviluppo tesa a cercare come migliorare l'istruzione per tutti gli studenti attraverso l'utilizzo della tecnologia multimediale. Agli inizi degli anni 2000 nasce, ad opera degli stessi studiosi, l'Universal Design for Learning come framework concettuale orientato a sviluppare il concetto di Universal Design elaborato dall'architetto Ronald Mace, adattandolo agli ambienti scolastici con la stesura delle Linee Guida. Per ulteriori approfondimenti cfr.: <http://cast.org>



- continuità tematica, permettendo un apprendimento funzionale e non frammentato;
- i docenti sperimentano la possibilità di lavorare in team, la responsabilità condivisa nei confronti degli obiettivi formativi stabiliti e della valutazione di ogni alunno/a sulla base delle potenzialità di ciascuno.

### 3. Didattica a distanza: strumenti metodologici e proposte didattiche inclusive

Uno dei primi adattamenti a cui la didattica a distanza ha sottoposto tutti riguarda l'organizzazione degli spazi e dei tempi: se in presenza gli spazi sono ben definiti dalle aule, precise e rigide, e i tempi dai calendari e dalla scansione delle varie lezioni, ci troviamo, con la didattica a distanza, a dover immaginare una scuola aumentata, ibridata dal digitale, che ci impone di ripensare accuratamente tali categorie, ormai sganciate da quanto era la scuola prima del Coronavirus (Rivoltella, 2020).

Preliminarmente, e necessariamente, servono modi per attivare incontri virtuali tra gli studenti; più che di operazioni, problemi, riassunti, gli alunni hanno bisogno di verificare che esiste un modo per continuare ad incontrare le persone a cui vogliono bene e che fanno parte della loro vita.

È fondamentale ricreare la classe (virtuale) in modo che tutti possano anche vedersi e parlare fra di loro. Ciò non è sicuramente facile, ma possono bastare degli appuntamenti anche di mezzora; durante gli incontri è consigliato lasciare lo spazio per leggere loro qualcosa che possa suscitare riflessioni, pensieri, ma dovranno essere letture che suscitano serenità, allegria; andrà valorizzato quanto più è possibile l'approccio ludico, auspicabile del resto anche in situazione scolastica canonica.

Abbiamo anche il compito, come sempre del resto, ma in situazione a distanza e con i giovani studenti del primo ciclo di istruzione, in particolare se caratterizzati da criticità o fragilità, di aiutare anche i genitori ad imparare a stare con i loro figli in un nuovo modo, abbiamo il dovere di rassicurarli sull'inutilità dei contenuti se non sono accompagnati, meglio, preceduti, dalle motivazioni. C'è bisogno di alleggerire, non di appesantire; chi, se non gli insegnanti, dovrebbe farlo?

Alcune attività didattiche, foriere di positive costruzioni pedagogiche e di situazioni di apprendimento interdisciplinare e cooperativo, validissime anche in situazione scolastica in presenza, possono manifestare meglio di altre queste loro caratteristiche anche in situazione di didattica a distanza favorendo l'inclusione di ciascun studente nel progetto complessivo.

#### 3.1 Il bisogno dei riti: più che 'quanto' sentirli, perché sentirli

Inizialmente è meglio sentirli/vederli in piccoli gruppi per poter dare modo a tutti di parlare e per condividere con loro quali saranno le regole da rispettare quando verranno effettuate le videochiamate con tutta la classe in contemporanea.

Le prime videochiamate saranno ovviamente dedicate a sentirsi, un sentirsi emotivo e affettivo: è opportuno nella prima fase trascurare, per così dire, esercizi, schede e compiti, in favore di una presenza autorevole e quindi credibile in un



tempo e in uno spazio incomprensibili, non tangibili né tracciabili se non tramite il ritrovamento delle abitudini, dei riti che anticipano e segnano le nostre coordinate vitali.

È molto importante fissare dei tempi e degli orari, abbiamo tutti la necessità di darci delle scansioni, di riorganizzarci, e anche di ricrearci dei nuovi appuntamenti, delle nuove scadenze, un nuovo calendario. Ne abbiamo bisogno noi adulti e ne hanno maggiormente bisogno gli studenti.

### 3.2 Il peer tutoring

Proviamo a pensare ai bambini e ai ragazzi con disabilità o fragilità, proviamo a trovare modi per coinvolgerli sistematicamente, non a tratti o casualmente; proviamo a pensarli e a coinvolgere i loro compagni in modo che sentano (e lo sentiranno se noi lo sentiremo prima di loro) il bisogno di contattarli, di parlare con loro, di aiutarli. Proviamo a valutare se sia possibile attivarci col compagno tutor: a turno uno o due compagni di classe potranno connettersi con lui e con gli insegnanti per svolgere i compiti o anche solo per parlare. Coinvolgiamo l'intera classe nelle attività di peer tutoring sollecitandoli a sentirsi anche in assenza degli insegnanti, a svolgere attività insieme.

Possiamo, se apriamo i pori emotivi della nostra pelle e della nostra mente, non solo immaginare ma addirittura provare quello che ancora troppo spesso vivono gli studenti con disabilità: l'isolamento forzato è una condizione che può scatenare o aumentare sentimenti di disagio, di disistima, di passività e addirittura di depressione. Incoraggiamo i bambini e i ragazzi a sentirsi gruppo; mai come nell'apprendimento a distanza la risorsa compagni può fare la differenza e far sentire tutti meno soli, meno egoisti e più generosi.

Un aspetto sottovalutato di tale metodologia, che invece preme sottolineare, è la valenza positiva e formativa anche per il tutor: lo studente impegnato in tale ruolo non sviluppa solo sentimenti solidali; egli viene a contatto con le proprie competenze e con la propria capacità di utilizzarle e metterle al servizio sperimentando, mentre aiuta il proprio compagno, la metacognizione su se stesso.

### 3.3 Dall'esperienza all'immagine mentale

Sviluppare l'apprendimento attraverso compiti autentici, o di realtà, è una prerogativa dalla quale la didattica a distanza non può certamente prescindere; proponiamo quindi agli allievi (e ai loro genitori) di impegnarsi in attività 'vere': affrontare con i loro figli compiti quali rassettare la casa, preparare un dolce o il ragù, sistemare le foto lasciate da una parte, riordinare i libri di casa, mentre rafforza i legami di appartenenza e di identità, incoraggia non di meno la costruzione di schemi mentali necessari per l'evoluzione cognitiva.

In particolare i bambini, ma anche i ragazzi, sono attratti e affascinati dalle attività degli adulti; spesso vengono tenuti in disparte perché non ci appaiono pronti, altre volte perché abbiamo fretta e ci sembra che la loro partecipazione ci prolunghi il lavoro. In un contesto di apprendimento intermedio fra il formale e l'informale come può accadere in periodi di didattica a distanza, anche la famiglia è chiamata a rispondere in maniera diversa, trovando il tempo per rallentare e svolgere qualsiasi



cosa rivisitando le lancette dell'orologio con manomissioni pedagogiche coerenti con i tempi dei loro figli.

Anche per i bambini e i ragazzi con disabilità spesso l'esecuzione di compiti reali è molto più soddisfacente e possibile proprio perché basata sulla concretezza dell'azione, ed è dalla concretezza dell'azione che si sviluppa la fase iconica e successivamente quella simbolica di ogni nostro apprendimento (Bruner, 1967).

Anche in questo caso l'approccio interdisciplinare può trovare cittadinanza; se, ad esempio, pensiamo alla preparazione di un cibo, possiamo facilmente verificare che entrano in campo obiettivi didattici linguistici, matematici, logici, motori, ideativi e creativi.

### 3.4 A proposito di diario

Il diario è uno strumento ideale per raccogliere idee, sentimenti, pensieri anche segreti; concede la possibilità di scegliere che cosa raccontare e che cosa invece non dire, permette di leggersi e di rileggersi, di tornare indietro nel tempo, di rielaborare sentimenti e ricordi, di riviverli facilitando la rievocazione.

È importante incoraggiare gli studenti (di qualsiasi età) a tenere un diario dove potranno scrivere o disegnare qualsiasi cosa: quali trasmissioni hanno visto, che cosa hanno mangiato, a chi hanno telefonato, che cosa fanno quando si annoiano, quali attività hanno svolto con i loro genitori.

È anche questa un'attività che possono svolgere anche soggetti con disabilità se non richiediamo particolari prestazioni ma ci limitiamo a far passare il messaggio che la cosa importante è che trat-tengano la memoria e il segno, per marcare le giornate con qualche gesto che lasci traccia, quindi rintracciabile.

Possono scrivere, scattare foto, filmare video, registrare audio, possono disegnare/dipingere/colorare ciò che fanno o che immaginano di voler fare. Tutto ciò costituirà una bellissima testimonianza, per loro e per noi tutti.

Un diario non deve avere necessariamente un'impostazione condivisa, è importante però che il proprietario ci si riconosca, ritrovi se stesso e i propri sentimenti in quello che il diario stesso racchiude.

Anche in questo caso l'interdisciplinarietà dello strumento è evidente: oltre al chiaro obiettivo del cimentarsi nello sviluppare un racconto (qualunque sia la forma utilizzata: linguistica, audio, video, iconica), entrano in gioco i concetti storici fondamentali del tempo e della fonte.

Potranno, se lo vorranno e solo con le parti che sceglieranno (resta inviolabile l'intimità del diario) ricostruire, anche nello stesso periodo di isolamento, giorni, settimane, mesi, confrontando i loro diari, le attività che hanno affrontato, con chi, quando, come, dove...

E ovviamente anche per gli alunni con disabilità sarà un'opportunità per partecipare, per costruire insieme ai loro compagni e ai loro insegnanti un periodo di distanza sociale.

Tale strumento, molto simile ai rudimenti dell'autobiografia, rappresenta un'occasione per viaggiare dentro se stessi tra immaginazione e realtà, tra desideri e bisogni, tra possibilità e limiti, permettendo l'analisi introspettiva e il consolidamento del sé (Zappaterra, 2006).



### 3.5 La ludolinguistica

Tutto ciò che viene proposto dalla ludolinguistica (rebus, cruciverba, sciarada, anagramma, ecc.) rappresenta una palestra di apprendimento creativa, divergente, efficace (Rodari, 1973); essa si basa essenzialmente sulla possibilità di sperimentare l'uso del linguaggio per trovare una soluzione possibile, facendo leva sulla curiosità e sul fatto che il processo non richiede uno sforzo oltre le potenzialità reali e lo fa in modalità divertente, quindi interessante.

Molte di queste attività possono essere utilizzate fin dalla classe prima per veicolare l'apprendimento consapevole della lettura e della scrittura, apprendimento che dovrebbe precedere quello strumentale il quale è legato necessariamente a un bisogno di chiarezza che può scatenarsi soltanto dopo aver scoperto la meraviglia del saper leggere e scrivere, e soltanto dopo che se ne è compresa la forte portata comunicativa e relazionale (Fantozzi, 2018).

La ludolinguistica si dimostra uno strumento metodologico funzionale anche con i bambini che presentano un D.S.A., una disabilità intellettiva di grado lieve, un disagio socioculturale, ciò per le possibilità di analisi metafonologica che tale metodologia favorisce in maniera naturale. È inoltre possibile organizzare giochi di gruppo e/o di squadra, in modo da favorire il cooperative learning.

### 3.6 Il giornalino scolastico

L'esperienza del giornalino scolastico, purtroppo non molto diffusa nelle scuole, può, in occasione di periodi di didattica a distanza, diventare un eccellente strumento di condivisione collettiva sia nel presente che nel futuro, quando l'intera classe potrà rievocare e ricostruire attraverso quanto pubblicato a suo tempo. Tale strumento può anche diventare una forma di visibilità della scuola – insegnanti e alunni – per le famiglie, per le istituzioni e per l'esterno in generale; attraverso il giornalino ciascun membro della comunità scolastica può esprimere secondo le proprie competenze e i propri interessi, diventa quindi, anche questa, una metodologia per poter lavorare tutti insieme senza discriminazioni ed esclusioni. Inoltre, gli insegnanti possono e devono collaborare per stabilire che cosa e come pubblicare realizzando, anche in questo caso, un progetto interdisciplinare.

### 3.7 In viaggio con la fantasia

La possibilità di proporre un viaggio immaginario dà l'opportunità di andare ovunque, di fantasticare senza limiti. Gli alunni potranno decidere se viaggiare da soli oppure con i loro compagni o i loro familiari, se scegliere una meta vicina oppure molto distante, potranno decidere se predisporre e organizzare tutto il viaggio da soli oppure insieme ai compagni.

Attraverso questa attività potranno lavorare sulle unità di misura, sui tragitti e sui costi dei mezzi pubblici, sulla viabilità; potranno reperire foto realmente scattate se hanno già visitato i luoghi prescelti o cercarne su internet, potranno individuare se nelle località che visiteranno ci sono musei, teatri, scuole, spiagge, montagne, parchi pubblici, se in quei luoghi vivono o hanno vissuto personaggi famosi, se ci sono piatti tipici, dialetti, canzoni che li contraddistinguono. Potranno scegliere di



occuparsi a piccoli gruppi dell'intero viaggio oppure solo di alcune tappe da inserire poi nell'elaborazione complessiva e definitiva.

In modalità adatta e con complessità diverse, tale attività può essere svolta da tutti gli studenti di qualsiasi classe, ovviamente con l'aiuto dei docenti e con quello preziosissimo dei genitori.

### 3.8 Ti racconto una storia

Saper raccontare è una delle competenze indispensabili di un bravo insegnante: attraverso il canale uditivo arrivano sensazioni e sentimenti preclusi in altri modi. Leggere storie, ai bambini in particolare, inventarle insieme a loro, chiedere di cimentarsi nella scrittura creativa, sono metodologie essenziali se vogliamo scatenare l'interesse per la lettura e la scrittura.

Raccontare una storia dà vita a tutta una serie di attività strettamente collegate e determinanti per lo sviluppo delle competenze: poterla rappresentare, per esempio sotto forma di disegni in sequenza, di fumetti, drammatizzarla attraverso la stesura di un copione, sono azioni didattiche che aiutano a lavorare sul discorso diretto, il riassunto, la sintesi, gli schemi, l'uso dell'onomatopeia, tutti aspetti fondamentali per approfondire le competenze della comunicazione creativa sia orale che scritta. Le storie possono essere inventate e non necessariamente devono essere scritte: possono essere eseguite con un video o sottoforma di audio, tramite fotografie o disegni. Molti bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento o disabilità intellettive di tipo lieve, con disagi di tipo socioculturale o con disturbi dell'attenzione, possono trarre molti vantaggi sul piano dell'apprendimento da attività simili, grazie alla parte costruttiva affidata alle loro scelte e alle loro potenzialità.

## Conclusioni

In un periodo di isolamento sanitario forzato e non preventivato cade l'importanza della valutazione così come in tempi normali siamo stati formati a pensarla e ad applicarla. Tutti – adulti, bambini, ragazzi – ci troviamo ad attraversare un periodo non paragonabile ad altri. Una guerra bianca: non si vede il nemico, non ha una divisa diversa dalla nostra anzi, siamo improvvisamente tutti amici e nello stesso tempo temiamo anche i nostri familiari; non vediamo la fine anzi, ogni giorno di più comprendiamo quanto sia indefinibile la durata. Impariamo a vivere in un modo completamente diverso da quello a cui eravamo abituati, e impariamo anche a lavorare in un modo completamente diverso da quello che ci apparteneva e ci faceva sentire al sicuro.

Se una valutazione ci dovesse essere andrebbe forse spostata sulla resilienza dei docenti, sulla loro capacità di riciclarsi nottetempo pur di restare in contatto con la vera linfa di questo meraviglioso lavoro che è l'insegnamento, linfa che non è certamente rappresentata dalla valutazione ma dalla formazione.

Per tutto il mondo della formazione il lockdown significa vedere chiusi gli edifici che lo rappresentano, vedere vuoti i banchi e pulite le lavagne, non dover legare lacci di scarpe o pulire nasini raffreddati, non cercare più nel giardino scolastico, o



nei bagni, quell'adolescente che fa troppe assenze ma che vorremmo rassicurare e riportare con noi; ha significato doversi davvero reinventare come forse nessun'altra professione ha dovuto fare; ha rappresentato un momento di grande e profonda riflessione su come procedere, su che cosa cambiare e che cosa salvare, su come poter riaprire rapporti professionali collaborativi con i colleghi, su come aiutare le famiglie a supportare il loro lavoro e quello dei loro figli.

Abbiamo un'occasione affinché l'isolamento subisca una trasformazione – l'unica che abbiamo a disposizione – reinventando questo periodo in opportunità, accettando quanto sia irrilevante l'aspetto quantitativo rispetto a quello qualitativo.

Nel mezzo ai problemi sindacali, giuridici, di privacy, nel mezzo ai voti, alle interrogazioni, allo schermo che facciamo finta possa sostituire la presenza vera, c'è un esercito di bambini e ragazzi che ci sta aspettando e che conta (non nel senso aritmetico ma nel senso euclideo, quindi delle relazioni fra le parti e non semplicemente come giustapposizione schematica di numeri, dati, griglie e percentuali) su di noi.

E allora, se dobbiamo valutare valutiamo che cosa sta cambiando e che cosa sarà cambiato, alla fine, nella nostra formazione e nella nostra capacità di continuare, da bravi insegnanti, a far credere che l'utopia è possibile, e che se ci crediamo si avvera.

## Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli (or. 1967).
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (or. 1972).
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bettelheim B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (or. 1966).
- 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.
- Dahaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina (or. 2007).
- Fantozzi D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Fantozzi D. (2018). Ludolinguistica e apprendimento della letto-scrittura. *PedagogiaPiùDidattica*, 4, 2, 2018.
- Fantozzi D. (2019). *Insegnare a giocare, imparare a giocare*. In E. Marcheschi (ed.), *Video-game Cult. Formazione, arte, musica*. Pisa: Ets.
- Fantozzi D., Terlizzi T. (eds.). (2019). *Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galanti M. A., Pavone M. (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori-Università.
- Goleman D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli (or. 1995).
- Mangiatordi A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (or. 1999).
- Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson (or. 1998).



- Rivoltella P. C. (2020). *La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza*. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2273&v=BZCbbu4sm\\_s&feature=emb\\_logo&fbclid=IwAR3IUvizeP631\\_pdO8nKOZI40jzYknjSaPyYgdNB2ce2Z4nyFA-RI4mULbQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2273&v=BZCbbu4sm_s&feature=emb_logo&fbclid=IwAR3IUvizeP631_pdO8nKOZI40jzYknjSaPyYgdNB2ce2Z4nyFA-RI4mULbQ), consultato in data 20/04/2020.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. New York-Irvington: Expanded.
- Trisciuzzi L. (1993). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Vygotskij L.S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East, European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Winnicott D. W. (1977). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (or. 1971).
- Zappaterra T. (2010). *Special needs. Volti nuovi sui banchi di scuola*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2006). Percorsi autobiografici dell'handicap. In Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: FUP.

## Riferimenti normativi

- M.I.U.R., Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma 2012.
- M.I.U.R., Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Roma 2018.
- U.N., Convention on the Rights of Persons with Disabilities, N.Y. 2006.

## Sitografia

CAST: <http://cast.org>

# L'istanza pedagogica dell'abitare per una vita buona nelle persone con disabilità

## The pedagogical istance of living for a good life in people with disabilities

**Enrico Miatto**

IUSVE – Università Pontificia Salesiana – e.miatto@iusve.it

The article enters into the merits of living as a nodal issue for a good life for adults with intellectual disabilities, privileging its intimate dimension. Starting from the Heideggerian definition of living as an ontological dimension and prerogative of building and thinking, the article examines the calls for quality living from the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and describes the main articles dealing with this issue. The perspective of the study is pedagogical and looks at the ways of possibilities for the promotion of the freedom of self-expression of each person, placing themselves within a framework that enhances the dimension of the person and the services dedicated to him or her, without neglecting the consideration of their ethical scope for the promotion of an inclusive society.

**Key-words:** special pedagogy, adulthood, living, well-being, inclusive approach.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Verso l'abitare una vita buona

Negli ultimi anni, nel nostro Paese, è stata posta crescente attenzione al tema della vita buona per le persone adulte con disabilità e per gli ecosistemi relazionali impegnati a promuoverne i livelli di benessere e a garantirne qualità (Ghedin, 2009; Leoni, 2010; Giaconi, 2015; Lepri, 2016; Marchisio & Curto, 2018). Tale *focus* si è posto come catalizzatore di più istanze di carattere fondativo stanti alla necessità di operare per il riconoscimento della persona in ogni sua manifestazione (Musaio, 2010), all'urgenza di riflettere sui significati dell'adulità nelle persone disabili (Goussot, 2009), alla necessità di ripensare le pratiche di accompagnamento alla vita adulta e ai modi della transizione ad essa (Lepri, 2016; Friso 2017), alla perentorietà di affrontare sul piano teorico e pratico-progettuale lo sviluppo del ciclo di vita e, infine, all'impellenza di ricollocare al centro di ogni riflessione e pratica l'esperienza del concreto vivente (Guardini, 2016) che ogni persona con disabilità porta con sé assieme a desideri e bisogni di realizzazione.

Tali istanze, se da un lato aprono alla complessità del dover tenere insieme, così come direbbe suggestivamente Edgar Morin, un pensiero ri-formatore capace di allargare i confini della cittadinanza all'esistenza di tutti e di ciascuno aprendosi alla comprensione della primarietà della congenericità (Morin, 2004), dall'altro si manifestano all'alba di un nuovo modo di guardare alla disabilità che, in ottica multidisciplinare, invita al superamento di logiche di intervento meramente di carattere sanitario o custodistico (Gaspari, 2016; Miatto, 2019), a favore di una prospettiva inclusiva (Gaspari, 2011; Canevaro, 2013) capace di incoraggiare percorsi di riconoscimento e partecipativi. Quest'ultima, infatti, assume l'inclusione quale "processo multidimensionale, volto a ridurre i confini economici, sociali e culturali tra coloro che sono inclusi ed esclusi da un contesto sociale, rendendo progressivamente tali confini sempre più permeabili" (Valerio, Striano & Oliverio, 2013, p.10). Tale prospettiva apre alla sfida della giustizia sociale tesa al coinvolgimento plurale sul fronte comunitario ed istituzionale che invita alla comprensione della disabilità ed alla costruzione di regole sociali, culturali e legali capaci di offrire a tutti pari opportunità e non discriminazione (Baratella & Littamé, 2009).

Di fatto, l'apertura di scenario data dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001) e dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) ha consentito l'allargamento degli orizzonti interpretativi dell'esperienza stessa della disabilità. Ciò ha permesso non solo di ribadire il primato della possibilità sull'effettività delle singole condizioni esistenziali, avvalorando il principio pedagogico dell'educabilità, ma anche di collocare ogni intervento nella verità dell'esistenza che corrisponde per Luigina Mortari "al bisogno di orientare il processo di costruzione di orizzonti di senso necessari a inverare il tempo della vita" (2019, p. 32).

Interrogarsi sugli aspetti qualitativi che influenzano il quotidiano delle persone adulte con disabilità equivale innanzitutto a collocare pratiche e servizi in una prospettiva etica, prima che specialistica o specistica, orientata di fatto ad indagare i significati di che cosa ogni persona intenda come vita buona, ma anche di che cosa una società debba garantire al fine di allargare tale prospettiva.

Su questa scia, il *primum movens* si ancora alla consapevolezza di Charles Taylor che ad ogni agente, ad ogni persona agente, le cose importano. Il filosofo canadese, nella sua analisi sui modi della pluralità della condizione umana in una società seco-



larizzata, lascia intravedere un legame stretto tra nozioni del bene, visione dell'io, tipi di racconto con cui viene dato senso alla vita e concezioni della società, queste ultime intese come "visioni di che cosa voglia dire essere agenti umani tra altri agenti umani" (Taylor, 1993). A muovere da tali suggestioni, in via generale, è possibile affermare che nell'ultimo ventennio alcuni studi sulla qualità della vita delle persone con disabilità (Schalock & Verdugo-Alonso, 2002; Brown & Brown, 2003; Schalock & Keith 2016), hanno tentato di offrire una risposta a cosa si intenda con vita buona, primariamente tenendo insieme - nell'offerta di riflessioni, strumenti e pratiche - le istanze della persona con quelle dell'ambiente relazionale, secondo un modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979) che concorre ad alimentare la prospettiva di una vita buona, ma anche di una vita piena oltre che contesti includenti.

Seppur nella difficoltà di indagare gli aspetti soggettivi dell'esistenza e con il rischio, che forse talvolta vale la pena correre, di rilevare solamente "aspetti oggettivamente misurabili (condizioni di vita relative alla salute fisica, all'ambiente di vita, al reddito ecc.)" (Giacconi 2015, p. 126), tali contributi hanno avuto il pregio di orientare la ricerca ma anche pratiche valutative di intervento e di *policy*, ispirandosi ai principi della succitata Convenzione ONU (Lombardi *et al.*, 2019) che lasciano chiaramente trasparire la necessità di approcci alla vita buona di natura ampia ed olistica, nonché orientati a dare spazio alle narrazioni personali. Tale documento, infatti, si erge oggi a "cornice formale, legislativa e culturale per nuovi pensieri e modi di stare in relazione e di immaginare una società in cui alcuni tra i cittadini sono persone con disabilità" (Marchisio, 2019, p. 23).

## 2. Abitare, costruire e pensare

La riflessione sui significati di una vita buona investe necessariamente il tema dell'abitare: quel modo di essere che porta con sé l'aver consuetudine di un luogo e che nel suo radicamento ontologico più profondo arriva a coincidere con Martin Heidegger con il modo in cui l'uomo è sulla terra (1991, p. 97). Certamente, come sottolinea Monica Amadini, nelle sue indagini pedagogiche sul tema, la questione dell'abitare apre ad un dominio molto vasto di significati, "che va dalla primaria funzione della sopravvivenza alla dimensione esistenziale dell'espressione del Sé, spaziando attraverso una vastità di bisogni e di tensioni che attraversano il tempo e mutano nelle forme ma non nei significati essenziali: la sicurezza, la protezione, l'appartenenza, il riconoscimento, l'identificazione" (Amadini, 2016, pp. 14-15).

Ai fini del nostro ragionamento, importa qui sottolineare che l'abitare è manifestazione autentica ed originaria dell'essere al mondo proprio perché "prassi umana costante e fondativa dello statuto della specie" (Vitta, 2008, p. 4) che si disvela nel suo inedito con plurimi volti. In quanto tale, sul piano esistenziale, l'abitare conduce alla fioritura di ciò che è intimo e che nel linguaggio dei sentimenti trova compiutezza nell'espressione "sentirsi a casa". In merito, è di aiuto il distinguo nella lingua tedesca corrente, presso cui il concetto di casa trova espressione attraverso due lemmi differenti sul piano semantico. Il primo è quello di *Haus* da intendersi come abitazione: la casa fisica, l'abitazione domestica, lo spazio abitato individualmente o collettivamente. Il secondo, invece, coincide con il termine *Heimat* che differisce dal primo distinguendosi sul piano del significato e non trova un corrispondente preciso nelle lingue neolatine o in inglese. Tale termine, talvolta



tradotto in italiano con patria o terra-patria, non già con intenzionalità politica ma per sottolineare un legame simbolico e profondo, esprime precisamente l'intimo senso di appartenenza a ciò che è il luogo dell'origine e, per esempio, può evocare i luoghi dell'infanzia o dei bei tempi trascorsi che hanno contribuito alla costruzione identitaria. In via generale, il significato di *Heimat* è dunque riconducibile al sentimento di intimità che si prova quando si pensa alle proprie origini, a quel "posto caldo" espressione di sicurezza ma anche di gioia e di identificazione.

In quanto tale, si tratta di un sentimento intimo, evocante le alterità che hanno potuto adempiere positivamente alla loro vocazione educativa, nonché a quel principio di responsabilità dell'uomo per l'uomo, archetipo per Hans Jonas di ogni responsabilità (1993, p. 124).

In altro modo, l'antropologo Marc Augé sottolinea la fecondità di tale sentimento come la profonda espressione di un "principio di senso" quale sintesi identitaria, relazionale e storica. Per il francese, infatti, "la mappa della casa, le regole di residenza, i quartieri del villaggio, gli altari, i posti pubblici, la divisione del territorio corrispondono per ciascuno ad un insieme di possibilità, di prescrizioni e di interdetti il cui contenuto è allo stesso tempo spaziale e sociale" (Augé, 1993, p. 52). Inoltre, il sentimento dell'abitare, in quanto espressione di identità e relazione, è anche nella storia di ogni persona poiché attiva un riconoscimento primario, ancorato ad una esperienza immediata, di tipo intuitivo (Dilthey, 1954).

Appurata la natura ontologica dell'abitare, è sempre Martin Heidegger che ci aiuta ad avanzare nel nostro ragionamento attraverso la messa in relazione dell'abitare con il "costruire". Il filosofo afferma con chiarezza che l'abitare non rappresenta "il fine che sta alla base di ogni costruire" (1991, p. 97), eliminando in tal modo la frettolosa tentazione di riconoscere nel rapporto tra l'uno e l'altro lo stesso che intercorre tra un mezzo ed un fine. Nella sua analisi lo studioso arriva dunque ad affermare che lo stesso costruire è parte dell'abitare e "solo se abbiamo la capacità di abitare possiamo costruire" (1991, p. 107).

Sul versante euristico tale passaggio concettuale è fondamentale in quanto, sul terreno pedagogico, permette di ribadire la portata progettuale che racchiude in sé il termine abitare. Si assiste dunque ad una apertura dell'orizzonte del progetto di sé nella vita della persona come qualcosa che non è già, se non in funzione di una tensione presente o da suscitare e volta al superamento di sé.

L'abitare, così inteso, acquisisce tonalità vive in quanto non è solamente volto alla mera descrizione della condizione umana, ma si apre ad un ulteriore spazio che incontra i terreni della comprensione. Se così non fosse rischierebbe di perpetuare un pensiero mortifero e ingessante. Diversamente, l'abitare che ha in sé un orizzonte progettuale, colloca la persona nella possibilità di divenire, consentendo al soggetto l'adesione ad un progetto nel futuro collocato in una specifica antropologia della persona, che invita a scorgere nell'uomo dell'adesso la possibilità di essere altro (Macchietti, 1998) ed a collocarlo dentro ad una vita per lui buona.

In ogni persona, infatti, "il progetto del sé nasce contemporaneamente dal bisogno di riempire uno spazio del proprio essere e dalla speranza di colmare un vuoto che separa il sé dalla possibilità del sé" (Miatto, 2012, p. 20). Ciò è possibile attraverso l'accompagnamento interessato e responsabile volto ad incoraggiare sì la presa di coscienza dei limiti, ma anche le risorse personali, aiutando la persona a realizzarsi, guidandola "alla personale riflessione e responsabilità, alla specifica visione del mondo in ogni momento della sua vita e in ogni situazione esistenziale" (Caldin, 2005, p. 47).



La questione arriva necessariamente ad interpellare anche il sapere della pedagogia speciale. Riprendendo l'affermazione forte di Charles Taylor sul fatto che ad ogni persona agente le cose importano, vien da chiedersi in che modo l'abitare così inteso, come spazio dell'essere e del poter essere rappresentato dalla spinta progettuale che porta con sé la dimensione del costruire, possa essere volano di capacizzazione dell'altro oltre che, sul versante epistemologico, oggetto di padronanza e conoscenza per tale disciplina. Anche su questo punto nodale per la legittimità del sapere pedagogico la riflessione heideggeriana sull'abitare può essere di aiuto. Nelle sue analisi, infatti, il filosofo allarga i significati dell'abitare anche al "pensare", arrivando ad affermare che "costruire e pensare, sono sempre secondo il loro diverso modo, indispensabili all'abitare" (1991, p. 107). L'attività del pensare, infatti, contribuisce a rendere ogni azione con e per l'altro, tipica dell'agire educativo, accompagnata da uno scopo consapevole ed in quanto tale intenzionale, arricchendo, nel contempo, ogni esperienza di significato (Dewey, 2019).

### 3. Che ne è dell'abitare?

Sul finire del suo saggio sull'abitare Martin Heidegger arriva a chiedersi: "che ne è dell'abitare nella nostra epoca preoccupante?" (1991, p. 108). Parafrasando il quesito ed a muovere dall'importanza di garantire una vita buona per tutti, siamo portati a chiederci che ne è dell'abitare delle persone adulte con disabilità nella nostra epoca. Lo facciamo non solo a partire dalle suggestioni heideggeriane ma anche perché, come sostiene Patrizia Gaspari, lo sguardo della pedagogia speciale "rivendica i significati più profondi dell'esistere storicamente, contestualmente, del deficit e dell'handicap, del BES, senza commettere l'errore di definire, classificare, chiudere in tipologie o in trappole riduzionistiche il problema delle diversità" (2016, p. 422). La tentazione di non voler considerare la fragilità umana nel suo fondamento ontologico è stata ed è ancora oggi, in molte occasioni in ambito domestico, comunitario e sul fronte dei diritti, così forte da portare al misconoscimento ed alla reificazione della persona ritenuta più debole (Honneth, 2002); senza tener conto, come dice bene MacIntyre (2001), che la vulnerabilità alla sofferenza e l'apertura alla fragilità sono prerogative umane che toccano ogni persona e da cui, in fondo, non è possibile rifuggire.

Perseguendo le aperture di possibilità, in prospettiva progettuale e nei termini di costruzione di un pensiero capacitante e che porta con sé l'auspicio della riflessività, il linguaggio della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità non perde terreno sul tema dell'abitare e pare dunque offrire una risposta pertinente alla domanda che ci siamo posti.

L'appello di tale documento sovranazionale muove da un invito generale a perseguire il principio "dell'accomodamento ragionevole", inteso come viatico per l'attivazione dei sostegni necessari ad attivare modifiche ed adattamenti utili a garantire ad ogni persona con disabilità godimento ed esercizio, sulla base dell'uguaglianza con gli altri, dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

In altro modo, così come Andrea Canevaro suggerisce (2006), l'invito è a percorrere "logiche di sentiero", capaci di oltrepassare i confini delle pratiche. L'invoco è diretto al superamento delle (ancora oggi molto spesso presenti) pretese istituzionalizzanti di operare scelte, anche sul versante dell'abitare, che ingessano ed etichettano e non, invece, liberanti e che aprono ad una vita buona, fuori da logiche



confinanti che tendono maggiormente a sorvegliare e custodire, anziché accompagnare e liberare (Foucault, 2014).

All'interno della Convenzione sono principalmente quattro gli articoli che pongono la questione dell'abitare, cavalcando legittime istanze emancipative e di riconoscimento. All'articolo 18 sulla libertà di movimento e cittadinanza, l'invito, al comma 1, è che gli Stati Parti riconoscano *“il diritto delle persone con disabilità alla libertà di movimento, alla libertà di scelta della propria residenza e della cittadinanza, su base di eguaglianza con altri”*.

Il successivo articolo, il numero 19, entra a fondo proprio sul tema delle libertà di scelta, allargando la questione alla vita autonoma e all'inclusione nella comunità. Vettore di un cambiamento possibile è per la persona con disabilità l'apertura alla scelta, al poter esprimerla, al poter essere messa di fronte alle *chance* di vita possibili, intese con Dahrendorf quali insieme sì di diritti civili a cui potersi appellare, ma anche di opportunità di benessere ai fini di una vita buona (1994).

La via della scelta, seppur nella problematicità del percorrerla, si fa via maestra nella considerazione della persona come fine in sé alla quale devono essere garantite le condizioni capacitanti per vivere una vita umana, buona, ed espressione propria del singolo essere personale (Nussbaum, 2011). L'articolo 19 è *tranchant* in quanto non solo ribadisce *“l'eguale diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella comunità, con la stessa libertà di scelta delle altre persone”*, ma invita a che *“le persone con disabilità abbiano la possibilità di scegliere, sulla base di eguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere e non siano obbligate a vivere in una particolare sistemazione abitativa”*, ma anche che *“abbiano accesso ad una serie di servizi di sostegno domiciliare, residenziale o di comunità, compresa l'assistenza personale necessaria per permettere loro di vivere all'interno della comunità e di inserirsi al suo interno e impedire che esse siano isolate o vittime di segregazione”*, nella prospettiva che *“i servizi e le strutture comunitarie destinate a tutta la popolazione siano messe a disposizione, su base di eguaglianza con gli altri, delle persone con disabilità e siano adatti ai loro bisogni”*.

Sul versante delle risposte operative dei servizi e di quella pedagogica, l'interpellanza dell'altro, che ha animato il pensiero di molti pedagogisti e filosofi, dando vita nel corso del Novecento ad una teoria dell'educazione che trova il suo specifico nel dialogo e nella parola come volano di emancipazione (Chiosso, 1997), diventa cogente. Così come si fa urgente la riflessione sui modi di garantire possibilità di scelta ad ogni persona, al di là dei livelli di funzionamento.

La finalità ultima è di promuovere percorsi abitativi inclusivi, dove tutti e ciascuno possano provare il *“sentirsi a casa”*. Ciò comporta l'attivazione di un costruire progettante ed intenzionale, capace di evitare proposte compensative o rieducative e di accompagnare, in senso profondo, *“le persone verso un certo tipo di vita, con una certa misura di impegno, una certa qualità di relazioni, legami e interessi”* (Marchisio, 2019, p. 107).

Se è vero che il cambio di rotta sul versante culturale cavalcato con forza dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute e dalla Convenzione ONU è ciò che ci aspetta, è anche vero che non è più possibile non interpellare l'altro circa il proprio futuro e le *chance* che intende perseguire nella sua vita affinché possa essere vissuta nel tempo pieno dell'esistenza e non nel tempo vuoto marcato da continue risposte passive alle istanze del contesto sociale in cui vive. Come sostiene in merito Luigina Mortari, infatti, *“il diventare soggetto del proprio esistere implica decidere di assumersi il proprio carico ontologico, per*



non lasciare che il tempo, semplicemente, passi senza che nessun filo di senso possa essere disegnato nello spazio seppur breve del proprio divenire” (2019, pp. 10-11). Nel caso delle persone con disabilità spesso ciò implica che le figure di mediazione si pongano per prime nella prospettiva di un pensiero di possibilità a che ciò sia realizzabile e su questo versante l’istanza si fa oltremodo etica.

Anche l’articolo 22 della Convenzione ONU relativamente al tema del rispetto della vita privata contempla l’abitare. Non già nei suoi spazi di possibilità, quanto come luogo fisico che la legge è chiamata a proteggere da interferenze arbitrarie od illegali nella vita privata della persona con disabilità, della sua famiglia, della sua casa, oltre che della personale corrispondenza e da altri tipi di comunicazione o da *“attacchi illegali al proprio onore o alla propria reputazione”*. Infine, l’articolo 28, invita a che venga riconosciuto senza discriminazioni fondate sulla disabilità, *“il diritto delle persone con disabilità ad un livello di vita adeguato per sé e per le proprie famiglie, incluse adeguate condizioni di alimentazione, vestiario e alloggio, ed il continuo miglioramento delle condizioni di vita”*, mettendo l’accento sul riconoscimento della parità di accesso ai servizi che devono essere appropriati e a costi contenuti (accesso all’acqua pulita, ai servizi, alle attrezzature e ad altri tipi di assistenza per i bisogni legati alla disabilità). L’articolo 28, inoltre, prevede che venga assicurato l’accesso delle persone con disabilità *“ai programmi di protezione sociale ed a quelli di riduzione della povertà”*, in modo particolare alle donne di ogni età. Contempla, infine, che venga riconosciuto alle persone disabili e alle loro famiglie, che vivono in situazioni di povertà, l’accesso all’aiuto pubblico *“per coprire le spese collegate alle disabilità, includendo una formazione adeguata, il sostegno psicologico, l’assistenza finanziaria e le terapie respiratorie”*, ma anche per assicurare loro accessibilità ai programmi abitativi pubblici e benefici per il pensionamento.

#### 4. Aver cura dell’abitare per una vita buona

L’appello esplicito che è possibile cogliere dagli articoli della Convenzione ONU individuati è di fatto ancorato ad una attenzione specifica ad ognuno dei modi complementari dell’abitare, che Zygmunt Bauman, in riferimento alla classicità greca, fa coincidere con lo spazio fisico dell’*oikos* inteso come lo spazio intimo, domestico e familiare, con quello concreto dell’*agorà* quale spazio del confronto aperto e pubblico, e con l’*ecclesia*, spazio simbolico della politica nel quale si possono affrontare e risolvere le questioni che hanno a che vedere con tutti i membri della *polis* (Bauman, 2000). Nella prospettiva del documento sovranazionale, che ha condizionato la recente normativa italiana<sup>1</sup>, tali modi non possono essere scissi e vanno presidiati contemporaneamente, tanto sul piano della prassi, quanto su quello della riflessione teorica e della ricerca.

Da qui la complessità che anima ogni progettazione personale volta all’abitare delle persone adulte con disabilità ed ogni tentativo di indagarne la portata qualitativa (Giaconi, 2015; Bocci & Guerini, 2017).

L’urgenza, anche sul versante pedagogico, è di presidiare i modi dell’*oikos*. Non è oggi, infatti, pensabile “cogliere il senso dell’abitare prescindendo dalle pratiche

1 Cfr. Legge 22 giugno 2016, n. 112, *“Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”*.



abitative” (Amadini, 2016, p. 16) e dalle proposte di soluzioni abitative che valorizzano la dimensione adulta delle persone disabili. Ciò nella consapevolezza che ogni tipologia di servizio alla persona si esprime come un fattore essenziale e come indicatore del grado di civiltà di una società (Mari, 2018).

Il compito del sapere pedagogico che guarda alla proposta di servizi per l’abitare è di non perdere di vista la primarietà della via per l’espressione di sé di ogni persona e dello sviluppo di relazioni di prossimità tra i contesti, nella prospettiva di tenere saldi i legami ed alta la possibilità che ogni vita, ogni esistenza, possa trovare nell’abitare elementi di una vita buona, al di là di ogni funzionamento. Su queste basi, per esempio, la prospettiva degli studi sulla qualità della vita afferma che quest’ultima è riconoscibile laddove “una persona in base al proprio profilo di funzionamento, ai deficit, alle abilità e competenze, tenendo conto del contesto di vita, dei supporti e delle barriere in esso presenti, è in grado di soddisfare aspettative, desideri e bisogni personalmente significativi” (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 29). Nel far ciò, tuttavia, va presidiato che l’espressione di sé non sia condizionata da preferenze, valutazioni o scelte di operatori, qualsiasi sia la loro formazione e/o il loro grado di vicinanza con la persona interessata (Marchisio, 2019). Il rischio di perpetuare atteggiamenti di cronicizzazione è sempre presente. In merito ai servizi alla persona è Giuseppe Mari ad affermare con lucidità che la cronicizzazione, talvolta, sembra corrispondere alla domanda dei *clienti* perché ne soddisfa le attese, e in ciò assicura l’indispensabilità di ogni operatore, soddisfacendo, infine, “anche la società che apparentemente vede incrociarsi domanda e offerta in armonica combinazione” (Mari, 2018, p. 47).

Sul fronte della ricerca sulla vita adulta e sui processi di invecchiamento delle persone con disabilità, che nella nostra prospettiva necessariamente intreccia anche la questione dell’abitare buono, è Lucio Cottini a ricordare che oggi sono ancora “poco indagati gli effetti di programmi educativi e non sono state considerate le variabili legate agli operatori che interagiscono, magari per molto tempo, con le persone disabili” (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 62).

Si rende dunque necessario, in merito, un atteggiamento riflessivo e testimonianze, capace di cogliere nello sforzo di esistere che la fragilità comporta, il desiderio di essere (Ricoeur, 1999, p. 31) che ogni persona porta con sé in quanto inedito e valore assoluto, al di là delle proprie manifestazioni.

È su tale versante interpretativo che l’abitare delle persone adulte con disabilità può intendersi come modo di essere dell’uomo sulla terra e come istanza etica che va presidiata nei livelli tipici dell’indagine pedagogica: quello della pratica, quello della teoria, quello della teoresi e della sua dimensione meta, capaci ognuno di alimentare la visione di un uomo possibile e pensabile in una vita abitata con pienezza e aperta alla ricoeuriana sollecitudine.

## Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell’abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Bergamo: Junior.
- Augé M. (1993). *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (Edizione originale pubblicata 1992).
- Baratella P., Littamè E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.



- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1999).
- 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, 281-288.
- Brown I., Brown R.I. (2003). *Quality of Life and Disability. An approach for Community Practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown R.I. (2017). Quality of life-Challenges to research, practice and policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14, 7-14.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Caldin R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e società*, IV, 47-69.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per l'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Chiosso G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Dahrendorf R. (1994). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1979).
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1933).
- Dilthey W. (1954). *Critica alla ragion storica*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1975).
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Gaspari P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2016). Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 419-427.
- Ghedini E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot A. (ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna (Rn): Maggioli.
- Guardini R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 1925).
- Heidegger M. (1991). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia (Edizione originale pubblicata 1957).
- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore (Edizione originale pubblicata 1992).
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1979).
- Lepri C. (ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Leoni M. (2010). Usare i modelli di Qualità della vita e dei bisogni di sostegno per la progettazione di servizi alle disabilità. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* (ed. italiana), 8, 420-433.
- Lombardi M., Vandenbussche H., Claes C., Schalock R.L., De Maeyer J., Vandevelde S. (2019). The Concept of Quality of Life as Framework for Implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16, 180-190.
- Macchietti S.S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.
- MacIntyre A. (2001). *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero (Edizione originale pubblicata 1999).



- Marchisio C., Curto N. (2018). *Costruire futuro. Ripensare il dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Erickson.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Mari G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Miatto E. (2012). *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*. Padova: Cleup.
- Miatto E. (2019). Emanciparsi dalla diagnosi: sguardi umanizzanti come premessa per l'agire educativo. In L. Benvenuti (ed.). *Fare i conti con l'educazione. Tra io diviso e il più di noi* (pp. 67-78). Padova: libreriauniversitaria.it.
- Morin E. (2004). *La méthode 6. Ètique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum M. (2011). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 2000).
- OMS (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2001).
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.
- Ricoeur P. (1999). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1969).
- Taylor C. (1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale pubblicata 1989).
- Schalock R.L., Verdugo M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R.L., Keith K. (Eds.) (2016). *Cross-cultural Quality of Life: Enhancing the lives of people with intellectual disability (2nd ed.)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Valerio P., Striano M., Oliverio S. (eds.) (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Vitta M. (2008). *Dell'abitare. Corpi, spazi, oggetti, immagini*. Torino: Einaudi.

# La didattica esperienziale come strategia inclusiva

## Experiential teaching as an inclusive strategy

**Giovanni Arduini**

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

The ministerial documents that have accompanied the school reforms in recent years underline the growing importance of designing learning journeys aimed at guiding each student towards achieving their educational success, guaranteeing them the opportunity to learn in a lifelong learning perspective.

Starting from this assumption, this work elaborates on some active teaching methodologies and strategies that aim to make students the protagonists of an engaging and motivating learning experience. In this perspective, the centrality of experiential learning in didactic planning also emerges from an inclusive point of view. The school should be able to provide students with as many tools as possible to deal with the problems arising from a reality characterized by increasing complexity. In this scenario it is important to enhance every form of experience, even those deriving from formal, non-formal and informal contexts.

In the following work, through the analysis of some interventions in the field, it can be seen how experiential learning can represent a new way of building skills by accompanying traditional teaching in a journey of rediscovering the educational value of experience, favoring inclusive processes and enhancing the uniqueness of the subjects who learn.

**Key-words:** inclusive processes, experiential learning, skills, didactic planning, laboratory teaching.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Introduzione

I documenti ministeriali che hanno accompagnato le riforme scolastiche negli ultimi anni sottolineano l'importanza sempre maggiore di progettare percorsi didattici volti a guidare ogni studente verso il raggiungimento del proprio successo formativo garantendogli la possibilità di apprendere lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di *lifelong learning*. Viene ribadita, dunque, la necessità di utilizzare metodologie didattiche "attive" che consentano la realizzazione di "percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ciascuno"<sup>1</sup>.

Partendo da tale presupposto, il presente lavoro mira ad approfondire alcune metodologie e strategie didattiche attive che si prefiggono come obiettivo quello di rendere gli studenti protagonisti di un'esperienza di apprendimento coinvolgente e motivante e di contribuire alla messa in opera delle conoscenze e delle abilità di ciascuno al fine di costruire importanti competenze. In particolare, si intende operare una riflessione sull'impiego della didattica laboratoriale e dell'apprendimento esperienziale nella progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi.

Il tema dell'innovazione didattica acquisisce sempre più rilevanza in virtù dei profondi cambiamenti che interessano la società odierna: la scuola, dunque, dovrebbe essere in grado di fornire agli studenti quanti più strumenti possibili per affrontare le problematiche derivanti da una realtà caratterizzata da una sempre maggiore complessità. In questo scenario è importante valorizzare ogni forma di esperienza, anche quelle derivanti dai contesti formali, non formali e informali dell'educazione.

## 2. La costruzione delle competenze in una prospettiva inclusiva

Esaminando alcuni documenti programmatici ministeriali (a partire dalle Indicazioni Nazionali del 2004<sup>2</sup> sino ad arrivare alle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari del 2017<sup>3</sup> è possibile estrapolare alcune indicazioni metodologiche di base (da attuare nel rispetto della libertà di insegnamento) che possono essere sintetizzate nei punti che seguono:

- promozione di una didattica collaborativa;
- valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze degli studenti;
- guidare gli studenti verso l'acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri stili di apprendimento;
- realizzare percorsi di apprendimento laboratoriale;

1 Decreto Ministeriale 254 del 16 novembre 2012 - Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo.

2 Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.

3 Documento elaborato per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.



- attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità per la costruzione di percorsi didattici inclusivi.

Ai fini della presente trattazione, è opportuno operare una riflessione soprattutto sul punto inerente ai processi inclusivi nella scuola. L'art. 1 del D.lgs. 66/2017, modificato e integrato con il D.lgs. 96/2019, riporta la seguente definizione:

“l’inclusione riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva di migliore qualità della vita”.

Da tale definizione è possibile evincere l’importanza di orientare l’azione didattica verso strategie in grado di favorire le potenzialità di ciascuno attraverso la progettazione di percorsi di apprendimento volti a garantire la migliore qualità di vita possibile in una prospettiva di Progetto di Vita in cui acquisiscono un ruolo rilevante la promozione della consapevolezza di sé, dello sviluppo identitario e autoprogettuale, della relazionalità, dell’autostima e dell’autoefficacia (Ianes, 2005). Gli aspetti fondanti della didattica inclusiva possono essere sintetizzati in quattro punti fondamentali (Morganti, Bocci, 2017), che sono:

1. collaborazione;
2. progettazione;
3. efficacia;
4. relazione ed emozioni.

Tuttavia, occorre sottolineare la necessità di affiancare ad un approccio didattico di tipo inclusivo anche un approccio didattico orientato all’acquisizione di competenze che consentano allo studente il raggiungimento di quell’autonomia personale indispensabile per sentirsi partecipe e cittadino attivo della comunità di cui fa parte. In questa prospettiva, dunque, è necessario far riferimento alle competenze chiave per l’apprendimento permanente dell’Unione Europea con la raccomandazione del 2006 e la loro revisione con la raccomandazione del Consiglio del maggio 2018 in cui sono state delineate otto tipi di competenze chiave: 1) Competenza alfabetica funzionale; 2) Competenza multilinguistica; 3) Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) Competenza digitale; 5) Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) Competenza in materia di cittadinanza; 7) Competenza imprenditoriale; 8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Inoltre, ai fini della realizzazione della piena autonomia personale risulta indispensabile anche il potenziamento delle cosiddette *life skills*. Nel 1993 l’OMS ha pubblicato il documento “*Life skills education in school*”<sup>4</sup> in cui si elencano le competenze che consentono al soggetto di relazionarsi positivamente con sé stesso e con gli altri. Il documento consente di evidenziare il cambio di passo avvenuto nella definizione del concetto di salute, intesa non più come assenza di malattia ma come stato di benessere psico-fisico e relazionale. La promozione di tale modello all’in-

4 World Health Organization, (1993), *Life Skills education in School*. III International conference on health promotion, Sundsvall.



terno del contesto scolastico risulta fondamentale così come la costruzione di percorsi formativi che non si esauriscano nella sola programmazione didattica ma che prendano in considerazione l'intero vissuto degli studenti, soprattutto di coloro che incontrano difficoltà. Risulta necessario, quindi, progettare percorsi di apprendimento che non mirino solo a far acquisire agli alunni conoscenze teoriche o competenze operative ma che si basino su due concetti chiave: quelli di trasversalità e continuità. Per rispondere a tali necessità è indispensabile basare l'azione didattica su metodologie e strategie che mettano l'alunno al centro del processo di apprendimento.

### 3. La didattica laboratoriale

La rilevanza formativa della didattica laboratoriale risiede nel fatto che si presenta come luogo privilegiato di innovazione. Come osserva Baldacci (2004) il laboratorio rappresenta un dispositivo di innovazione scolastica globale:

- organizzativa: poiché il laboratorio propone un nuovo modello di *spazio* scolastico;
- pedagogica: poiché dilata le dinamiche della socializzazione rispetto a quanto offerto dall'aula-madre;
- didattica: poiché fornisce una nuova prospettiva di insegnamento basato sulla ricerca che tende al superamento della sola didattica trasmissiva.

Sempre secondo l'autore, il concetto di laboratorio è in realtà di natura complessa e polisemica, per il quale tuttavia è possibile cogliere delle "categorie" fondative che possono essere sintetizzate nella a) l'Oggettualità: il laboratorio è sempre "laboratorio di...": è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime in una specificità oggettuale; b) la Spazialità: il laboratorio è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature (hardware e software) ad esso specifiche; c) l'Attività: l'etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un "lavoro" attivo (ad una prassi e ad una poiesi). Predomina l'apprendimento attivo, l'apprendere facendo.

Più in generale, l'autore arriva ad individuare due accezioni largamente diffuse rispetto al termine "laboratorio": una prima accezione in cui il laboratorio viene inteso essenzialmente nella sua prospettiva di "spazialità" in quanto si configura come spazio diverso da quello dell'aula tradizionale e quindi "luogo" che contiene l'attività, ed una seconda accezione in cui è possibile definire con il termine "laboratorio" qualsiasi situazione didattica basata sull'apprendimento attivo. Ciò è quel che accade quando si indica un'attività didattica usando l'espressione "fare laboratorio" (Bertagna, 2012) e che fa riferimento, quindi, ad un atteggiamento mentale.

"La conciliazione di queste due accezioni unilaterali è un'esigenza pedagogica: lo spazio materiale, senza l'atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza condizioni materiali adeguate rischia di risultare impotente. Pertanto, si può arrivare a formulare l'idea di laboratorio come sintesi di una spazialità materiale con un certo atteggiamento mentale, come contesto fisico e simbolico allo stesso tempo; idea la cui funzione squisitamente metodologica è quella di natura eminentemente antidogmatica di promuovere un'attuazione pedagogica equilibrata tra queste due componenti nel concreto farsi della prassi educativa." (Baldacci, 2004).



L'approccio esperienziale consente all'insegnante di sperimentare la relazione come luogo di reciprocità allorché "l'originaria esperienza vissuta torna al soggetto empatizzata" (Stein, 1992, p.73) e come spazio di profondo rispetto delle individualità, ovvero come spazio di continue e profonde influenze in cui coltivare la crescita e la trasformazione personale.

Il laboratorio, dunque, può rappresentare all'interno dell'azione didattica sia un ambiente attrezzato sia una vera e propria *forma mentis* che implica un'interazione diretta con la realtà. I laboratori, pertanto, si propongono come strumenti di trasformazione della conoscenza acquisita in via teorica in competenze pratiche attraverso "l'apprendere attraverso il fare" (Mariotti, 2004, p.178).

### 3.1 Le caratteristiche della didattica laboratoriale

L'attività laboratoriale può essere considerata come un'attività di simulazione mentale o materiale, rispetto ad un certo oggetto di studio (Goldman, 2006). Con la simulazione è possibile la promozione di una forma di apprendimento per esperienza. Il termine simulazione, secondo un'accezione più ampia, può fare riferimento all'anticipazione mentale di un processo da eseguire.

Gli elementi fondamentali della didattica laboratoriale sono:

- la manipolazione concreta;
- la creatività;
- l'apprendimento per scoperta;
- la molteplicità dei livelli di interpretazione;
- la valenza metaforica dell'esperienza;
- il coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Il laboratorio didattico prevede un lavoro personale attivo e creativo che parte da uno specifico tema, problema o fenomeno. La sua peculiarità risiede proprio nella scoperta di una strategia da mettere in opera attraverso azioni pianificate ed organizzate. Il porre lo studente di fronte ad una situazione problematica rappresenta l'inizio di un processo dinamico e costruttivo in cui l'apprendimento è guidato dalla scoperta delle molteplici strade percorribili (Rivoltella, 2013). L'obiettivo è quello di condurre gli studenti a confrontarsi e a riflettere su compiti concreti e autentici.

Le esperienze laboratoriali, inoltre, consentono all'insegnante di testare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'osservazione di tutte le fasi del lavoro "attivo" degli studenti. L'insegnante, nella didattica laboratoriale, assume un ruolo diverso rispetto al tradizionale modello trasmissivo, in quanto al centro del processo formativo c'è proprio l'allievo. Per cui, in questa prassi le funzioni attribuite al docente sono:

- progettazione ed organizzazione dell'attività laboratoriale;
- consulenza e tutorato;
- facilitatore dell'interazione tra i vari soggetti;
- negoziazione.

Il docente, dunque, deve proporre un problema reale che susciti l'interesse e la motivazione degli studenti, per poi indicare le corrette procedure da seguire con le varie fasi di lavoro, stabilendo i tempi, gli obiettivi formativi e didattici. A questo



proposito risulta particolarmente significativo quanto affermato da Jacques Delors (1997, p.28): “la grande forza degli insegnanti è nell’esempio che essi possono fornire di curiosità mentale, di disponibilità a sottoporre a verifica le loro ipotesi e a riconoscere eventuali errori; soprattutto, essi debbono trasmettere amore per il sapere”. È compito del docente, inoltre, supervisionare i processi ed operare in un’ottica di flessibilità per offrire ad ogni studente occasioni di apprendimento che rispondano ai propri e personali bisogni.

La didattica laboratoriale, dunque, offre la possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento in particolare per coloro che incontrano difficoltà: ciò è possibile poiché consente a ciascuno di diventare protagonista della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l’aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo. Il laboratorio, infatti, prevede il lavoro in piccoli gruppi: ciò permette non solo al docente di monitorare al meglio l’esecuzione delle attività ma, in particolare, far parte di un gruppo e svolgere gli stessi compiti dei compagni risulta fondamentale per gli studenti con disabilità poiché consente sia la costruzione di competenze tecniche e operative ma soprattutto lo sviluppo di competenze trasversali e relazionali. Inoltre, lo svolgimento delle attività in prima persona produce importanti benefici anche sul piano emotivo poiché migliora l’autostima ed il senso di autoefficacia, stimolando l’interesse e la motivazione oltretutto l’acquisizione di un pensiero riflessivo che alla base dell’“imparare ad imparare” (Faure, 1972, p.80).

Il laboratorio consente di evidenziare il carattere inclusivo dell’esperienza, che non vuol dire essere attori di un’unica esperienza con la partecipazione ad attività comuni, ma vuol dire vivere e sperimentare la realtà da differenti punti di vista, dare alle idee e ai percorsi di crescita cammini differenti con prospettive comuni. Tutto ciò trova riscontro nel documento dal titolo “Profilo dei Docenti Inclusivi” (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2012, p.16), dal quale emerge che “L’inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all’istruzione), partecipazione (qualità dell’esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti”.

## 4. L’apprendimento esperienziale

L’apprendimento esperienziale si è affermato in contrapposizione ai classici modelli di apprendimento di tipo trasmissivo. Le ragioni di tale cambio di passo risiedono nella crescente attenzione rivolta alla costruzione delle competenze cognitive, operative, relazionali e trasversali degli studenti.

Riprendendo le parole di Le Boterf, (1994) la competenza rappresenta “un insieme riconosciuto e provato di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un dato contesto”. Partendo da tale definizione appare evidente come il concetto di competenza non possa essere ricondotto alla sola somma di conoscenze ed abilità intese come risorse da mobilitare per il raggiungimento di un obiettivo ma, piuttosto, “all’atto stesso della mobilitazione delle risorse”.

In quest’ottica, è possibile intendere la competenza come *sapere agito*: progettare percorsi di apprendimento volti allo sviluppo di conoscenze ed abilità è sicuramente necessario ma non sufficiente per consentire agli studenti il raggiungimento di traguardi di competenza e per sviluppare un pensiero riflessivo che conduca all’“imparare ad imparare”.



L'apprendimento di una competenza, dunque, rimanda la responsabilità del processo stesso al soggetto che apprende. Ma che ruolo assume l'esperienza all'interno di tale processo?

È possibile cercare di rispondere a questa domanda operando una riflessione relativa alle strategie didattiche più frequentemente presenti nella letteratura scientifica in merito alla costruzione di competenze: le prassi che rappresentano un denominatore comune a tutte sono quelle relative alla "didattica attiva" e all'apprendimento derivato dall'esperienza.

Parlando di "didattica attiva" è necessario fare riferimento al pensiero di Dewey il quale, già all'inizio del secolo scorso, configurava l'educazione come esito della relazione e scambio reciproco tra il soggetto e l'ambiente. Per Dewey (1973) il contesto naturale rappresenta il punto di partenza per avviare un'indagine sull'esperienza che si viene a determinare in modo continuo a causa dell'interazione delle creature viventi e delle condizioni ambientali che è implicata nello stesso processo di vita. In tale prospettiva, è utile fare riferimento al ruolo assunto dal concetto di interazione e di transazione:

"La parola interazione assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un giuoco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme nella loro interazione costituiscono quella che io chiamo situazione" (Dewey, 1963, p. 26).

Se il concetto di interazione presuppone una separazione tra individuo e ambiente, tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza, tra l'osservatore e ciò che viene osservato, il concetto di transazione mira a superare tale separazione e di considerare il conoscere e l'oggetto conosciuto, come eventi naturali posti allo stesso livello. Dewey e Bentley (1974) propongono di considerare tutti i comportamenti dell'individuo, incluse le sue conoscenze più avanzate, non come attività solamente sue, né come attività primariamente sue, ma come processi della situazione complessiva di organismo-ambiente.

Per Dewey, inoltre, l'esperienza realmente formativa deve condurre ad un'attribuzione di significato:

"L'esperienza è attiva e passiva: non principalmente conoscitiva. Un'esperienza valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato" (Dewey, 1984, p.184).

Altro aspetto non trascurabile è il concetto di continuità che l'autore attribuisce all'esperienza:

"Il principio di continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Dewey, 1963, p.19).

Per Dewey, dunque, l'esperienza con la sua continua "costruzione e riorganizzazione" rappresenta il principio gnoseologico ed epistemologico del processo formativo.

Partendo da tale prospettiva appare chiaro come l'apprendimento esperienziale possa essere considerato un vero e proprio processo di natura interattiva, concreta e dinamica che fonda le sue basi nel contesto reale vissuto dal soggetto.

La principale caratteristica che contraddistingue l'apprendimento esperienziale risiede nella sua dinamica ciclica (cfr. Fig.1): in tale processo vi è la mobilitazione di importanti abilità di base che a loro volta, attraverso l'osservazione e la riflessione, vengono trasformate in nuove esperienze concrete.

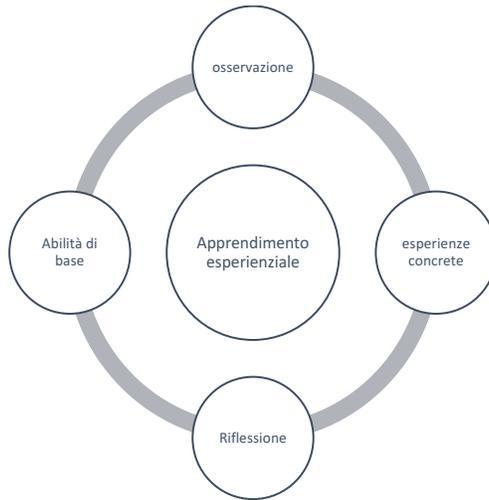


Figura 1 - Ciclicità dell'apprendimento esperienziale

Per Dewey la scoperta rappresenta una fase fondamentale all'interno del processo di apprendimento poiché da un impulso iniziale ad apprendere (la motivazione) si giunge alla formulazione di un giudizio finale che pone i presupposti per ogni una nuova riflessione futura. Piaget, invece, basa le sue teorie sullo studio del comportamento e dell'intelligenza del fanciullo e, in particolare, sul ruolo che l'esperienza concreta gioca nello sviluppo mentale del soggetto. Lewin, infine, pone l'attenzione sul contributo che il binomio esperienza/azione apporta nella formulazione dei concetti: l'integrazione di teoria e pratica risulta indispensabile ai fini dell'apprendimento e ciò pare amplificato nelle dinamiche di gruppo.

Il primo a definire una teoria di apprendimento esperienziale è stato lo studioso dell'educazione statunitense David Kolb. Nel modello dell'*Experiential Learning*, l'autore si ispira agli studi di John Dewey, Jean Piaget e Kurt Lewin.

All'interno di questo modello viene attribuito un ruolo significativo ai fini dell'apprendimento all'esperienza concreta ed all'osservazione riflessiva.

Il modello di Kolb (1984) si contraddistingue per la circolarità del processo e l'autore articola il *learning cycle* in quattro fasi:

- esperienza concreta: intesa come il momento nel quale il soggetto è immerso nel fare e nella sperimentazione;
- osservazione riflessiva: l'esperienza produce sensazioni e comportamenti sui quali il soggetto avvia una riflessione esaminando il problema da molteplici punti di vista;
- concettualizzazione astratta: la comprensione avvenuta per mezzo dell'osservazione riflessiva, conduce il soggetto a concettualizzare le relazioni di funzionamento e ad elaborare concetti che integrano le osservazioni in teorie di riferimento;
- sperimentazione attiva: le teorie ed i concetti vengono testati attraverso l'azione con intenzionalità e consapevolezza.



Il ciclo di apprendimento inizia e termina con la fase dell'esperienza concreta in quanto le conoscenze generate da ogni nuova esperienza possono produrre nuovi modi di fare e di pensare.

Kolb, dunque, definisce l'apprendimento un processo per cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza. In tale modello è possibile identificare alcune tensioni che interagiscono tra di loro e che portano alla trasformazione dell'esperienza: *apprehension*, traducibile con il termine "prendere", ovvero fare esperienza dalla realtà concreta ed opposta a quella derivante dalla concettualizzazione astratta che viene indicata con il termine *comprehnsion*. Dall'osservazione riflessiva, poi, l'autore rimanda alla volontà di creare valore aggiunto all'esperienza (*intension*). La sperimentazione attiva, infine, trasforma le teorie derivanti dalla concettualizzazione astratta in soluzioni relative a situazioni problematiche, per cui si ha un processo di esternalizzazione (*extension*)

Ognuna delle quattro fasi descritte da Kolb identifica un diverso stile di apprendimento del soggetto analizzabile con un modello di autovalutazione denominato *Learning Style Inventory*. Si tratta di uno strumento che si propone di individuare modi di apprendimento ricorsivi e mutabili, che si trasformano in funzione della conoscenza costruita e dell'esperienza vissuta. Tali caratteristiche rendono unico l'apprendimento dei soggetti. Gli stili indicati da Kolb sono:

- divergente: tale stile si basa sull'esperienza concreta e sull'osservazione riflessiva. Il soggetto che presenta uno stile di apprendimento divergente possiede una buona capacità osservativa ed esplorativa della realtà ma anche immaginativa e creativa, inoltre, è in grado di rispondere alle situazioni che si presentano in maniera originale e non convenzionale.
- convergente: si basa sulla concettualizzazione astratta, sulla sperimentazione attiva e sui ragionamenti di tipo ipotetico-deduttivo; il soggetto caratterizzato da tale stile di apprendimento preferisce utilizzare le proprie abilità di *problem solving* in situazioni di natura tecnica.
- assimilativo: è basato sulla concettualizzazione astratta e sull'osservazione riflessiva. Questo stile di apprendimento predilige il pensiero di tipo induttivo: il soggetto dotato di questo stile riesce a creare modelli integrati di conoscenze attraverso l'assimilazione di diversi oggetti osservati.
- accomodativo: fa riferimento all'esperienza concreta e alla sperimentazione attiva. Il soggetto caratterizzato da questo stile di apprendimento è orientato all'azione e alla ricerca di soluzioni e risorse soprattutto in contesti dinamici che richiedono, quindi, grande intuizione e capacità di cambiamento.

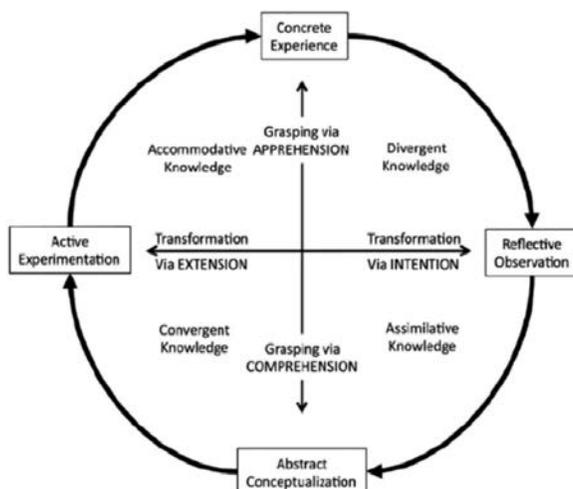


Figura 2. Experiential learning cycle (Kolb, 1984)

Nella Figura 2 è riportato sinteticamente il modello ideato da Kolb. Nell'immagine è possibile cogliere le fasi dell'intero ciclo e le relazioni esistenti tra i vari elementi coinvolti nel processo di costruzione della conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza.

Tuttavia, il modello di Kolb non è esente da alcuni aspetti problematici in quanto appare troppo schematico e dotato di scarsa flessibilità poiché delinea l'apprendimento come un processo sequenziale ed eccessivamente lineare in cui vengono trascurate le variabili relative al contesto socioculturale di riferimento. Pare inoltre che l'autore abbia attribuito un ruolo maggiormente rilevante ai processi cognitivi rispetto che a quelli affettivi (Capperucci, 2007).

Per Jedlowski (2008) "la parola esperienza assume significati diversi a seconda dei contesti in cui è inserita (...). Il problema del concetto di esperienza, che si riverbera in ogni sua definizione, è dato dalla sua complessità: è esperienza sia ciò che si vive (solo in parte consapevolmente) sia il processo attraverso cui il soggetto si appropria del vissuto e lo sintetizza".

Per l'autore, dunque, avere esperienza non significa soltanto aver vissuto o aver imparato a fare certe cose, ma essere in grado di appropriarsi del vissuto conferendogli un senso. In tale definizione è forte il richiamo alle connessioni ed all'attribuzione di significato che Dewey conferisce all'apprendimento derivato dell'esperienza. Jedlowski (2008) distingue tre forme di sapere:

- sapere scientifico;
- sapere quotidiano;
- sapere derivato dall'esperienza.

Il primo fa riferimento ad un tipo di conoscenza universalmente condivisa, gli altri due saperi, invece, fanno riferimento ad una conoscenza relativa ad una dimensione individuale. Il sapere quotidiano rappresenta quella forma di conoscenza utilizzata ogni giorno dai soggetti per compiere una serie di azioni in maniera quasi



inconsapevole. Fa riferimento, dunque, all'ordinarietà del vissuto. Il sapere dell'esperienza, secondo l'autore, è dato dalla rielaborazione e dalla riflessione relative alle situazioni ordinarie.

Anche la riflessione di Jarvis che, come il modello di Kolb, trova spazio soprattutto negli studi sull'apprendimento degli adulti, ha come tema principale il concetto di esperienza e può rappresentare un valido punto di riferimento per orientare l'azione didattica alla costruzione di competenze trasversali in una prospettiva di *lifelong learning*. Il pensiero di Jarvis (1987) identifica come fondamentale lo studio dell'apprendimento umano non in situazioni artificiali di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo e nei rapporti sociali. L'autore evidenzia come "ogni apprendimento inizi con l'esperienza". Pertanto, l'apprendimento viene a configurarsi come un'azione prettamente individuale che rende ogni soggetto unico in virtù del rapporto tra la sua biografia e l'esperienza presente, che avviene in contesto sociale il quale può potenziare o limitare lo sviluppo personale: l'autore indica questo processo come *paradoxes of learning* (Jarvis, 1992). Il modello di apprendimento descritto da Jarvis si realizza quando l'individuo arriva ad interrogarsi sul significato della situazione che si trova a vivere dopo il verificarsi di un'incongruenza tra la biografia individuale e l'esperienza acquisita nei contesti sociali. Inoltre, l'autore evidenzia una pluralità di vie di apprendimento che possono essere percorse ed un'altrettanta molteplicità di risposte che il soggetto fornisce alle esperienze vissute.

Per tali ragioni risulta fondamentale una progettazione didattica che tenga in considerazione l'intero vissuto del soggetto, in un'ottica di costruzione di Progetto di vita che deve guardare al passato, al presente e soprattutto al futuro dell'allievo.

#### 4.1 La relazione tra le esperienze di apprendimento passate e quelle future

Dopo aver considerato il ruolo assunto dall'esperienza nei processi di apprendimento è lecito interrogarsi su quale influenza esercitino gli apprendimenti passati su quelli futuri in quanto forme di esperienza vissuta. Rispetto a ciò Ausubel (1978, p. 198-199) ha evidenziato come:

l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva.

L'apprendimento passato, dunque, altro non è che una base a cui ancorare ogni apprendimento futuro.

Tale aspetto tuttavia non è esente da problematiche, in quanto ogni esperienza di apprendimento può assumere per il soggetto valenza positiva o negativa in virtù della duplice componente emotiva e cognitiva insita nell'esperienza stessa e ciò evidenzia l'importanza di tener in considerazione i fattori affettivi e motivazionali nella progettazione dei percorsi di apprendimento.

Inoltre, è da evidenziare che tutte le esperienze vissute, i contenuti e le conoscenze apprese trovano spazio nella memoria. L'apprendimento esperienziale può



facilitare la rievocazione di informazioni nei soggetti con difficoltà di apprendimento e memorizzazione nel meccanismo di “riaggiornamento in memoria di lavoro” (Baddeley, 1986, p.98) che consente di mantenere un’informazione in memoria quando serve.

## 5. Conclusioni

Le competenze richieste dalla società contemporanea sono profondamente mutate ed un ruolo sempre più importante è attribuito alle capacità personali ed alle competenze trasversali poiché l’apprendimento delle sole competenze tecniche, che fanno riferimento al *saper fare*, non sembra essere più sufficiente per far fronte alle problematiche derivati dalla complessità del mondo in cui viviamo.

Se la didattica laboratoriale ha trovato ampio spazio nelle prassi di insegnamento-apprendimento in quanto strategia “attiva” in grado di produrre un apprendimento significativo attraverso un processo di tipo riflessivo ed induttivo, appare lecito domandarsi se l’apprendimento esperienziale possa rappresentare un nuovo modo di costruire competenze accompagnando la didattica tradizionale in un percorso di riscoperta della valenza formativa dell’esperienza, favorendo i processi inclusivi e valorizzando l’unicità dei soggetti che apprendono.

## Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Alberici A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia.

Ausubel D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Baddeley A. (1986). *La memoria di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.

Baldacci M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In Filograsso N., Travaglini R. (eds.), *Dewey e l’educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola*. Roma: Armando.

Bertagna G. (ed.) (2012). *Fare laboratorio*. Brescia: La Scuola.

Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell’“experiential learning” e dell’approccio riflessivo*. Pisa: ETS.

Consiglio dell’Unione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Bruxelles.

Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione.

Decreto Ministeriale 254 del 16 novembre 2012 - Indicazioni nazionali curricolo scuola infanzia e primo ciclo.

Delors J. (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto UNESCO*. Roma: Armando.

Dewey J. (1963). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.

Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Faure E. et alii (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard: UNESCO.

Goldman A.I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford: Oxford University Press

lanes D. (2005). *Didattica speciale per l’integrazione*. Trento: Erickson.



- Jarvis P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Cromm Helm.
- Jarvis P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- La Marca A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli A., Battistella P., Paglialonga M. (2017). Pedagogia dell'inclusione e pratiche laboratoriali per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16-4, 435-454
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Ed. de l'Organisation.
- Mariotti S. (2004). Apprendere attraverso il fare: solo una metodologia. *Adulità: rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi*, 20, 173-279.
- Mattalucci L. (2010). Formazione esperienziale e processi riflessivi. *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 7-18.
- Medeghini R. et alii (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morganti A., Bocci F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Giunti: Firenze.
- OCSE. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente*. Bruxelles
- Pellerey M. (2010). *L'apprendimento esperienziale come risultato e come processo*. Roma: Note di Pastorale Giovanile.
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*. Roma: Anicia.
- Ravazzani S., Mormino S., Moroni C. (eds.) (2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento: teorie ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2018). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (eds.) (2014). *Smart future: didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Angeli.
- Serbati A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV-7, 53-70.
- Stein E. (1992). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin G. (ed.) (2012). *Reti e inclusione socio-educativa: il sistema di supporto WISE*. Milano: Angeli.
- World Health Organization, (1993). *Life Skills education in School*. III International conference on health promotion, Sundsvall.

# Dis(tinctive)-Abilities in English for Educators: a Foreword– fo[u]r word(s) on Special Educational Needs

## Dis(tinte)-Abilità nell'Inglese per Educatori: una premessa - (per/mettete) quattro parole sui Bisogni Educativi Speciali

**Raffaella Leproni**

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – raffaella.leproni@uniroma3.it

The School Disadvantage Area should not be viewed solely as a matter of deficit: it is the result of the complex interweaving of several physical/biological factors, and – more often than not – of psychological and social issues. The school system should respond by providing adequate individual as well as common strategic solutions taking into account both the personal and social development of each student, and the role of teachers in a perspective of life-long learning and intercultural identity. This paper seeks to explore some possibilities that teachers of English-as-a-second-language/foreign language have of coping with and even taking advantage of the peculiarities of Special Educational Needs (SEN), using their lessons to build an inclusive environment providing the help necessary to enable everyone to achieve common goals and develop skills.

**Key-words:** SENs, English as a second language, teacher's awareness, inclusion, interculturality.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



## 1. Special Educational Needs: a Foreword – fo[u]r word(s)

Special Educational Needs are a challenge to all teachers who often perceive them as both a danger to their effectiveness in working with the whole class, and a difficulty to tackle when teaching individual pupils. Numerous studies have been carried out regarding the attitude of teachers towards the inclusion of pupils with SEN in regular English-as-a-Foreign-Language (EFL) classes, and the results are by no means univocal<sup>1</sup>. Moreover, teachers of foreign languages often lack training and do not know how to adapt teaching methods to the needs of pupils with SEN enrolled in regular EFL classes. As Russak points out (2016), the gap between the institutional position and everyday practice in the classroom represents a hurdle for EFL/ESL teachers. In the *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* (EACEA/Eurydice 2012), a comprehensive report on the status of language learning, ESL teacher training and qualifications, as well as educational programmes for teaching languages in European countries, “any mention of language learners with SEN or attention to teacher training in order to meet the needs of these pupils is conspicuously absent. [...] The paradox is that, in practice, neither inclusion laws nor language-learning policies specifically address the language learning needs of pupils with SEN” (2016: 1188-1189).

What are the characteristics teachers of English should enhance, and what is required of them? A foreword, four words, or food for thought.

## 2. School Disadvantage Area

When we speak of the School Disadvantage Area (Special Educational Needs), we refer to a complex interweave of situations, which have been broken down into three main sub-areas: Disability, Special Learning Disorders (such as dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia), and Socio-Economic/Linguistic/Cultural Disadvantage<sup>2</sup>. Studies on these situations have been undertaken comparatively recently<sup>3</sup>, shifting the main focus from the concept of disability as a pathology to

1 For an account on recent outcomes, see Russak (2016: esp. 1197-1199).

2 With the 2012 Ministerial Directive and the 2013 Circular no. 8, the Italian Ministry of Education introduced the new macro-category of Special Educational Needs. The new macro-category for SEN includes three micro or sub-categories of SEN:

1. Learners with severe physical or intellectual impairments diagnosed by a local health unit and provided with an Individual Educational Plan according to the Law 104/1992;
2. Learners with learning difficulties, such as dyslexia and dyscalculia, diagnosed by a private or public clinical centre and provided with a Personal Didactical Plan according to the Law 170/2010;
3. Learners with cultural, linguistic and socio-economic disadvantages, who are identified internally by class teachers according to the most recent SEN circulars and provided with some forms of personalised support and planning. (See Migliarini V., D’Alessio S. & Bocci F. 2018: 4-5).

3 Disability Studies began in the 1970s in various English-speaking countries (the UK, and North America) as well as the north of Europe. Their main aims and focuses are the re-interpretation of the idea of disability from a sociological perspective, which takes into account the protection of human rights, the development of emancipatory research, and the creation/promotion of a Disability Movement favouring the empowerment of disabled people through the transformation of existing power-relations. The aim of Disability Studies is pre-eminently political: promoting social change favouring the establishment of a system where disabled people actively take part in collective



the idea that different needs – including those relating to differences of language, culture and identity, which fall into the Special Educational Needs category – are not a medical issue, but disorders impeding the exercise of the civil and social rights of individuals. These should, therefore, always be taken into account at decision-making level, in order to promote the active participation of all individuals in the socio-political development of education policies<sup>4</sup>.

The Italian Ministry of Education (MIUR) officially states that “Every pupil, continuously or at certain moments, may present Special Educational Needs: whether these be due to physical, biological or physiological reasons, and/or to psychological or social reasons, Schools are required to offer an adequate and personalized response”<sup>5</sup>.

As has been pointed out, in order to create inclusive schools such as to enable all students to access the resources provided by the education system and therefore fulfil their potential, the cultural aspects of conditions of disadvantage require appropriate attention and response on the part of the institutions, as

planning and organization (Barton and Armstrong 2001) [on Barton’s pivotal ideas, see Oliver and Barnes, ‘Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion’, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 31, no. 5, The sociology of disability and education (September 2010), pp. 547-560)]. For a thorough review of the evolution of Disability Studies in the UK context, see Marra (2009), Ripensare la disabilità attraverso i Disability Studies in Inghilterra, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*: <http://www.intersticios.es> vol. 3/1 2009 <https://www.2001agsoc.it/-materiale/introduzione.pdf>. For a perspective on the development of the field in the Italian context, see AA.VV. (2019). *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson; Bocci F. (2015). (a cura di). *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L’integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (2): 93-157; Bocci F. (2019). *Disability Studies*. In L. d’Alonzo (Ed.). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholé.

- 4 Mike Oliver and Len Barton, leaders of the British movement, have theorized the social model proposed by the UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation). Oliver’s *Politics of Disablement* (1990), which presents a sociological study of disability as a phenomenon, is based on a few simple but meaningful principles: a distinction between deficit (impairment or biological condition) and disability; a theoretical distance with the medical/clinical model (individual model of disability); a connotation of disability as a condition of social oppression experienced by people who differ from the ‘norm’ (see D’Alessio, Marra, Onnis, Vadalà and Valtellina 2010). People with disabilities have long been excluded from decision-making; they are often asked to choose within given options (usually set by doctors and welfare professionals), not having a chance to sit at the discussion tables or to take part in the whole process, beginning with brainstorming about ideas. This condition excludes them also from active citizenship, and leaves them doomed as “dependent” on the “enabled” groups (Oliver 1990). Disability becomes an interdisciplinary issue, involving experts in many fields such as history, education, sociology, psychology and philosophy, with the concept itself seen as a social construction: persons experiencing a condition of disability are “dis-abled” because the society they live in presents elements of un-accessibility that oppress and discriminate against them (Abberley 1987). To deal with the concept of disability as social oppression, then, scholars should investigate their own field of expertise, trying to pinpoint specific obstacles to inclusion such as poverty, dis-abling social/education policies, barriers in architecture/communication/social behaviours, while exploring proposals to overcome them. Thus, research should acquire an ethical role that is socially and politically significant, becoming a potential source for change and responsibility of all participants (D’Alessio S., Marra A.D., Onnis S., Vadalà G. and Valtellina E. 2010).
- 5 [Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta] <http://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>. (my translation)



The School Disadvantage Area is much vaster than that explicitly referring to deficit. In each classroom there are pupils requiring special attention for a variety of reasons: social and cultural disadvantage, specific learning disabilities and/or specific developmental disorders, difficulties deriving from their not knowing the Italian language and culture because they belong to different cultures<sup>6</sup>.

The concept of inclusion goes beyond (maybe even outstrips) the purpose of integration, re-defining education as a continuous process of equality research and a relationship of help (cfr. Capperucci & Franceschini 2020). Differences are the central idea, as they represent original, personal ways of establishing relationships, whether they be of a social or learning-related nature. In these terms, inclusion becomes a theoretical, cultural, and operational background against which to modify premises and assumptions regarding the whole system, making the school an institution capable of welcoming and embracing differences while offering all pupils/learners a chance of actively participating in and contributing to the creation of knowledge. Planning for the inclusion of everyone in the class and in the school system becomes, therefore, one of the fundamental guidelines to follow when designing teaching/learning pathways like the PEI (Piano Educativo Individualizzato – Individualized Educational Plan) and the PDP (Piano Didattico Personalizzato – Personalized Didactic Plan) so that these may play a meaningful role within the POF (Piano di Offerta Formativa – Educational Availability Plan) and make sure that inclusiveness concerns all the organizational, pedagogical, didactic, assessment and curricular aspects of education<sup>7</sup>. Interculture should be organically grafted onto the processes of inclusive learning and teaching, with cultural issues at the heart of approaches to both language acquisition and SENs<sup>8</sup>.

Things become even more complicated when we focus on pupils with multi-SEN conditions trying to acquire a second language – like English – at school; for example, pupils attending Italian schools whose first language is not Italian and who are also bearers of language disorders: “cultural, linguistic and [dis]ability characteristics are integrally intertwined; this interface requires careful attention when planning instruction” (García and Tyler 2010: 115)<sup>9</sup>. Moreover, difficulties expe-

- 6 [L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.] (*ibid.*) (my translation).
- 7 For the state of the art of literature on inclusion in Italy, see <http://www.superando.it/2015/07/14/la-differenza-fra-il-paradigma-inclusivo-e-quello-integrativo/>, by the GRIDIS group. On new perspectives concerning the Sustainable Development Goals – SDGs - in Agenda 2030, the right of education for all, and the educational success in the perspective of the New Index for Inclusion (and the tools available) see Isidori M. Vittoria (ed.) (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- 8 As for some recent developments regarding the topic in Italy, see Roberta Ferrarini (2014). 'Quale spazio per l'intercultura nei bisogni educativi speciali? Una lettura problematizzante delle recenti indicazioni ministeriali italiane sui bisogni educativi speciali secondo la prospettiva inclusiva dei Disability Studies', *Italian Journal of Disability Studies (IJDs)*, May 2014, n.2.
- 9 For an in-depth analysis and innovative perspective of the nexus of special education and migration, the combination of the research agenda on migrant education and on disability studies in the Italian context, and “the underpinnings, tensions, and discrepancies of Italian SEN policies through the intersectional and interdisciplinary framework of Disability Critical Race Theory (DisCrit)”, see Miglia-



rienced by [English Language Learners] ELLs functioning in English can mimic characteristics of [Language Disorders] LDs (Salend 2008), so that it may prove difficult for teachers to attribute pupils' difficulties to learning disabilities or other causes.

SEN children difficulties come to the fore in particular when dealing with linguistic skills like reading and writing, sometimes even listening and speaking; in more serious cases, their struggles can be increased by comorbidity (Tressoldi, Vio, 2006), that is, simultaneous occurrence of several disorders affecting the receptive and productive linguistic areas simultaneously. In addition, the opacity of the English language, with its irregular phoneme-grapheme correspondence, making it next-to-impossible to read and pronounce a word correctly unless one has already heard it before, complicates the introduction of reading and writing at school<sup>10</sup>. So much so that, especially when teaching English at primary school-level, the accent is placed preferably on the aural-oral skills, which appear to function better with small children, even more so with those affected by SEN. To ask children with specific learning disorders, especially during the early phases of schooling, to memorise how to write a word whose graphic-phonetic correspondence is unclear or appears not to exist at all, or to remember the pronunciation of a word simply by seeing it, means exposing them, in most cases, to likely failure and consequent frustration. In fact, the difficulties already encountered when reading and writing in their mother tongue will be further accentuated by the difficulties involved when asked to deal with the complex graph-phonemic system of the English language.

Furthermore, notwithstanding positive attempts at inclusion, educators (and families) should always consider that coping with diversity implies dealing with mechanisms of power relating to identity and social inclusion/exclusion – if only for the fact that educators are the product of their own cultural, ideological environment, and that the school system reacts and acts almost always *a posteriori*, trying to solve problems after they have arisen. According to Cummings,

No classroom or school is immune from the influence of the coercive power relations that characterize societal debates about diversity and national identity. On a moment-to-moment basis educators, in their interactions with culturally and linguistically diverse pupils, sketch their ideological stance in relation to issues of diversity, identity and power. The science and practice of pedagogy is never neutral in relation to these issues in spite of its frequent self-portrayal as innocent and focused only on 'learning outcomes' (1997: 107).

### 3. What to do

Inclusion should be based on respect of autonomy; education should aim at fostering the growth of individuals in a situation of mutual respect.

rini 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*. At <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>; on DisCrit see Ferri B.A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva, in AAVV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erikson.

10 Rescio (2015) investigates the issue; she underlines the essential role of FL (foreign Language) learning, and proposes efficacious operative strategies to deal with the complexity of teaching/learning English as a foreign language.



People are characterized by different abilities, which constitute “an exceptional merging point among distant disciplinary fields, with different methodological devices, epistemological systems, theoretical structures. A challenging merging point, constituted of the body of persons” (Besio & Caldin 2019:16)<sup>11</sup>, so that working on what we *can* do is more important and effective than focusing on what we *cannot / are not able* to do. At school level, this idea applies to both pupils and teachers. To start with, we can reinforce teachers’/educators’ skills, knowledge, and self/other assessment abilities, by supporting them during their teaching traineeship and by providing them with frequent opportunities for confrontation, in a life-long learning perspective<sup>12</sup>:

Studies show that teacher training alone may not have an impact on teacher attitudes regarding inclusion of pupils with SEN in regular education settings [...]. Personal contact and teaching experience with special needs populations have been found to contribute more significantly to teacher attitude and perceptions [...]. In addition, educational settings, such as class size, and support networks, such as availability of teaching assistants and professional support, may also contribute to teacher attitude and perceptions regarding inclusion of pupils with SEN in the regular class [...]. Further, teaching pupils with SEN in small groups allows these teachers to give more personal attention to each pupil and to get to know their strengths as well as their weaknesses (Russak 2016: 1199).

Surveys conducted in different countries all lead to the same conclusion that classes should contain fewer students, and that strategies for engaging SEN pupils in classroom activities are mandatory:

The results indicate a limited degree of cooperation and coordination between general and special education. This, in turn, means a lack of adequate adaptation and an academic standardisation of the general education, which reduces the potential to meet the needs of pupils with SEN. Teachers find that pupils with SEN have a greater tendency than other pupils to fall by the wayside and be left to their own devices when participating in general education. It particularly seems to affect pupils who are quiet and withdrawn. Teachers point out their challenging work situation with a large number of pupils to follow up, which can lead to them not having enough time for and not giving enough attention to those pupils who need additional support (Nielsen 2018: 1).

SEN students may experience a condition of emotional, psychological, instrumental and procedural fragility; when children feel anguish and worry in having to face a new situation, especially in the case of learning disorders, the feeling makes them very reluctant to take part in school activities, even in games with their peers. In some cases, during L2 learning, this block may result in the so-called *silent period*. Emotional reassurance, positive feedback, the stimuli provided by the teacher, and

11 (My translation). Caldin applies the definition to the topic of disability; here it has been borrowed to expand the idea to ‘different abilities’.

12 Bocci (2018:144) aptly underlines how the profile of the inclusive teacher, as well as the need to act in a critical way, are part of a “never-ending process involving [us]all” in a reflection which “must be situated within the present historical context” (my translation).



relationships involving the entire class can effectively reduce this stage which, often underestimated, is nevertheless rather fruitful, as it allows the learner to formulate important hypotheses regarding what is being presented in the classroom or in extracurricular L2 contexts.

Language competences – and the lack of them – are a key factor to take into account when devising inclusive strategies. In Italy, the majority of the Italian-mother-tongue child population is not communicatively competent in English; on the other hand, the cradle tongue of non-native-Italian-speaking children who attend Italian school is seldom English, and when these pupils are native speakers of other languages, they are generally not proficient in English. This permits teachers to use ESL lessons as a privileged moment to build a comfortable inclusive school environment, where most pupils experience a similar degree of non-competence that lowers levels of defensiveness and aggressiveness in the classroom, fostering the personal and social development of each individual as an active member of the community. The relationship the teacher builds with the whole class and their management of errors can play a fundamental role in lowering the *affective filter* (Krashen 1981), therefore contributing to avoid children to lose their self-esteem and their trust in their intellectual capacities<sup>13</sup>.

## 4. Observing, developing strategies, acting

Teachers should choose the learning outcomes they wish to achieve, as well as the means they intend to employ to assess teaching/learning; they should then focus on identifying potential barriers to both learning and valid assessment. García and Tyler (2010: 117) suggest that teachers “review the lesson content and instructional approaches to identify the cognitive and linguistic demands that will be placed on ELLs with LD as well as ways in which the lesson will (or will not) increase their motivation to engage with the content”; they also provide some indications of the potential barriers they are most likely to encounter:

- The reading levels within and across texts and other materials, which may interfere with understanding of, or attention to, the concepts being taught;
- Words and concepts that will be unfamiliar to ELLs even though they are basic for native English speakers, including those with LD;
- Aspects of the lesson that require ELLs to learn academic concepts and English terminology simultaneously, doubling cognitive demands;
- The specific forms of oral, written, verbal, and nonverbal expressions required for success at school and which are socio-culturally unfamiliar to students; and
- Forms of bias in the portrayal of people from diverse groups, including, but not limited to racism, classism, ableism, and sexism (*ibid.*)

13 As Rescio points out in describing dyslexic children needs, although they do not suffer from cognitive deficits, “they need to be explicitly educated about the most appropriate learning strategies according to implicit difficulties related to [Foreign Language] FL orthographic and phonological features. FL is a crucial subject if it is used correctly, because it can also compensate for dyslexic children’s lack of motivation and self esteem” (2015:102), the which applies to both SEN and non-SEN children.



According to Gass (2003) and Pawlak (2014), the conditions that have to be put in place for successful acquisition of an additional language include “the availability of an adequate quantity of high quality exposure to target language samples and abundant opportunities to engage in the production of output, especially such that entails the use of linguistic resources in real-time communication” (Pawlak 2014: 39). Oral and written interaction, and active participation in conversational exchanges – especially with more proficient interlocutors – should result in a stimulating context providing “the positive evidence, negative evidence and abundant opportunities for output production, with the last two implicating the necessity of correction” (*ivi*: 86), thus provoking “the provision of corrective feedback by native speakers, teachers, or more proficient peers” (*ivi*: 42).

In this respect, the language used by the teacher in a second or foreign language classroom is a variable to be borne in mind, especially at spoken-language level. The input<sup>14</sup> learners receive from the teacher, some of which will be processed further as intake (Gass 2003), is usually considered better than that of learners because of its quantity and quality; however, teachers tend to “produce simplified ungrammatical speech when addressing language learners – foreigner talk (FT)<sup>15</sup> – and that FT often contains ungrammatical structures” (Sato 2015: 308).

Responsibility on the part of the pupils needs to be fostered, so that they become aware of the actions required to structure their acquisition and transform it into knowledge and engage in proactive cooperation with a view to building up their own skills in a shared context. Learners should be taught how to cope with their own mistakes as well as with those the teacher may make, by availing themselves of two different strategies: *negotiation of meaning*, which “is connected with genuine communication breakdowns or incomplete understanding”, and “*negotiation of form*<sup>16</sup>, which covers responses to inaccurate use of target language features, both when the error impedes the flow of conversation and when it is addressed for pedagogic purposes” (Pawlak 2014: 54). Corrective feedback is an effective means by which to improve learners’ awareness of their own language acquisition process. Due to the wide array of variables related to the nature of correction itself, but also to the type of error being treated<sup>17</sup>, it represents a complex task; nevertheless, learners tend to demand correction (and teachers tend to provide it, in any case). The effort of accompanying correction with proper, circumstantiated feedback, structured so as not to impede the flow of communication or put learners on the defensive, is pedagogically positive: “thanks to its capacity to simultaneously serve as positive and negative evidence and to generate output, corrective feedback, whether it occurs in the oral or written mode, fosters second language development

14 The psychologically-grounded interactionist approach “describes the processes involved when learners encounter input, are involved in interaction, and receive feedback and produce output [but it also] attempts to explain why interaction and learning can be linked, using cognitive concepts derived from psychology, such as noticing, working memory, and attention” (Gass and Mackey 2007: 176; see also Pawlak 2014: 53).

15 Sato provides an accurate historic review of the concept of Foreign Talk (see 2015: esp. 310-312).

16 Italics are mine.

17 Among others, “the psycholinguistic readiness to acquire a specific form, the task in hand, the objectives of the lesson, the instructional setting, and individual variation which manifests itself in such factors as age, level of proficiency, aptitude, learning styles, motivation, anxiety levels or learning goals” (Pawlak 2014: 88).



and there are good reasons to utilize it in the course of both controlled exercises and communication-based tasks” (Pawlak 2014: 87). Moreover, “error correction is hypothesized to activate the microprocesses of attention, cognitive comparison and noticing the gap, to assist the transformation of declarative knowledge into automatized procedural knowledge, to act as a priming device, to augment the relevance of input, to ensure instructional counterbalance as well as to promote internalization and the move to the stage of self-regulation through stimulating social interaction in the zone of proximal development” (*ibid.*).

Corrective Feedback may prove particularly useful when helping SEN students in particular, as its effects are shown by both psycholinguistic and sociocultural accounts of second language acquisition to be durable as it contributes to the development of both explicit and implicit knowledge (see Pawlak 2014). Learners – including SEN pupils – are called on to be active in the process, something which may also be enhanced by peer-to-peer collaborative activities.

Reviewing his own language acquisition theory, Krashen underlines the need for an active role on the part of the learner in a life-long learning perspective: “I now think it is very important to make a strong effort to inform students about the process of language acquisition, so they can continue to improve on their own” (2009: introduction). Cooperation between teachers/educators and their class will enable them to go MILEs together: Multiple Intelligences and Learning Styles, conveniently observed, taken into account in combination, and adopted as a practical strategy by both teachers and students, can help individuals – in particular SEN pupils – to learn a new language, as well as to retain and enhance notions and skills they have already acquired.

Everyday practice should lead to peer discussion, which is a fundamental resource for building and reconstructing teaching strategies on the basis of shared experience. A habit of devising and advising on more than one strategy may prove to be helpful in times of need, especially when coping with SENs, as they present teachers with issues beyond those which they generally expect to have to deal with in the classroom. The same applies to summarizing results, especially if they work, and proposing a rationale of activities, which should be structured according to some basic steps:

- Analyse the context
- Identify activities and propose them repeatedly
- Vary the activities proposed.

Disability Studies can be converted into Different Ability Studies, by focusing on any learner considering him/her as a particular, therefore ‘different’, individual, endowed with skills, abilities and issues of his/her own. The space provided by the second/foreign language classroom, as a domain ‘free’ from some of the content and restrictions regarding other subjects, can enable teachers to effectively defuse some potentially harmful social perceptions and behaviours, while improving life competences (transferable soft skills such as interpersonal, communication, language, teamwork, self-confidence and self-awareness abilities) and identity-building in an intercultural perspective:

As an educating community, the school generates a diffused relational conviviality, interwoven with affective and emotional languages, capable of



promoting the sharing of those values which enable the members of society to feel they are part of a real community. “Teaching to learn” is paired with “teaching to be”, aimed at nurturing the uniqueness and individuality of each student’s cultural identity (MIUR, Indicazioni Nazionali per il Curricolo: 6) (my translation)<sup>18</sup>.

## 5. In conclusion: Four Words to suggest for SENs

Support. All children need and have a right to support, to help them along their educational pathway. At the same time, teachers need support to find ways of coping with ever-changing situations. Since we ask our pupils not to be ashamed to ask for help, as teachers we too should be able to ask for and provide support to colleagues.

International research shows how the challenges to be faced when seeking to guarantee the inclusion of pupils with SEN cannot be addressed as individual difficulties alone, but primarily as difficulties to be tackled by schools as communities (Nilsen 2018). As inclusion is a responsibility that needs to be shared by all teachers, it requires collaboration; teachers need to and should cooperate to coordinate their actions, though the system does not often seem to provide many opportunities for fostering team-skills among teachers. Peer-collaboration, instead, enables teachers to improve the way they teach pupils with and without SEN, also by reflecting positively on the children’s learning outcomes. A similar collective approach fosters exchanges of experiences and ideas, thus encouraging mutual support and common follow-up practices, especially among all the teachers called upon to deal with pupils with SEN.

To achieve this, Empathy is one of the main attitudes we need to enhance, as it becomes Empowerment when adequately endorsed by a Network, generating power in interpersonal/intergroup collaborative relations, and boosting self-efficacy and self-esteem on the part of both teachers and pupils:

In other words, participants in the relationship are empowered through their collaboration such that each is more affirmed in her or his identity and has a greater sense of efficacy to create change in his or her life or social situation. Thus, power is created in the relationship and shared among participants. The power relationship is additive rather than subtractive. Power is created with others, rather than being imposed on or exercised over others. Within this framework, empowerment can be defined as the collaborative creation of power. (Cummins 1997: 112)

Furthermore, this supportive approach positively affects the mechanisms of identity negotiation which educator-pupil interaction fosters the chances that children engage academically. Teachers, whether willing or not, aware or not, are

18 [In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito ‘dell’insegnare ad apprendere’ quello ‘dell’insegnare a essere’. L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente.”]



models of role-definition in relation to all pupils and communities; they (we) ought to feel the weight of this responsibility even more when dealing with individuals with special needs. We should be aware, therefore, and critical of the way we structure all kinds of interaction in the classroom – top-down, peer-to-peer and bottom-up –, as it depends on us to decide in which terms to establish them. “While we operate under many constraints, we do determine for ourselves the social and educational goals we want to achieve with our pupils” (Cummins 1997: 113).

We should always bear in mind that the provision of education is a collaborative Service, performed by, directed towards, and involving the whole community. Education is a matter of knowledge, to be acquired first, bestowed later. Life-long learning, updating, self-assessment, and self-efficacy are vital to the improvement of quality as well as the efficacy of teaching. Teachers with a greater sense of self-efficacy and knowledge about SEN are those most likely to develop more positive attitudes and fewer concerns about their pupils; this enables them to try out more effectively, and implement more successfully, inclusive instructional practices in their classrooms (Nijakowska 2019).

## References

- AA.VV. (2019). *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Barton L., F. Armstrong (2001). Disability, education and inclusion: cross-cultural issues and dilemmas. In G.L. Albrecht (ed.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Besio S., Caldin R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2019). Disability Studies. In L. d'Alonzo (Ed.). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholé.
- 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* (pp. 141-171). Erickson.
- Bocci F. (2015). (eds.). Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (2), 93-157.
- Capperucci D., Franceschini G. (eds.) (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cummins J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue? *Educational Review*, 49/2, 105-114.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di ricerca*. Trento: Erickson.
- D'Alessio S., Marra A.D., Onnis S., Vadalà G., Valtellina E. (eds.) (2010). Extract from the Editorial of *Disability Studies Italy*, 24.06.2010. At <https://www.didaweb.net/handicap/leggi.php?a=480>. (last accessed: 22/04/2020)
- EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support). Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- García S.B., Tyler B.-J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning



- disabilities in the General Curriculum. *Theory Into Practice*, 49/2, 113-120.
- Gass S. (2003). Input and interaction. In C. Doughty, M. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell.
- Gass S., A. Mackey (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen S.D. (2009 [1982]). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. At [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). (last accessed: 22/04/2020)
- Krashen S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Isidori M. Vittoria (ed.) (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- 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*, 1-14. DOI: 10.1080/01596306.2018.1558176
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, anno LXXXVIII, Le Monnier: Florence. At [http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf). (last accessed: 22/04/2020)
- Nijakowska J. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 2, 189-203. At <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401> (last accessed: 22/04/2020)
- Nilsen S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*. At <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>. (last accessed: 22/04/2020)
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Pawlak M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom. Reconsidering the Issues* Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rescio, Selene (2015). Dyslexia and Foreign Language Learning in Italian Primary Schools: Analysis and evaluation of English textbooks. In AA.VV., *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres* ( pp. 100-114). Cambridge Scholars Publishing.
- Russak S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements? *International Journal of Inclusive Education* 20/11, 1188-1203.
- Salend S.J. (2008<sup>6</sup>). *Creating Inclusive Classrooms, Effective and Reflective Practices* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson: 108-148.
- Tressoldi P., Vio E. C. (2006). Comorbilità tra discalculia e dislessia: causa comune o cause indipendenti? Implicazioni per l'intervento. *Ricerca Italiana*, 2.

# Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi

## New ground for research in special education: the overview of reviews

**Francesco Marsili**

Università di Perugia – francesco.marsili@studenti.unipg.it

**Annalisa Morganti**

Università di Perugia – annalisa.morganti@unipg.it

**Giuliano Vivanet**

Università di Cagliari – giuliano.vivanet@unica.it

Overviews of reviews are methods used to conduct a review to integrate results from multiple synthesis. The aims of these methods are to inform, on the basis of evidence, professional practice and the development of the scientific research. Their relevance in the international research is proved by a growing publication of "secondary studies" (systematic reviews, meta-analysis, etc.) that are the essential core of the overviews. Furthermore, there is a growing application and a theoretical reflection on these methods in all the fields of educational research, while the debate in Italy appears less mature. In this contribution, therefore, the theoretical and methodological bases are introduced, the implications for educational professionals and the main critical issues discussed, within the framework of international debate on evidence-based education and special education.

**Key-words:** evidence-based education, overview of reviews, special education, second-order meta-analysis, meta-meta analysis.

abstract

### Revisione sistematica

(A. meta analisi; B. revisioni sistematiche; C. evidence based education)

L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico è da attribuire ad A. Morganti l'introduzione, a F. Marsili i paragrafi 1 e 2, a G. Vivanet il paragrafo 3. Il paragrafo 4 è frutto del lavoro dei tre autori.



## Introduzione

Delineare modelli di ricerca in educazione che seguano principi *evidence-based*, in grado di rispondere alla necessità di costruire forme di conoscenza condivise e affidabili sui processi inclusivi promossi a scuola, è l'obiettivo prioritario di un corpus organico di studi italiani che vanta ormai circa un decennio di storia. Nel 2013 un articolo di Cottini e Morganti (2013) apriva l'interrogativo circa un dialogo possibile (o non possibile) tra l'approccio *evidence-based education* (EBE) e la pedagogia speciale per l'inclusione; interrogativo che ha aperto poi il varco a numerosi altri studi (Cottini & Morganti, 2015, 2015a, 2016; Pellegrini, 2016; Morganti, 2019) e nuove piste di ricerca<sup>1</sup>.

Diverso lo scenario internazionale che sin dagli anni Novanta dello scorso Secolo apriva il fronte a dibattiti, accesi ed articolati, su come l'ambito educativo non si potesse e dovesse differenziare da quello medico, perché anch'esso aveva bisogno di avvalersi di modelli e conoscenze adeguate, capaci di promuovere il miglioramento continuo delle pratiche di insegnamento (Hargreaves, 1999). Sul fronte della pedagogia speciale non si può non ricordare lo studio di Odom e collaboratori (2005) che per primo ha sistematizzato in modo organico metodi e pratiche *evidence-based*.

Non volendo però qui ripercorrere le tappe storiche, nazionali ed internazionali, da cui è emerso l'interesse per lo studio delle evidenze nei diversi campi dell'educazione, intendiamo con questo contributo esplorare un aspetto decisivo per l'avanzamento delle conoscenze nell'ambito della pedagogia e didattica speciale per l'inclusione, ovvero quello degli studi di sintesi, in particolare delle sintesi di sintesi.

Il termine *sintesi*<sup>2</sup> è utilizzato oggi in numerosi ambiti di studio: assume un ruolo epistemologico in filosofia, in matematica ha una valenza didattica, in chimica (sintesi di Kolbe) indica un metodo. Seppur con sfumature differenti, anche la *pedagogia*, in particolar modo quella *sperimentale* e la *didattica* hanno fatto propria la parola *sintesi*, per indicare prassi strutturate in grado di "processare", attraverso una serie rigorosa di passaggi, i dati provenienti da ricerche empiriche, al fine di giungere ad un risultato che, riprendendo la teoria di campo di Lewin, possa dirsi più esplicativo della somma degli studi presi singolarmente.

L'iter di *sintesi* in educazione si sostanzia di rigorosità e sistematicità, deve poter essere replicabile e produrre risultati affidabili e scalabili. Tali caratteristiche si riferiscono, sia al *processo* di sintesi, al cui interno si stagliano numerosi approcci metodologici, con obiettivi specifici, sia al *prodotto* (Pellegrini & Vivanet, 2018), la risultante finale che a volte può prefigurarsi, per citare i prodotti di due metodi agli estremi opposti, come un coefficiente numerico di un indice statistico (*effect size*<sup>3</sup> per le meta-analisi) oppure come la disamina di risultati in forma narrativa (revisioni narrative<sup>4</sup>).

- 1 Per approfondimenti si vedano i progetti finanziati dalla Commissione Europea: "Evidence-Based Education: European Strategic Model For School Inclusion" ([inclusive-education.net](http://inclusive-education.net)) e "Algorithm for New Ecological Approaches for Inclusion" ([www.eco-in.eu](http://www.eco-in.eu)).
- 2 sintesi s. f. [dal lat. tardo *synthēsis*, gr. σύνθεσις «composizione», der. di συντίθημι «mettere insieme» (comp. di σύν «con, insieme» e τίθημι «porre»)] <http://www.treccani.it/vocabolario/sintesi/>
- 3 Tradotto come dimensione o ampiezza dell'effetto, con tale espressione, in letteratura ci si riferisce a una famiglia di indici statistici utilizzati per quantificare la differenza tra due gruppi (Coe, 2002).
- 4 La sintesi narrativa si caratterizza per essere solitamente molto influenzata dal ricercatore è pertanto un tipo di sintesi interpretativo-discorsiva di carattere olistico. Include tipicamente studi qualitativi e raramente studi quantitativi (Pellegrini & Vivanet, 2018).



Processo e prodotto rappresentano, dunque, l'essenza dell'*evidence-based education*, assurta ad onnicomprensivo approccio alla ricerca, attraverso il quale trasformare quanto da questa offerto in termini di efficacia, in strumenti e risorse concrete capaci di produrre un avanzamento di qualità nell'apprendimento per tutti (Morganti & Bocci, 2017) e nella conoscenza più in generale.

Nonostante la comunità pedagogica italiana abbia oscillato tra approcci differenti alla ricerca e alla raccolta di evidenze (Calvani, 2012), sia qualitative, sia quantitative, recentemente, grazie al lavoro di Pellegrini e Vivanet (2018) si è giunti anche in Italia a parlare di "*metodi di sintesi di ricerca* [...] un insieme piuttosto vario di metodi utilizzati per compiere una rassegna e integrazione dei risultati di più studi empirici (detti *studi primari*) al fine di pervenire a una loro generalizzazione" (p. 29). A questa prima definizione va aggiunto che con l'avanzare delle tecniche e con l'aumento esponenziale negli ultimi anni della produzione e pubblicazione di sintesi di ricerca, si è reso necessario raccogliere, non solo studi cosiddetti *primari* (Randomized-Control Trials, case study, studi sperimentali ecc.), ma anche *studi secondari* (sintesi) (meta-analisi, revisioni sistematiche, best-evidence synthesis, revisioni narrative, ecc.), ovvero quegli studi che abbiano già fatto un "passaggio di sintesi" e i cui risultati possono essere di nuovo raccolti e comparati attraverso tecniche e metodi specifici, sintetizzati nuovamente, risultando infine *sintesi di sintesi* (Pellegrini & Vivanet, 2018).

Anche in campo educativo si è approcciati ai metodi di sintesi di ricerca come: meta-analisi, revisioni sistematiche, revisioni narrative, meta-etnografie ecc., ma quello che emerge dal contesto nazionale, è una quasi totale assenza dell'impiego o di una riflessione teorica - presente invece nella letteratura clinica internazionale già dal 2008 (Becker & Oxman, 2008) nel *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Higgins & Green, 2008) – riguardo alle cosiddette *sintesi di sintesi* o *overview of reviews*. Nonostante permangono limitazioni procedurali e criticità metodologiche vale la pena approfondire e discutere tali metodi nella loro applicazione nel contesto educativo.

In questo contributo svolgeremo un'operazione parallela atta a definire, da una parte, il campo delle sintesi di sintesi, analizzando l'esigua letteratura a riguardo, dall'altra indagheremo a livello teorico alcune sintesi di sintesi, in particolare quelle di John Hattie e David Mitchell, le uniche tradotte in lingua italiana, facendo emergere più nel dettaglio, potenzialità e limiti del loro uso per l'avanzamento delle conoscenze e delle pratiche nel campo dell'educazione speciale.

## 1. Sintesi di sintesi: la questione terminologica

È opportuno, in prima istanza, porre l'attenzione all'annosa questione della nomenclatura poiché le sintesi di sintesi non sono scevre dalla ricorsiva "confusione terminologica" (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 49). Questa ha costituito uno degli ostacoli per la diffusione delle sintesi di sintesi, sia in termini di riflessione, sia di utilizzo, soprattutto in Italia. Il cospicuo numero di termini rintracciati per definire questi metodi come: *tertiary review*, *review of reviews*, *overview of systematic reviews*, *umbrella reviews*, *meta-reviews*, *cumulative meta-analysis*, *meta-summary*, *meta-meta analysis*, *second-order meta-analysis*, *meta-evaluation*, *second-order review* e *second-order synthesis* (Scriven, 2009; Cooper & Koenka, 2012; Schmidt & Oh, 2013; Polanin et al., 2017; Hunt et al., 2018; Pellegrini & Vivanet, 2018) palesa la



necessità di un vocabolario condiviso al fine di individuarne le differenze interne, ove ce ne siano e poterne apprezzare le peculiarità. Se è vero che emerge un uso improprio di nomi diversi per definire uno stesso metodo, con il persistere dell'impossibilità di riscontrare distinzioni consistenti tra gli uni e gli altri in termini di tecniche, procedure o strumenti (Ballard & Montgomery, 2017), è altrettanto vero che con i termini *sintesi di sintesi* o *overview of reviews*, si definisce esclusivamente l'insieme generale di questi specifici metodi. Invece, con *second-order meta-analysis* o *overview of systematic reviews* ci riferiamo a specifici e riconosciuti metodi di sintesi di sintesi, con caratteristiche proprie, che nel richiamare nominalmente tecniche "di prim'ordine" ne declinano anche le tipologie di studi che mirano ad accorpate.

A tal proposito Grant & Booth (2009) hanno individuato, attraverso il *Search, Appraisal, Synthesis and Analysis* (SALSA) framework ed il processo di *literary warrant*, i quattordici termini più utilizzati in letteratura per definire le sintesi di ricerca. Tra queste emergono *overview* e *umbrella review*, nonostante sovente le si utilizzi come sinonimi (Aromataris et al., 2015). Per l'una si intende un non precisato metodo per raccogliere studi riguardanti un tema e per descriverne le caratteristiche, l'altra consta dell'accorpamento esclusivamente di sintesi (Becker & Oxman, 2008; Grant & Booth, 2009; Cooper & Koenka, 2012).

Quello appena riportato è il caso su cui riflette più in generale Littell (2018) la quale afferma che nel campo delle sintesi di ricerca è talvolta possibile incorrere in due errori frutto dell'insidia terminologica:

- *The jingle fallacy*: credere erroneamente che due concetti differenti siano la stessa cosa perché gli è stato attribuito lo stesso nome; come avviene a volte per le *systematic review*;
- *The jangle fallacy*: credere che due concetti identici o quasi, siano differenti perché hanno due nomi diversi, ed è il caso dei metodi inseriti nella macrocategoria delle sintesi di sintesi.

In questo contributo adotteremo i termini, già utilizzati nella seppur esigua letteratura italiana sul tema, di sintesi di sintesi.

## 2. Il contributo delle sintesi di sintesi alla ricerca in educazione

Le sintesi di sintesi si presentano nel contesto educativo come uno strumento utile alla raccolta, non di studi primari bensì di sintesi stesse. Si costituiscono di un insieme di metodi in grado di superare revisioni sistematiche, meta-analisi, revisioni narrative ecc., collocandosi in un piano superiore rispetto a questi, detto di "secondo ordine" (Pellegrini & Vivanet, 2018), con lo scopo di fornire un più ampio quadro su un determinato argomento o area di ricerca educativa; ponendosi come strumento per informare, non solo le prassi didattiche quanto le politiche e il mondo della ricerca stesso (Caird et al., 2015; Polanin et al., 2017; Hunt et al., 2018). Le sintesi di sintesi non conducono a risultati già espressi nelle singole revisioni sistematiche, seppur queste ne costituiscano la struttura portante, piuttosto riflettono sugli esiti delle sintesi raccolte ridefinendoli con uno sguardo globale, fornendo nuove e utili informazioni spendibili a livello decisionale e politico (Smith et al., 2011; Hartling et al., 2012; Pieper et al., 2014). Un esempio emblematico giunge



dalla revisione della letteratura commissionata dal Governo scozzese, il quale si è servito di quattro sintesi di sintesi per individuare come l'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento possano supportare insegnanti, genitori, bambini e giovani ragazzi nel raggiungere importanti ed ambiziosi traguardi d'apprendimento (Scottish Government, 2015).

In prima istanza tali metodi sono la conseguenza di una crescita costante di studi primari e di sintesi (Silva et al., 2012), con una media di pubblicazione di 22 *systematic review* al giorno (Hunt et al., 2018), tra le quali è ormai diventato difficile orientarsi. A tal proposito, in concomitanza di numerose revisioni sistematiche su un dato argomento, le sintesi di sintesi offrono un contesto chiarificatore riguardo alle discrepanze che sovente emergono dai risultati delle prime, dalle quali è più complicato estrapolare e interpretare dati e trasformarli in prassi applicative. Analizzando discordanza e concordanza dei risultati, comparando molteplici interventi, in differenti popolazioni e per obiettivi diversi (Pieper et al., 2014), tali metodi rendono accessibili le evidenze già esistenti in letteratura (Hunt et al., 2018). Costituendosi della raccolta di un ampio corpus di ricerche, le sintesi di sintesi possono essere usate, inoltre, per analizzare *trend* e cambiamenti nel tempo dei dati degli studi.

Non siamo però di fronte ad un iter di ricerca semplificato né tantomeno semplicistico. Ciò è dimostrato dal fatto che questi metodi offrono la possibilità di rispondere a domande di ampio respiro, a cui gli studi secondari non possono dare risposta (Cooper & Koenka, 2012; Schmidt & Oh, 2013; Polanin et al., 2017) per l'elaborazione dei quali comunque serve rigore, trasparenza e sistematicità. Tamim e collaboratori (2011) ad esempio hanno cercato di individuare l'effetto delle tecnologie negli ultimi quaranta anni di ricerca in educazione attraverso una rigorosa *second-order meta-analysis*. Higgins e collaboratori (2012) hanno raccolto e sintetizzato evidenze rintracciate in numerose meta-analisi per individuare l'impatto delle tecnologie digitali sugli obiettivi d'apprendimento a scuola, nei bambini e ragazzi dai 5 ai 18 anni. Torgerson (2007) ha messo al servizio del governo inglese una *tertiary review* per migliorare le indicazioni normative in relazione all'alfabetizzazione dei bambini. La sintesi di sintesi di Weare e Nind (2011) ha, invece, coinvolto le pratiche di educazione socio-emotiva per indagarne l'efficacia sulla salute mentale, coinvolgendo anche tutta la popolazione in condizione di disabilità e bisogni educativi speciali.

Nonostante questa tipologia di ricerca sia impiegata sin dalla fine degli anni '70 (Kazrin, Durac e Agteros, 1979), sviluppandosi negli anni successivi anche in educazione (Polanin et al., 2017), solo recentemente è cresciuto l'interesse per consolidarne i passaggi esecutivi, al fine di assicurarne rigore e sistematicità (Tab.1).



Fasi	Systematic review	Overview
Obiettivi	Sintetizzare i risultati di studi primari	Sintetizzare i risultati di sintesi di ricerca e studi primari
Criteri di ammissibilità	Gli studi primari devono rispettare i criteri di inclusione-esclusione stabiliti dal/dai ricercatore/i	Entrambi studi primari e sintesi devono rispettare i criteri di inclusione-esclusione stabiliti dal/dai ricercatore/i
Ricerca	Database online, <i>reference harvest</i> , contatto diretto con gli autori, siti web selezionati, motori di ricerca	Gli stessi utilizzati nelle systematic review, ma includendo tutti i riferimenti di ricerca utilizzati in tutte le sintesi incluse
Screening	Le modalità di selezione e screening degli abstract e della lettura integrale devono essere tracciabili e documentate; preferibilmente lo screening va svolto da più di una persona	Vale la stessa procedura delle systematic review
Estrazione dei dati	Devono essere riportate più info possibili degli studi primari: popolazione, contesto, intervento (se applicabile), confronto (se applicabile), scopo, disegno di ricerca, effect size. Le procedure di estrazione dovrebbero essere documentate; il processo dovrebbe essere eseguito da più di una persona.	Devono essere riportate più info possibile riguardanti l'overview, le review e gli studi primari. In aggiunta a quelli già definiti per le systematic review: criteri di ricerca (review), criteri di screening, procedura di estrazione dati, scopi, risultati, moderatori o <i>sensitivity analyses</i> , le procedure di estrazione dovrebbero essere documentate; il processo dovrebbe essere eseguito da più di una persona.
Qualità degli studi	Valutazione della qualità di ogni singolo studio primario	Valutazione della qualità di ogni systematic review; report dei dati sulla qualità degli studi primari inclusi nelle sintesi
Riepilogo dei risultati	Include tutte le info rilevanti estratte dagli studi primari	Include tutte le info rilevanti estratte, incluso il riepilogo degli studi primari e delle procedure di systematic review
Sintesi: descrittiva	Raggruppamento di studi in categorie rilevanti e report dei risultati	Raggruppamento degli studi in categorie rilevanti e report dei risultati; descrivere discordanza tra le review
Sintesi: quantitativa	Uso di diverse tecniche statistiche meta-analitiche	Valutare le possibilità offerte dal contributo di Schmidt & Oh (2013); le procedure devono essere documentate
Subgroup analyses	Uso di moderatori o meta-regressioni seguendo delle linee guida	Non ci sono linee guida a riguardo; considerare l'uso di moderatori o tecniche di meta-regressione
Bias di pubblicazione	Riportato in rapporto alla popolazione degli studi	Riportare i risultati da ciascuna review e analizzare le overview

Tab.1: Comparazione degli step per condurre una systematic review e una overview (tradotto e adattato da Polanin et al., 2017)

Proprio in riferimento a questo, vale la pena analizzare alcune peculiarità e criticità dell'iter di elaborazione di una sintesi di sintesi alla luce dei rapporti che intercorrono tra queste e la pedagogia speciale. A livello generale emerge il rischio di raggiungere risultati collocati ad un livello di astrazione tale da essere troppo distanti dalla prassi didattica quotidiana, che tralascino le peculiarità e l'unicità dei contesti in cui è presente la condizione di disabilità che sappiamo presentare variabili difforni anche all'interno della stessa diagnosi, causando pertanto una perdita di ricchezza dei dati estratti (Pellegrini & Vivanet, 2018). Il dibattito dialettico, ormai approdato ad una fruttuosa interrelazione tra metodi quantitativi e qualitativi anche



all'interno delle sintesi di sintesi, vede porsi una prospettiva comune, di mutuo appoggio, grazie alla quale, studi qualitativi e studi quantitativi riescono a cogliere specificità di contesto e organicità senza assurgere ad un'esaustività generale priva di qualsiasi profondità analitica.

Recentemente si è superata in educazione la visione della Cochrane Collaboration (Becker, Oxman, 2008), che invitava a non analizzare gli studi primari che costituiscono le revisioni sistematiche incluse in una sintesi di sintesi. Invece, nelle fasi iniziali di definizione dei criteri d'ammissibilità, si è giunti ad affrontare l'iter di sintesi attraverso tutti i livelli d'astrazione (Polanin et al., 2017). Operazione questa definita simbolicamente *drilling* (Gough et al., 2012) ovvero modulazione di tutti i passaggi di estrazione dei dati "[...] a livello della *overview*, a livello della *review* e infine, a livello dello studio primario [...]” (Polanin et al., 2017, p.175), così da minimizzare i *bias* e gli errori a tutti i livelli.

Una componente fondamentale del processo di *overview* è come condurre la sintesi dei dati estratti e come presentarne i risultati. Polanin e collaboratori (2017) hanno identificato tre modalità:

- descrivere ogni studio individualmente;
- condurre una sintesi descrittiva;
- condurre una sintesi quantitativa usando tecniche meta-analitiche.

Sono questi gli aspetti su cui riflettere per individuare potenzialità di applicazione nell'ambito della pedagogia speciale e intercettare le modulazioni possibili al fine di indagare come la prassi d'inclusione possa beneficiare di un metodo di sintesi che eviti l'appiattimento e la standardizzazione tanto lontana dal mondo della scuola. Questo è possibile attraverso l'impiego di strumenti di valutazione della qualità degli studi (GRADE, R-AMSTAR, SIGN ecc.), l'esplicitazione di ogni singolo passaggio di ricerca ma soprattutto attraverso una disamina capace di estrarre dalle nervature e dal "frastagliato paesaggio" degli studi sull'educazione speciale, le peculiarità proprie della prassi didattica per l'inclusione. Le sintesi di sintesi pertanto, possono contribuire ad informare anche la prassi didattica o si presentano come strumenti davvero troppo complessi per i professionisti della scuola?

Il lavoro di Weare e Nind (2011), le pubblicazioni di Hattie (2009) e Mitchell (2014) messi a confronto sono sintesi molto diverse. Quella di Hattie è "[...] una delle più note in didattica [...] in cui sono sintetizzati i risultati di 800 meta analisi" (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 49), quella di Mitchell è la più ampia raccolta di 211 studi nell'ambito della didattica speciale (Pellegrini, 2016). Eppure, tutti e tre rientrano nel contesto dei metodi di sintesi di sintesi seppur condotte con tecniche e scopi differenti, ma soprattutto destinati ad informare attori diversi del contesto scolastico.

Ciò è accaduto in virtù delle plurime possibilità offerte da tali metodi, in particolare dovute alla scelta di differenti tipologie di studi da accorpate, di metodi per sintetizzarli e di presentazione dei risultati ottenuti. Se Hattie ha focalizzato gli sforzi verso la raccolta di sole meta-analisi, Mitchell (2014) ha indagato l'efficacia di 24 strategie didattiche applicate nel campo della didattica speciale, prendendo in considerazione tra studi primari e sintesi di ricerca: 27 meta-analisi, 46 review (la maggior



parte revisioni critiche), 53 studi sperimentali, 23 *single-subject*, 22 *survey*/qualitativo, 8 studi longitudinali, 9 studi di caso, 6 multi-metodo e altri 17 studi di cui non è stata esplicitata la metodologia (Pellegrini, 2016). La sua sintesi ha confrontato dati estrapolati da studi svolti su popolazioni diverse (USA, UK, Nuova Zelanda, Australia, Canada, Spagna e Paesi Bassi) e sono stati forniti parametri di selezione delle ricerche (non sempre rispettati) per pervenire all'elaborazione di dati chiari e affidabili. A dispetto dei lavori di Hattie e di Weare e Nind, l'eterogeneità degli studi accorpati da Mitchell, in particolare l'inclusione di studi primari, non rispecchierebbe quanto fin qui esposto.

Gli studi primari si configurano all'interno del processo di sintesi di sintesi, anche nel lavoro di Mitchell, come uno strumento in grado di dare supporto a quelle *review* che si dimostrano essere inconclusive, non aggiornate, oppure quando una sintesi fornisce una incompleta copertura di quel campo di evidenze o ancora, il ricercatore riserva dei dubbi sui metodi di selezione degli studi primari (Lunny et al., 2017).

Mitchell (2014) ed Hattie (2009) hanno fornito, a differenza di Weare e Nind che intendevano riferirsi alla sfera politica, un risultato di sintesi in forma discorsiva-interpretativa - divenuto il cuore della loro ricerca. I lavori pionieristici degli autori neozelandesi si presentano come guide per insegnanti ed educatori, fornendo una riflessione argomentata che si pone come mediatore tra i risultati in forma quantitativa-statistica e l'interpretazione a fini applicativi e pratici.

Si pensi, ad esempio, alla sintesi di sintesi di Hattie (2009) in cui l'autore accompagna la presentazione dei dati relativi a ciascun fattore con una discussione qualitativa degli elementi più significativi che emergono nelle sintesi considerate (pur non includendo studi qualitativi). L'obiettivo è spiegare i dati numerici dell'E.S con elementi di natura più interpretativa (sempre comunque giustificati dai rilievi empirici) con lo scopo di tradurre i risultati della sintesi in conoscenze trasferibili nella pratica didattica (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 119).

### 3. Le meta-analisi di secondo ordine in educazione speciale

Con l'espressione meta-analisi di secondo ordine (*second-order meta-analysis*; Schmidt, Oh, 2013), definite anche meta-meta-analisi (*meta-meta analysis*; Kazrin, Durac, Agteros, 1979), ci si riferisce alle meta-analisi di meta-analisi, un metodo di ricerca il cui fine è compiere una rassegna e integrazione statistica dei risultati di più meta-analisi. Le finalità possono essere esplorative o confermative. Nel primo caso, il ricercatore non formula *a priori* una ipotesi sulla natura delle variabili indagate e/o sulla loro relazione e scopo della meta-analisi è acquisire nuove conoscenze sul problema oggetto di indagine, conoscenze che potranno eventualmente portare a formulare delle ipotesi su di esso (queste ultime potranno successivamente essere sottoposte a riscontro in una indagine confermativa). Nel secondo caso, il ricercatore ha specifiche aspettative, sulla base di un modello teorico esplicativo, sulla natura delle variabili indagate e la loro relazione, le dichiara *a priori* sotto forma di ipotesi e scopo della meta-analisi è sottoporre queste (e dunque la stessa teoria sottostante) a riscontro empirico, secondo una logica induttiva (Jaeger, Halliday, 1998; Thompson, 2004).

Tipicamente, le ipotesi da cui ha origine una meta-analisi di secondo ordine con finalità confermative sono relative alla forza della relazione tra due o più variabili



(domanda di ricerca di natura correlazionale) o all'effetto di una variabile indipendente su una o più dipendenti (domanda di ricerca di natura causale). In senso più lato, nell'ambito delle scienze dell'educazione, le meta-analisi di secondo ordine (analogamente a quelle di primo ordine) sono condotte per sottoporre a riscontro empirico una ipotesi circa l'efficacia di un dato intervento educativo  $x$  su un obiettivo  $y$ .

Inoltre, potremmo distinguere il caso (1) in cui una meta-analisi di secondo ordine è condotta al fine di testare, sulla base di un corpus di dati più ampio, una ipotesi già indagata in precedenti meta-analisi da quello (2) in cui essa intende testare una ipotesi non precedentemente testata nelle meta-analisi considerate.

Esemplificando, nel caso (1), supponendo che  $a$ ,  $b$  e  $c$  siano ciascuna una meta-analisi che ha testato l'effetto della strategia collaborativa  $x$  su un obiettivo  $y$ ; una meta-analisi di secondo ordine avrà l'obiettivo di testare tale medesima ipotesi dell'effetto di  $x$  su  $y$  su una base empirica più ampia (fornita dalle tre meta-analisi nel loro insieme) di quella di ciascuna di esse analizzata singolarmente.

Nel caso (2), supponendo che  $a$ ,  $b$  e  $c$  siano ciascuna una meta-analisi che ha testato l'effetto rispettivamente delle *strategie collaborative*  $x1$ ,  $x2$  e  $x3$  su un obiettivo  $y$ ; e che  $d$ ,  $e$  ed  $f$  siano ciascuna una meta-analisi che ha testato l'effetto rispettivamente delle *strategie competitive*  $x4$ ,  $x5$  e  $x6$  sullo stesso obiettivo  $y$ ; una meta-analisi di secondo ordine potrà avere l'obiettivo di testare l'ipotesi che le strategie collaborative hanno un effetto maggiore rispetto a quelle competitive sull'obiettivo  $y$  (ipotesi precedentemente non testata nelle meta-analisi considerate).

Contestualizzando la discussione all'ambito della educazione speciale, si propone di seguito (Tab. 2) un adattamento della casistica definita della *Cochrane Collaboration* per le *overviews of reviews* in ambito medico (Becker, Oxman, 2008); in essa sono riportati i tipi di obiettivi di ricerca ed esemplificate le relative domande a cui una meta-analisi di secondo ordine tipicamente può rispondere.

Obiettivo	Esempio domanda di ricerca
Sintetizzare le evidenze di più meta-analisi relative a differenti interventi per la stessa condizione o problema.	Quali sono gli effetti delle strategie del <i>reciprocal teaching</i> , del <i>peer tutoring</i> e del <i>jigsaw group</i> sulle competenze di gestione delle interazioni sociali in studenti con disturbo da deficit di attenzione e iperattività ( <i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i> , ADHD)?
Sintetizzare le evidenze di più meta-analisi relative allo stesso intervento per la stessa condizione o problema, ma con differente obiettivo.	Quali sono gli effetti della strategia del <i>jigsaw group</i> sulle competenze di gestione delle interazioni sociali e sulla motivazione allo studio in studenti con ADHD?
Sintetizzare le evidenze di più meta-analisi relative allo stesso intervento per differenti condizioni, problemi o popolazioni.	Quali sono gli effetti della strategia del <i>jigsaw group</i> sulle competenze di gestione delle interazioni sociali in studenti con ADHD e in studenti con disturbo dello spettro autistico?
Fornire una rassegna esaustiva di un dominio di ricerca (eventualmente includendo anche studi primari non inclusi nelle meta-analisi disponibili).	Qual è lo stato della ricerca sperimentale sulla strategia del <i>jigsaw group</i> con studenti con disturbo da deficit di attenzione.

Tab.2: Esempi di obiettivi di ricerca di una meta-analisi di secondo ordine nell'educazione speciale (adattato da Becker, Oxman, 2008).



Al fine di pervenire a una sintesi statistica dei risultati di più meta-analisi, sono diverse le tecniche utilizzabili, sia per integrare gli effetti indagati e la loro eterogeneità, sia per controllare la validità di tali dati, stimando l'incidenza di possibili *bias*. Considerati gli scopi di questo contributo, ci si soffermerà di seguito esclusivamente sulle tecniche per la sintesi degli effetti e l'analisi della eterogeneità e sulla interpretazione dei dati che ne derivano, ai fini della presa di decisioni in educazione speciale.

Il primo dato di sintesi fornito da una meta-analisi di secondo ordine è una stima della forza della relazione tra le variabili indagate o dell'effetto tra di esse, espressa attraverso l'indice di *effect size* (ES). Analogamente a una meta-analisi di primo ordine, in cui l'ES è calcolato per quantificare con una media ponderata gli effetti registrati in più studi primari; così in una meta-analisi di secondo ordine, l'ES è calcolato per quantificare con una media ponderata gli effetti registrati in più meta-analisi<sup>6</sup>.

A tal fine, è necessario dapprima riportare gli effetti registrati nelle singole meta-analisi a una metrica comune, poiché diversi sono gli indici di ES che possono essere utilizzati, quali indici basati sulla differenza tra le medie, indici basati sulla varianza spiegata e indici basati sull'associazione tra variabili categoriali. Più frequentemente nella ricerca educativa sono impiegati i primi, quali la *d* di Cohen (1988), la *g* di Hedges (1981), il  $\Delta$  di Glass (1976), tutti basati sul rapporto tra la differenza delle medie dei due gruppi e la deviazione standard (DS) della popolazione da cui essi sono tratti (quest'ultima calcolata in modo differente nei tre indici indicati, cfr. Pellegrini, Trincherò, Vivanet, 2018). Tali indici pertanto sono espressi con una metrica standardizzata in unità di DS (Di Nuovo, 1995).

Con riferimento alla interpretazione del valore di ES, una prima considerazione deriva intuitivamente dalla natura statistica di tali indici. Essendo dati da differenze tra medie, gli indici di ES qui considerati sono essi stessi valori medi e, in quanto tali, assumono *in primis* un valore comparativo. Quest'ultimo può essere utile per orientare la decisione tra differenti opzioni di intervento educativo verso quelle con maggiore probabilità di efficacia. Ad esempio, dati gli ES di differenti strategie didattiche  $x_1$ ,  $x_2$  e  $x_3$  (es. tre strategie comportamentali) su un medesimo obiettivo  $y$  (es. miglioramento delle competenze sociali di bambini con disturbo dello spettro autistico), a parità di altre condizioni di contesto (es. profilo studenti; status economico-socio-culturale; risorse disponibili; etc.), è possibile individuare quale tra  $x_1$ ,  $x_2$  e  $x_3$  sia la strategia che ha maggiori probabilità di avere l'effetto maggiore su  $y$ , pur tenendo in debito conto che i singoli contesti educativi, ancor più nelle aree di intervento dell'educazione speciale, possono sempre condizionare fortemente l'esito dei singoli interventi.

Tale informazione di natura comparativa, per quanto utile per un primo orientamento tra opzioni differenti, risulta tuttavia piuttosto povera in termini di indicazioni per la pratica professionale in educazione. L'ES infatti esprime quanto un intervento è stato efficace, ma senza una valutazione contesto-specifica e un quadro di riferimento entro cui dare un significato a tale valore, non è possibile comprendere la significatività pratica di un intervento.

6 La media è ponderata sulla base dei differenti "pesi" attribuiti a ciascuna meta-analisi. I principali modelli statistici utilizzati per sintetizzare statisticamente gli effetti registrati negli studi considerati sono il *Fixed Effect Model* e il *Random Effect Model* (Borenstein et al., 2009), con una preferenza nella letteratura più recente per il secondo.



Al riguardo, si ricorda che più autori (Cohen, 1988; Lipsey, 1990; Rosenthal, 1996; Hattie, 2009; Higgins et al., 2016) hanno formulato delle proposte per l'interpretazione della "grandezza" dell'ES stabilendo dei valori di scala<sup>7</sup>; tuttavia anch'esse, proprio perché sganciate da una valutazione contestuale e/o valori-benchmark (Lipsey et al., 2012), appaiono non sufficienti alla interpretazione di tali indici. In letteratura, sono state avanzate pertanto differenti prospettive per l'interpretazione dell'ES in termini di significatività pratica (tab.3) (Pellegrini, Trincherò, Vivanet, 2018).

<b>Approccio</b>	<b>Esempio</b>
Assumere come valore di riferimento il normale progresso degli apprendimenti degli studenti	<i>Quanto è grande l'effetto di un intervento x se comparato al progresso delle competenze ortografiche e fonografiche che ci si può attendere in un anno da uno studente con disortografia di 10 anni?</i>
Assumere come valori di riferimento differenze nelle performance degli studenti rilevanti per le politiche e decisioni educative	<i>Quanto è grande l'effetto di un intervento x se comparato alla sua capacità di ridurre il divario di competenze linguistiche di base tra studenti italiani e studenti stranieri nella scuola primaria?</i>
Assumere come valori di riferimento gli effetti riscontrati in interventi simili	<i>Quanto è grande l'effetto di un intervento x per lo sviluppo delle competenze di interazione sociale in bambini con disturbo dello spettro autistico se comparato con gli effetti registrati in precedenza in interventi simili?<sup>1</sup></i>
Assumere come termini di riferimento i costi e benefici di un intervento	<i>Quanto è grande l'effetto di un intervento x se comparato con le risorse economiche impiegate e i vantaggi/svantaggi a esso connessi?</i>

Tab.3: Approcci per l'interpretazione della significatività pratica dell'ES

Ancora in riferimento all'interpretazione dell'ES, si sottolinea l'importanza di non confondere una condizione di *assenza di evidenza di un effetto* con una di *evidenza di nessun effetto*. Quando infatti i dati disponibili non possono considerarsi conclusivi per poter affermare l'esistenza di un effetto prodotto da un intervento, è errato fare delle inferenze circa l'inefficacia di quest'ultimo.

Proseguendo la nostra discussione, potremmo affermare che se è vero che l'ES può fornire dunque dei primi riferimenti utili, è anche vero che al fine di tradurre le evidenze di una meta-analisi di secondo ordine in indicazioni per la pratica professionale, il mero valore di ES assume un significato meno informativo rispetto ai dati derivanti dall'analisi dell'eterogeneità e dallo studio dei moderatori a essa conseguente (cfr. Borenstein et al., 2009).

Potremmo affermare in termini più intuitivi che ai fini della professionalità educativa, non è importante sapere solo se un intervento è più o meno efficace (*what works*), quanto comprendere le condizioni che possono determinare tale maggiore o minore efficacia (*under what circumstances*).

A tal fine, una volta calcolato l'ES medio, è importante valutare se gli effetti delle singole meta-analisi presentano valori tra loro essenzialmente omogenei o se sono rilevabili sostanziali differenze tra essi, stimandone l'eterogeneità. In altre parole, dietro ogni ES, come dietro ogni valore medio, vi possono essere condizioni in cui si registrano effetti superiori alla media ed effetti al di sotto della media, espressione di casi in cui si è registrata una maggiore o minore efficacia dell'intervento.

7 Tra essi, uno dei riferimenti più citati in letteratura è la scala di Cohen (1988) che definisce tre valori-soglia: 0,20 effetto piccolo; 0,50 effetto medio; e 0,80 effetto grande.



In presenza di una marcata eterogeneità, lo studio di tali condizioni attraverso l'analisi delle variabili moderatrici<sup>8</sup>, la cui influenza sia intellegibile alla luce del quadro teorico di riferimento, può consentire di trarre indicazioni operative fondamentali per la pratica educativa. Per quanto le tecniche per condurre tali analisi nelle meta-analisi di secondo ordine siano ancora in via di sviluppo, è possibile a tal fine utilizzare le medesime tecniche impiegate in quelle di primo ordine, quali l'analisi per sottogruppi (*subgroup analysis*) e la meta-regressione (*meta-regression*), definendo i moderatori a livello delle meta-analisi, invece che a quello degli studi primari.

## 4. Utilità e criticità degli studi di sintesi per l'educazione speciale

Come anticipato, i metodi di sintesi ricoprono un ruolo decisivo e centrale per l'avanzamento delle conoscenze nell'ambito della pedagogia e didattica speciale per l'inclusione, orientate secondo i principi *evidence-based*. Se da un lato è doveroso riconoscergli questo ruolo decisivo, dall'altro va dichiarata la limitatezza di studi di sintesi nella letteratura italiana, che possano collocarsi in questo ambito<sup>9</sup>.

Come descritto in alcuni lavori (Cottini & Morganti, 2015; Pellegrini, 2016), esistono difficoltà intrinseche all'ambito di ricerca stesso e queste incidono sulla effettiva comparabilità degli studi inclusi in una sintesi. Si pensi alla complessità determinata dalla maggiore variabilità delle dimensioni che entrano in gioco, *in primis* il contesto (o i contesti) nel quale è condotta la ricerca (scolastico, extrascolastico, in condizione di contesti separati, parzialmente inclusivi, totalmente inclusivi e le differenze esistenti tra i soggetti (anche all'interno di una medesima condizione di disabilità). Al di là poi della già discussa ambiguità terminologica, va riconosciuto che sul piano metodologico "Le tecniche di sintesi qualitative e quantitative per le *overview* sono ad uno stato embrionale e devono essere ulteriormente sviluppate"<sup>10</sup> (Polanin et al., 2017, p.197). Negli ultimi anni alcuni autori hanno contribuito al loro sviluppo, in particolare per le meta-analisi di secondo ordine (Schmidt e Oh, 2013).

Nonostante ciò, nel loro complesso, le analisi statistiche per la stima degli effetti degli interventi educativi tramite gli indici di ES e, ancor più, quelle per l'analisi dell'eterogeneità e il ruolo delle variabili moderatrici offrono un'importante base informativa per la presa di decisioni in educazione.

Soddisfare i criteri di validità e affidabilità, nel caso della ricerca quantitativa sui gruppi o sul soggetto singolo e di credibilità e consistenza nel caso della ricerca qualitativa, consente anche alla ricerca nel campo dell'educazione speciale, di poter essere inclusa all'interno di una revisione sistematica e/o di una meta-analisi (Cottini

8 Esempi ne possono essere variabili legate al contesto (es. sociale, culturale, economico); alla popolazione (es. grado scolastico, livello di conoscenze/competenze, bisogni educativi speciali, condizioni di co-morbilità, etnia); o all'intervento stesso (es. durata, risorse, tipo di tutoraggio).

9 Va citato il lavoro di Dell'Anna, Pellegrini, Ianes (2019), configurabile come *systematic review*, il quale include 37 studi di carattere quantitativo e qualitativo, volti ad esplorare esperienze e risultati di apprendimento di studenti senza bisogni educativi speciali, all'interno dei contesti scolastici inclusivi.

10 Traduzione degli autori



& Morganti, 2015). Questo invita, dunque, tutti i ricercatori in questo ambito a convergere sempre più verso ricerche che consentano, prima di tutto, di essere esse stesse annoverate come ricerche *evidence-based* o con potenziale *evidence-based*, poi di essere fonti primarie da cui costruire procedure di ricerca secondaria. Solo partendo da questo presupposto, che richiama, anche in questo caso, i concetti centrali di qualità del *processo* e del *prodotto*, sarà poi possibile proseguire nel cammino di sintesi ulteriore.

Gli studi di sintesi hanno in sé il potenziale di costituirsi come *milestones*, pietre miliari dalle quali erigere ulteriori tasselli di conoscenza. Sintetizzare un corpus organico di letteratura, racchiuso spesso in archi temporali anche consistenti, consente al ricercatore di economizzare e capitalizzare il suo lavoro, facendolo progredire da lì in avanti.

Che dire poi delle ricadute nell'ambito delle pratiche educative e didattiche. Abbiamo visto quanto alcuni studi di sintesi abbiano contribuito a traghettare l'insieme dei dati raccolti, verso un discorso pedagogicamente e didatticamente orientato, riportando così l'astrazione della conoscenza (a valenza narrativa e/o statistica) alla dimensione quotidiana della realtà scolastica.

Un ulteriore elemento da non sottovalutare è anche quello dell'*accessibilità* degli studi agli operatori del settore scolastico. La lamentela spesso ricorrente da parte di questi ultimi è quella di considerare per l'appunto inaccessibili e difficilmente interpretabili i risultati provenienti da studi primari o secondari. Salvaguardando la rigosità metodologica e linguistica che caratterizza questo tipo di lavori è pur vero che rendere inaccessibile e non spendibile nella prassi, un sapere, grazie al quale può fondarsi il miglioramento continuo dei sistemi educativi, fa decadere il senso stesso della ricerca, qualunque connotazione questa abbia.

Per evitare che il mondo "scuola" non parli, o parli con molte difficoltà con il mondo dell'"accademia" potrebbe risultare significativa a tal proposito, la proposta di una *ri-modulazione* del sapere scientifico e del suo linguaggio. Ciò consentirebbe al ricercatore stesso di divulgare e rendere maggiormente accessibile il proprio sapere – senza snaturarne la validità scientifica – per raggiungere il mondo dei professionisti della scuola, che potrebbero così avvalersi di quel giusto bilanciamento che spesso sembra mancare. I lavori di Hattie e Mitchell a cui abbiamo fatto esplicito riferimento, ne sono sicuramente un valido esempio. Tale necessità emerge, non solo dall'incessante velocità con la quale gli studi nell'ambito dell'educazione speciale avanzano, portando con sé risultati davvero degni di nota su numerosi fronti, ma anche dall'entrata nel mondo della scuola, ormai inarrestabile, di "falsi miti" pedagogico-didattici da cui difendersi (Calvani & Trincherò, 2019).

Un'ulteriore riflessione non può non riguardare il tema della formazione del personale educativo. Il riferimento è ad esempio ai corsi di studio che preparano e/o abilitano alla professione insegnante. Una solida ed organica raccolta di evidenze proveniente da studi secondari, rispetto all'efficacia di certe strategie didattiche o modelli di intervento, può certamente rappresentare un punto di partenza essenziale nel disegnarne o ri-disegnarne i contenuti formativi, fondandoli maggiormente sulla solidità di evidenze già "sintetizzate", piuttosto che sulle euforie temporali e/o diffuse di dubbia incisività. Tuttavia un corpus di evidenze, per quanto solido, non può essere accolto nella prassi didattica come un set di ricette da applicare meccanicamente. Sarà decisivo infatti, per lo sviluppo professionale di queste figure, fornire ulteriori strumenti metodologico-didattici per monitorare e valutare i risvolti applicativi negli specifici contesti e condizioni e fornire indicazioni sulla plausibilità



dell'efficacia delle differenti opzioni didattiche che un professionista della formazione "informato" può integrare con le proprie competenze nel suo specifico setting educativo.

Ultimo ma certamente non per importanza, l'impatto degli studi di sintesi sulle politiche educative. Gli attuali programmi di finanziamento europeo, a partire dall'Erasmus Plus, più conosciuto nell'ambito dell'educazione e della formazione, fino ad Horizon 2020 e l'imminente Horizon Europe con le sue prime indicazioni (e indiscrezioni), non mancano di richiamare in modo centrale l'approccio *evidence-based* quale elemento imprescindibile di una proposta progettuale di qualità in grado di garantire quel processo di *upscaling* capace di generare un impatto più profondo a livello di sistema e influenzare la riforma delle politiche educative in ambito locale, nazionale, internazionale. In altre parole, si evince la necessità di raccogliere evidenze per crearne di nuove, sia sul piano orizzontale, sia verticale.

## Riferimenti bibliografici

- Aromataris E., Fernandez R., Godfrey C., Holly C., Khalil H., Tungpunkom P. (2015). Summarizing systematic reviews: Methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *International journal of evidence-based healthcare*, 13, 132-140.
- Ballard M., Montgomery P. (2017). Risk of bias in overviews of reviews: A scoping review of methodological guidance and four-item checklist. *Research Synthesis Methods*, 8, 92-108.
- Becker L. A., Oxman A. D. (2008). Overviews of Reviews. In Higgins J.P.T., Green S. (eds), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions: Cochrane Book Series* (pp. 607-631). The Cochrane Collaboration and John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein M., Hedges L., Higgins J., Rothstein H. (2009). *An Introduction to Meta-Analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Borenstein M., Hedges L., Higgins J., Rothstein H. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Borenstein M., Hedges L., Higgins J., Rothstein H. (2013). *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori*. *Tecnologie Didattiche*, 21 (1), 52-57.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Card N. A. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research*. New York: Guilford Publications.
- Caird J., Sutcliffe K., Kwan I., Dickson K., Thomas J. (2015). Mediating policy-relevant evidence at speed: are systematic reviews of systematic reviews a useful approach? *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 11, 1, 81-97.
- Coe R. (2002). It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002. <http://www.leeds.ac.uk/educol/-documents/00002182.htm>
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New York: Eerlbaum.
- Cooper H., Koenka A. C. (2012). The overview of reviews: Unique challenges and opportunities when research syntheses are the principal elements of new integrative scholarship. *American Psychologist*, 67(6), 446-462.
- Cottini L., Morganti A. (2013). Evidence based education and special education: a possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 65-82.



- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015a). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re*, 15, 116-128.
- Cottini L., Morganti A. (2016). Does the school inclusion really work? *Education Sciences & Society*, 7, 13-32.
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. (2019). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1592248.
- Di Nuovo S. (1995). *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.
- Glass G.V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher*, 5, 10, 3-8.
- Gough D., Thomas J., Oliver S. (2012). Clarifying differences between reviews designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, 28. doi:10.1186/2046-4053-1-28
- Grant M., Booth A., (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26, 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Hargreaves D. H. (1999). Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and Proposals for the Future. *Cambridge Journal of Education* , 29, 2, 405-419.
- Hartling L., Chisholm A., Thomson D., Dryden D. M. (2012). A Descriptive Analysis of Overviews of Reviews Published between 2000 and 2011. *PLoS One*, 7(11), e49667. doi:10.1371/journal.pone.0049667
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie J., Vivanet G. (2016). Sulle evidenze in educazione: le fonti per un apprendimento visibile, in Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (pp. 7-34). Trento: Erickson.
- Hedges L. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128.
- Higgins J. P. T., Green S. (eds.) (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*, The Cochrane Collaboration, John Wiley & Sons: London.
- Higgins S., Xiao Z., Katsipatakis M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. In [http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The\\_Impact\\_of\\_Digital\\_Technology\\_on\\_Learning\\_-\\_Executive\\_Summary\\_%282012%29.pdf](http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technology_on_Learning_-_Executive_Summary_%282012%29.pdf) (ultima consultazione 16/04/2020)
- Higgins S., Katsipatakis M., Villanueva-Aguilera A. B., Coleman R., Henderson P., Major L. E., Coe R., Mason D. (2016). *The Sutton trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit' manual*. London: Education Endowment Foundation.
- Hunt H., Pollock A., Campbell., Estcourt L., Brunton G. (2018). An introduction to overviews of reviews: planning a relevant research question and objective for an overview. *Systematic Reviews*, 7, 39. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0695-8>
- Jaeger R. G., Halliday T. R. (1998). On confirmatory versus exploratory research. *Herpetologica*, 54-566.
- Kazrin A., Durac J., Agteros T. (1979). Meta-meta analysis: A new method for evaluating therapy outcome. *Behaviour Research and Therapy*, 17(4), 397-399. doi:10.1016/0005-7967(79)90011-1
- Lipsey M.W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research* (Vol. 19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipsey M.W., Puzio K., Yun C., Hebert M.A., Steinka-Fry K., Cole M.W., Roberts M., Anthony K.S., Busick M.D. (2012). *Translating the Statistical Representation of the Effects of Education Interventions into More Readily Interpretable Forms*. (NCSE 2013-3000). Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences,



- U.S. Department of Education. in <http://ies.ed.gov/ncser/> (ultima consultazione 6/04/-2020)
- Littell J. H. (2018). Conceptual and practical classification of research reviews and other evidence synthesis products. *Campbell Systematic Reviews*, 14 (1), 1-21. doi: 10.4073/cmdp.2018.1
- Lunny C., Brennan S.E., McDonald S., McKenzie J. E. (2017). Toward a comprehensive evidence map of overview of systematic review methods: paper 1—purpose, eligibility, search and data extraction. *Systematic Reviews*, 6, 231. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0617-1>
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- ID. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Morganti A. (ed.) (2019). Un modello strategico europeo per l'inclusione a scuola. Evidenze che guidano e ispirano. Numero monografico *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 17, 2, 118-120.
- Morganti A., Bocci F. (ed.) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria -Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà*. Firenze: Giunti.
- Odom S. L., Brantlinger E., Gersten R., Horner R. H., Thompson B., Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence- based practices. *Exceptional Children*, 71, 137-148.
- Pellegrini M. (2016). Quali metodi di ricerca per la didattica speciale? Alcune indicazioni dal lavoro di David Mitchell. *Form@re*, 16 (3), 163-172.
- Pellegrini M., Trincherò R., Vivanet G. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 275-309.
- Pellegrini M., Vivanet G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pieper D., Antoine S. L., Morfeld J. C., Mathes T., Eikermann M. (2014). Methodological approaches in conducting overviews: Current state in HTA agencies. *Research Synthesis Methods*, 5, 187-199. doi:10.1002/jrsm.1107
- Polanin J. R., Maynard B. R. & Dell N. A. (2017). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172–203. <https://doi.org/10.3102/0034654316631117>
- Rosenthal J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of social service Research*, 21(4), 37-59.
- Sawilowsky S.S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599.
- Schmidt F. L., Oh I. S. (2013). Methods for second order meta-analysis and illustrative applications. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121, 204-218. doi:10.1016/j.obhdp.2013.03.002
- Scottish Government. (2015). *Literature review on the impact of digital technology on learning and teaching*, APS Group Scotland.
- Scriven M. (2009). Meta-Evaluation Revised. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11).
- Silva V., Grande A. J., Cabrera Martimbianco A. L., Riera R., Pedrosa Viegas Carvalho A. (2012). Overview of systematic reviews – a new type of study. Part I: why and for whom? *Sao Paulo Medical Journal*, 130(6), 398-404.
- Smith V., Devane D., Begley C. M., Clarke M. (2011). Methodology in conducting a systematic review of systematic reviews of healthcare interventions. *Medical Research Methodology*, 11, 15. doi:10.1186/1471-2288-11-15
- Tamim R. M., Bernard R. M., Borokhovski E., Abrami P. C., Schmid R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28.



- Thompson B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, 10694-000.
- Torgerson C. J. (2007). The quality of systematic reviews of effectiveness in literacy learning in English: A “tertiary” review. *Journal of Research in Reading*, 30, 287-315.
- Weare K., Nind M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health promotion international*, 26, Suppl 1, pp. i29-i69. doi:10.1093/heapro/dar075.
- What Works Clearinghouse (2014). *Procedures and Standards Handbook (version 3.0)*. Washington, DC: Author.

# Music Beyond...Therapy. An Educational Tool for Inclusion

## La musica oltre... la terapia. Uno strumento educativo per l'inclusione

**Annamaria Curatola**

University of Messina – curatola@unime.it

**Valentina Lamanna**

Pedagogista – va.lamanna@libero.it

**Tamara Zappaterra**

University of Ferrara – tamara.zappaterra@unife.it

Music is an integral part of every person's life. Scientific research has shown the effectiveness of music in medical-rehabilitation contexts to the extent that it is considered, for some categories of people (disabled, socio-cultural, elderly), for the exclusive use of the psychotherapeutic field. The purpose of this review is to demonstrate the importance that music has also in the educational and didactic field to "exploit" its peculiarities, "beyond" the therapeutic component to include the many different contexts of life. Among these, the "digital environments" make music the protagonist of a "world 2.0", within which, starting from the strengths of the differentiated Method of Maria Montessori, it is possible to create a union between pedagogy and musical education.

The last section deals with deafness and music as a specimen, highlighting how theoretical and empirical research on this topic has dealt with it from a threefold perspective: on the one hand, music as rehabilitation therapy for deaf people; on the other, music's contribution in the overall education of the deaf; finally, music as entertainment and its enjoyment as an expression of quality free time for deaf people.

**Key-words:** music; experience; deafness; teaching; education.

abstract

Revisione sistematica

(A. meta analisi; B. revisioni sistematiche; C. evidence based education)

The article is the result of a comparison and scientific collaboration between the three authors. However, the attribution of scientific responsibility is as follows: paragraphs 1, 2 are by Annamaria Curatola; paragraph 3 is by Valentina Lamanna; paragraph 4 is by Tamara Zappaterra.



## 1. Music and Children's Development

Music actively contributes to the development of children. All its elements, especially sound, are mainly considered as perceptual experiences (Brandi, 2004).

If we compare music to other kinds of art, we find that the former generates the higher number of emotions: one can avoid watching an image or touching an object, but it is impossible not to hear a sound.

Everything can be considered to be music. As a matter of fact sound is part of the environment and we are able to control it. Thereby, the environment we live in can be thought of as a "soundscape" (Schafer, 1985). By using the expression "soundscape" there is a change in the way people can interpret the relationship between men, music and acoustic environment (Disoto, 2003). Music is omnipresent and because of this each and every place is able to produce emotions and feelings that can be compared to those generated by a song.

Children shape their emotional and perceptual experience through rhythm. This enables children to recognize both their place in the world and "the Other".

Music is essential to child's development. Maria Montessori (2000b; 1999b) claims the active role played by the body in the process of music learning. In fact, she conceived elaborate learning paths focusing on motor coordination, sensory stimulation and listening appreciation.

It is through music that children: master the skills of listening, discrimination and classification of sounds and noises, enhance their ability to focus and achieve their sense of order and psychic balance (Montessori, 2000a). Children refine their hearing sense and their language by "absorbing" stimuli coming from the environment (Montessori, 1999a).

Maria Montessori (2000a) stresses the important contributions offered by "The game of silence" which carries out two different functions. On the one hand, it allows the discrimination of little sounds and noises. On the other hand, it makes spiritual growth possible.

Given that music plays a central role in the educational process, the process of music learning must be "structured". Moreover it should start in the early stages of life.

In his theory of Genetic Epistemology, Piaget (2016) contributes to the study of the origins of knowledge and the methodologies through which human knowledge and cognitive skills are acquired and developed from birth. However, he does not explain how human thinking works while listening to music.

According to Piaget (1977), children start being aware of the surrounding world when they are approximately two years old. During this initial phase, children use their sensorimotor experience to gain knowledge about the environment enhancing their "sensorimotor schemes" at the same time. That is when they learn how to grasp and shake an object and become attracted by rattles (Federici & Valentini, 2008).

Piaget (1977) highlights the importance for children to play games because they represent a way through which motor abilities and needs are fully unleashed.

In the study of cognitive processes games play so pivotal a role that the process of development of such games is compared to the mental development. Such development in games allows the child to go from pragmatism to abstract ideas, therefore, from egocentricity to sociability.



Piaget's classification of cognitive development allowed researchers working on different fields, such as music, to examine how children think throughout the different stages of development, especially when their approach to knowledge is intentional.

Beyer (1988) was one of the first researchers who, starting from Piaget's theories, supposed a relationship between music and psychogenetic.

Not only does she strongly criticize Brazilian music teaching methods but she also issued six guidelines for a musical cognitive theory. Such guidelines relate to: 1) the subordination of perception over knowledge; 2) the concept of music seen as a language; 3) analogies between ontogenesis and phylogeny in music; 4) the substitution of the inactive vision of knowledge with the interactional one; 5) musical objectiveness rather than subjectivity in the comprehension of musical language 6) a stage theory of music development.

Beyer (2001) considers children to be protagonists of the musical environment and highlights the importance that the first two years of life have in the formation and development of musical-cognitive processes.

Piaget's classification of children's kinds of play influenced Dalcroze (1925), Orff (Piazza, 1979) and Delalande's study on music psychology (1993), too.

Dalcroze's approach (1925), often identified as *Eurhythmic*, adapted a peculiar and creative practice to music: it focused on the development of body awareness, coordination, musicality, as well as motor skills (Pesci, 2011). Through the identification of "aural" movements produced by actions, such approach makes it possible for children to create "motor images". Such images need both students' body awareness and conscious involvement (Vanderspar, 2013). The method was developed starting in 1886 and it can be applied at every level of music education, from universities to colleges, public and private schools, kindergartens, and within private teaching (Juntunen, 2002).

Orff (Nattiez *et al.*, 2002) was sure that children's first approach to music had to be satisfying: children should have been put in condition to play music right away. He promoted the introduction of new musical instruments belonging to cultures whose products and songs were completely different from Western folk songs for children, who he himself used. His method is based on the use of special instruments such as maraca, the triangle and woodblocks. He also tried to encourage the creation of new instruments with elements taken from everyday life (Deriu, 2009).

According to Delalande (1993) Piaget's description of the types of plays children engage in match the different behaviours which are part of the musical activity: exploration, concrete manipulation and creativity.

Delalande compares the functional play to the behaviour of exploration (children use bodily-movements to discover and experience sounds); the symbolic play to the behaviour of concrete manipulation (children acquire the ability to represent through sounds); games with rules to the behaviour of creativity (children feel pleasure in organizing sounds based on rules established by themselves- such behaviour can be found also at older ages). The role of the teacher is that of building up a musical education syllabus so as to back up children in their musical growth. This can be achieved through observation which allows teachers to understand both how children experience objects and the evolution of their movements. By doing so teachers back up children's work and prompt them to create different sounds using the same material.

Theories developed by Delalande foster a process known as "l'éveil musical", a



sort of pedagogy of musical awakening based on the activation and gradual development of aptitude, motivation and abilities in the child.

Some childlike games such as “wallball”, “the week game” and games that require body movement or even playing a musical instrument contribute to the development of sensorimotor abilities in children (Delalande, 1993). The beauty of a performance is found in both the precision and in the self-confidence which arise from the sensorymotor schemes behind it.

Playing a musical instrument, whether stringed or not, or controlling the texture of an aerophone are ways children use in order to express themselves starting by the sensorimotor schemes that have already been experienced (Delalande, 2001).

The Twentieth Century is characterized by the introduction of an active pedagogic approach in which children find a central position. Attention is conveyed to new educational methods based on the freedom of action (Negro, 2013).

In such context, great importance is given to pedagogical aspects of teaching: teachers focus on students and take their abilities and values as starting points in order to gradually move forward (Montessori, 1970). Such teaching approach puts students in an unconscious condition of body awareness promoting peculiar physical exercises with the aim of enhancing both listening skills and the capability of inner listening (Vanderspar, 2013). An example can be seen when children who are listening to music start moving. Most people react to music by moving their bodies: some just clap their hands, some shake their bodies, some sing, still everyone finds a way to express themselves.

This process is known as “internalization” (Dalcroze, 1925) and, as shown by Taylor (2004), who directed Western people attention to the power of sounds produced both by animals and people’s body, it can influence our emotions and spirit.

During the early 1950s, music pedagogy, meant as music education for kids and teenagers, started to take into account an intellectual ability regarding all human beings at different levels: creativity (Schafer, 1976; Self, 1967; Dennis, 1970; Paynter & Aston, 1970).

From the 1960s different educational programs started to enhance students’ creativity even though music education had been studied long before, and the influence of past times was still very strong (Dalmonte, 1978; Deriu, 2009).

The link between listening activities and creativity was also highlighted by Frapat and Souchon (1991), who considered the construction of a symbolic background essential for the music experience of every child. Every activity had to be started using a fantastic element (e.g. a story, a puppet). Children would then work on this element using techniques belonging to musical language such as rhythm and timbre. Movement and images became part and parcel of the learning activities<sup>2</sup> (Nattiez *et al.*, 2002).

The importance of music learning in children’s development of cerebral pursuits has been the subject matter of Gordon’s research (2003).

According to the American professor, children must be neared musical stimuli at an early age. This is due to the fact that during the first 18 months of life, children listen to music more carefully. The same importance is given to parents’ voices and singing which through affectivity are at the base of an interactive relationship.

1 One must not forget that Dalcroze and Orff had already considered all of this.



After this phase, children will focus on the acquisition of the language, and listening will have a secondary role. According to Gordon's *Music Learning Theory*, music can be learned through the same patterns used to learn a language: listening-speaking-reading-writing (Gordon, 2003).

Music education plays an important role in adolescence, too. It was proved that during this period not only does music affect brain development but it also affects the acquisition of different cognitive skills (Gaser & Schlaug, 2003, Musacchia et al., 2007; Ott et al, 2013).

## 2. Music Beyond Therapy: A Way to Spend Leisure Time, to Grow, and to Learn

Music has a psychotherapeutic function (Casetta & Rizzi, 2018; Ruggiero & Bruni, 2015). Research carried out at Brunel University during 2015 highlights how listening to music, before, during and after surgery helps patients' recovery process. However, operating theatres are not the only places where music can produce a positive effect. It is known that singing helps the production of Oxitocyn, a hormone that reduces stress and anxiety (Straus *et al.*, 2018).

Research published by Schellenberg (2004) illustrates the advantages and benefits of music in childhood. Schellenberg affirmed it was possible to notice a rise in the IQ test scores in groups of children who played music. They gained 7 points, against the 4.3 points gained by those children who had done non-musical activities. Moreover, Schellenberg promotes individual activities due to the fact that these enhance learning strategies and motivation.

Music is often used in medical-rehabilitation contexts especially for elderly people, disabled people or people with socio-cultural issues. However people very often tend to be considered only music's therapeutic function and this specific perspective "is almost used to say that if a disabled person is involved then a new specific wording is needed" (Medeghini, 2006, p, 107). One risks to call "therapy" what can be considered as a "normal activity".

However, it is right and proper to go beyond therapy and start considering music even as a pleasant experience, that makes people feel good and through which one can learn, socialize, share (Schafer, 1985) with no need to state its "medicalisation".

Music can be considered as a mediator for human relationship, "a resounding thread" which works within different kinds of context, even informal (such those relating to everyday situations), and whose aim is to valorize the person (Bertazzoni, Filippa & Rizzo, 2019).

The importance of music in educational contexts and in culture is determined by its essential role in the overall development of the person even in informal contexts (such as those related to everyday situations). This is due to the fact that it helps people to develop morals such as: freedom, independence, collaboration, involvement, respect and solidarity (De Napoli, 2014).

Sloboda's empiric research (1996) has focused on the function of music in everyday life. He focuses on the importance of music in cognitive processes highlighting how these processes are used to analyse many environments, not just those connected to music. According to him: "musical abilities are developed from innate abilities and talent" (Scalgioso, 2008, p.226). So, early abilities are developed during



early stages of life, then life-experience and growth help children in the development of permanent interpretation.

Music, in fact, cannot be circumscribed in specific areas, as a matter of fact its characteristics are available and can be used in various contexts of life.

For instance, music can be used in schools where the environment is organised so as to develop both children's musical intelligence (Pace, 2012) and cross-curricular activities in order to enhance a pleasant meeting with "the other" and allow a joyful learning at the same time.

Music has an "across-the-board" educational function: cognitive-cultural function, linguistic-communicative function, emotional-affective function, intercultural and identitarian function, relational function, critic-aesthetic function (MIUR, 2012).

Not only does Oliva (2017) reflect on the possibility to experience elements of the musical language first-hand, but he also reflects on the possibility to find a new, deep, significant learning process which is able to develop children's expressive potential.

The same opinion is shared by Orff (2005), according to whom, "music material" can be used to understand not only aural and rhythmical language, movement, melody in language and singing, free or circadian rhythm but also human beings' natural elements. Examples are represented by the way we walk using the basic motor system, or to the preliteracy phase when children write graphemes following a rhythm, as they do when they breathe (Valentini & Lamanna, 2018).

As far as this is concerned, tasks can be trialled at school in order to facilitate the cursive learning writing process in kids attending the first year of elementary school: in a different environment than that of the classroom, for example the gym, kids are asked to lay down supine on an exercise mat and are given a balloon, which they will keep on their abdomen. Attention is given to the abdomen and its movements, which will determine the movements of the balloon.

The "concept" of rhythm can be trialled in the classroom, as well. Workshops can be set up through the listening of classical music, in a determined order: starting from an easy pace like that of "Waltz of the Flowers" by Čajkovski (1892), then going on with the refrain of "The Blue Danube" by Strauss (1866) and concluding with "Ride of the Valkyries" (1854-1956) by Wagner.

The main aim is to involve the whole body, which is a mean of expression and conveyance of rhythm. Rhythm, in turn, can be considered in its entirety so as to pour everything in a walk, a run or leaps to the rhythm of music.

It may be engaging to use rhythm and movement by making children write a series of "graphemes" in the correct line. This will help children enhancing some abilities such as the eye-hand coordination, the identification of the correct line where to write and will help them mastering both wrist movement and their handgrip of pens.

Another activity may be that of organizing a school trip to parks with specific paths that allow children to experience peculiar characteristic of the sound through games in order to better understand the soundscape we live in.

One of the first activities to be carried out may concern the exploration of everyday objects and their acoustic timbre recognition, getting to understand how sound (keynote sounds, sound signals and soundmarks) can change based on different materials children would also be able to examine in depth other characteristic such as: rhythm, speed, dynamics and silence (Schafer, 1985).



To conclude, the path children may be given recognizes time to produce an instinctive performance carried out through rhythmic exercises, body percussion exercises, and vocal performances.

The aforementioned activities are part of the so called *Orff Schulwerk* pedagogical framework launched by Orff in 1924 (Piazza, 1979). Such methodology focuses on the importance of “making music” rather than learning the rules. People involved in such contexts have an active role. Moreover, the didactic material (Orff instruments) is built *ad hoc*, even though other musical instruments can be used as well.

Such approach, meant in order to achieve holistic education, “allows students to learn music through practice and not through theoretical abstract concepts. The process is integrated with language, movement, images and dance which together result in performances, dramatizations, pantomime, choreographies, elementary musical theatre” (Piazza, 2010, p. XXII). The functionality of such approach must be highlighted due to its versatility in classes where one can find students with Special Needs (Pace, 2017).

All types of musical activities promote cognitive, linguistic and social-emotional abilities paying attention to differences but promoting preferential, inclusive methods (Chiappetta Cajola, 2013).

As stated in *Indicazioni Nazionali* (2012) and in *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018), music is considered a fundamental and universal part of human experience due to the fact that “it represents a favourable symbolic and relational space where cooperation and socialization processes can be activated, knowledge and techniques can be acquired, creativity and participation can be enhanced, the sense of belonging to a community and the interaction between different cultures and communities can be developed (MIUR, 2012, p.71; MIUR, 2018, p. 14). Music is a mean of communication and represents a way through which people can express themselves, as such, it constantly interacts with other kinds of art and favours exchanges and interaction with different areas of knowledge (MIUR, 2012, p. 71).

In line with the Italian law 107/15 and legislation number 60/17, school institution has the possibility to strongly enhance practical and cultural musical competences (c.7 letter 3 law107/15).

The proposal *Index for Inclusion*, realized by Booth and Ainscow (2008) consists of a set of materials to guide schools through a process of inclusive school development. If such proposal is taken into account it is possible to create a curriculum or a PEI (an individualised education plan) characterized by music workshops based on ludic learning. That is why experienced support teachers who are musicians at the same time should work together with class teachers on the planning and realization of interdisciplinary workshops for “all” students (Rizzo, 2016).

It has been comprehensively shown (Branchesi, 2006; Rizzo & Lietti 2013; Ferrari & Santini 2014; Chiappetta Cajola, Rizzo & Traversetti, 2017) that workshops in which music is considered “a universal experience which is carried out through different genres of equal dignity, full of emotions and cultural tradition” (MIUR, 2012, p.27) make it possible to acquire knowledge through “living and doing” (Dewey, 1963) and favour inclusive and responsible behaviours even in unmediated situations (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019).

The planning of the aforementioned workshops must be led by organizational didactic choices whose aim is to promote school success of each and every student. That is why, in inclusive schools didactics must face complexity (Chiappetta Cajola,



2013) and provide for individualised education plans (Rizzo & Lietti, 2013) that respect and enhance each and every kind of diversity. During the process the careful and accurate monitoring of every action and the search for innovative and technological methodologies and musical resources are of fundamental importance. Such methodologies and resources should be able to engage students in, enhance students' potential and improve collaborative tasks carried out in small groups in class (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Therefore, music becomes a quality indicator for diversity inclusion (Booth & Ainscow, 2014).

### 3. New Technologies, Music and Auto-Education in Schools

Our society is currently dealing with a social, cultural and economic growth: the transmission of information and the speed with which such information is processed among users are to be considered fundamental elements of every single information system. The educational institution takes an active role in this transformation process due to the fact that it must adapt to the changes happening in the society, which require information sharing on an ongoing basis and in which new technologies and traditional learning methods must be embedded.

The spread of Information and Communications Technology (ICT) poses the need for schools to adapt educational institutions to a society which is more and more digitalised (Calvani, 2007).

The *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, has identified eight key competences needed for personal fulfilment, active citizenship, social inclusion and employability: literacy; multilingualism; numerical, scientific and engineering skills; digital and technology-based competences; interpersonal skills and the ability to adopt new competences; entrepreneurship; cultural awareness and expression.

Among those above mentioned, it is given great importance to the use of information and communication technologies which require the use of computers, specific software and internet in order to find, present and exchange information with users from all over the world.

The effect of ICT on the educational institutions can be positive as far as new technologies can settle in together with teaching methodologies in an environment open to changes (Ardizzone, 2008).

In this day and age, "educational technology" is often mentioned, in school related contexts, with regards to people having great digital competences and who use digital learning tools, such as computers and hand - held devices to carry out learning activities.

Actually, this must not be interpreted as an ability to "make it work" (where it represents a computer) rather, it represents so complicated an environment which introduces new learning methods and searches for rational and innovative solutions for learning (Fedele, 2007).

A specialist in ET must have an in-depth knowledge of technology, must be able to evaluate how and how long technologies have to be used in learning processes, must have adequate knowledge of the available resources (Internet, apps, software). Moreover, he or she must know how to create a didactic project and must



have knowledge of how such project will enrich students' knowledge with innovative contents (Persico, 2013).

In its early stages, ET developed as a way to support teaching by using different means, especially audio-visual contents. Then it went on taking on the features of both communication studies and systematic application of scientific and technological knowledge in teaching (Ingrosso, 2004).

ET have been representing a new cultural approach for a long time. This new cultural approach towards didactics helps teachers in the process of evaluation of the degree of transfer of learning methodologies to students. (Brand-Gruwel *et al.*, 2005; Chen *et al.*, 2006; Kirschner *et al.*, 2006; Wood & Ashfield, 2008)

Such emphasis on the relationship between technology and learning is not supported by evidence based. Therefore, such a widespread use of technologies cannot be justified. Quite the opposite, using ET does not pledge an improvement in the students' advancement and persisting in using ET may even create more problems that it could solve (Bonaiuti *et al.*, 2017), arousing a cognitive excess load, as shown by John Sweller (1988) in his *Cognitive Load Theory*.

Research has shown that methodologies rather than technologies make a difference in learning results. (Clark *et al.*, 2006; Hattie, 2009; Calvani, 2013)

Therefore, ET support teachers as well as enriching and enhancing students' learning process only within technologically advanced, well structured and supported contexts where teachers are highly qualified (Marzano & Haystead, 2009).

However, the use of technological compensatory measures can intensify the extent to which the teaching action is considered inclusive (Rossi & Rivoltella 2012; Rivoltella, 2015) due to the fact that it offers "a significant added value as far as independence, work integration and social participation are concerned" (Calvani, 2013, p.40).

In the last few years many technologies, software and Apps were created, based on *Universal Design* criteria (Mace, 1985), in order to favour an inclusive didactic as far as both a specific curriculum and interdisciplinary and multidisciplinary methods are concerned.

An example of this kind of technology is the one developed by *Drake Music* organization: *Mi.Mu gloves* can be worn by everyone and allow users to create and play music through gesture control; Another example is represented by *Native Instruments*, which are accessible keyboards invented by Andre Louis, musician and sound designer; *Komplete Kontrol* instead, allows blind people to use the app without assistance, via a *Voiceover* system that describes what is selected.

The app *Musicbus*, used in Italy by *Gruppo Regionale Attività Musicali (USR Veneto)* (A regional organization meant to engage students in music activities) stimulates instrumental and vocal practising in elementary schools; *Ascoltiamo*, conceived by *Arnolfo Borsacchi and IStartApp*, brings out the differences in the features of music through listening.

Moreover, *De Agostini*, partner of the European project *weDraw*, coordinated by IIT (*Italian Institute of Technology*) has been promoting the widening of the educational offers by developing multimodal serious games to teach mathematical and geometric concept in elementary school by listening to sounds and using movements.

Teachers "must be able to identify the technological devices most suitable for students' needs and assess the optimal balance between the time devoted to digital media and that devoted to other activities" (Curatola, 2016, p. 48).



During the last years, the *American Montessori Society* has been promoting digital literacy, claiming its positive stand on the use of technologies in schools and producing Software or Apps which are able to reproduce Montessori material taking advantage of the digital potential.

“Learn and train our ears on how to identify differences in music sounds” (Montessori, 2000b, pp. 559-560).

For this purpose, Montessori suggests the use of “intended materials”, an example is the use of bells, which she describes as “a series of bells representing the whole tones and semi- tones of one octave. [...] We had a very simple support built: a 1,15 m long and 0.25 m wide wooden stand whose width allows for two bells to be positioned one in front of the other. The bells are on black and white cases. The white ones correspond to tones and the black ones to semi-tones. [...] A second series of bells, identical in sound, to set 1 are kept in order in the space above, secured to the stand. They are not identical but depending on the note can be of different dimension. [...] The exercises is described as follow: children strikes the bell from Set 1 with a hammer and then are encouraged to find the matching bell from Set 2. When they find the matching bell they must place the matching bells together, one in front of the other. At the beginning children will only use the tones on white cases. Only after will they start to use semi-tones, too” (Montessori, 2000b, pp. 559-560).

Starting from the theoretical basis of the *Montessori Method* (development of the senses, control of error, repetitive practice) Matteo Chen and Isenarda De Napoli have developed an app called: *MusicMontessori*, available for *Android* and *iOS*. It promotes listening activities based on bell sounds in which pupils have to match musical notations and fractions with the aim of getting to know the numerical value of the musical notations.

Music education through the *Montessori Method* of Education affects that didactic frame of interaction made up by listening. Listening one’s work. Auto-education, which is entirely based on the relationship between teachers and learners, feeds listening, especially if it is carried out in a room filled with Montessori materials and supplies.

The relationship between the teacher and the learner is based on the presentation of the materials for development that invite children to engage in learning activities of their own individual choice following the instruction scheme they were proposed by the teacher.

Listening becomes a way through which the development of competences intertwines with the free, voluntary and auto-educating activities related to children’s interests and their developmental times. Basically, children can use material until they have acquired new competences.

The presence of a stirring that allows auto-education in a specific context prevents children from confusion and attentional dispersion at work.

The role of a Teacher who uses the *Montessori Method* takes place in a determined place and at a determined time. The space-time union allows students to make progress in the field of education, or better auto-education, on their own.

As far as music is concerned, it is noteworthy that students experiment on across the board auto-education to listening, employing features and acquisitions of every discipline.

It is also possible to learn about silence, through music.

In a silent environment, the ring of a bell draws students’ attention and lets them



remember that we all “possess” silence, we just need to “keep” it. Music auto-education starts from this.

Everything steers children to develop their listening skills.

Through listening children are given the possibility to sense themselves inside a space in which they belong.

This real space is a way to learn through listening, a place where harmony is achieved through music education.

“Media are, therefore, an approved teaching aid, but always on the condition that they complement other teaching aids and do not replace them. Their use must take place in environments that promote learning and through cooperation between students” (Curatola, 2016, p. 49).

## 4. Music and Deafness in Teaching: Beyond a Seeming Paradox

To discuss music means to speak about a universal human expression and an element that from a knowledge point of view is the subject of interdisciplinary study: music is at the same time art, culture, communication, entertainment, and education (Nelson, Wright & Parker, 2016).

The manifestations that music offers in the encounter with deafness are manifold. Certainly the foremost, which enjoys far more literature, is the use of music in the therapeutic field. For the deaf, the well-known benefits of enjoying music include overcoming problems in speech therapy and improving muscle coordination and rhythmic movement (May, 1961).

It is precisely these activities aimed at rehabilitation that have offered food for thought when we seek to understand the effectiveness of music in a didactic context. This has led to a paradigm shift on this theme - from believing that the deaf cannot perceive and enjoy music, we can now make this language a driving force in the construction of identity and the self-determination of the deaf person.

The literature is scarce regarding studying music as an end in itself for the deaf, for fun and without rehabilitative or educational purposes, although these latter focuses are so close that it is difficult to separate them, and according to some authors they should not even exist (May, 1961).

It is due to start our work with a premise. The pair deafness/music is an apparent paradox. In reality, it is only a preconception that deaf people cannot have access to music and enjoy a world of sound. Indeed, reversing the reasoning, we could say that in fact normal hearing is no guarantee of a good inclination for music. This preconception arises from the false belief, of the uninitiated, that by music we mean only listening and that of all the components of music the most important one is melody, or in any case that melody takes supremacy over other musical components, such as rhythm, tempo, intensity, and vibration. These additional components are absolutely accessible to the deaf. It is the presence/absence of vibratory stimuli that let the deaf person to determine whether or not there is silence. Furthermore, with practice it is also possible for the deaf to perceive differences in pitch (Tafari, 1991; Russo, 2000). To understand this, it is necessary to distinguish between auditory reception, specialized in the perception of frequencies starting from 125-250-500 Hz, and acoustic reception, which concerns the vibrotactile detection of low or medium-low frequencies. The latter is the only one accessible to a profoundly deaf person and allows the reception of low frequencies (Cavalieri, 2015).



Therefore, in relation to music, deafness does not equate to total sound loss, but it is necessary to assume a pluralistic understanding of music as a diverse set of experiences across the entire spectrum of listening. Deafness upsets the hierarchy of the senses. Deaf people reflect the musical aspects of orality in different ways, just as they offer a complex understanding of vision and touch (Holmes, 2017).

Deaf listeners enrich our notions of musical competence. The deaf person does not live in a silent world, because a human being is the primal musical instrument. The human body vibrates and co-vibrates in receiving sound waves and reproducing them (Cremaschi Trovesi, 2001; Cavalieri, 2015). Laborit defines music as a universal language in which a kinesthetic component predominates, that is, relating to the sensations produced by sound vibrations. In this regard, the author says that music is able to physically make the human body vibrate (1998). These considerations are then corroborated by neurological studies that make use of neuroimaging techniques: the auditory nature of sound vibrations is explained by the fact that they are felt by deaf people in the same part of the brain that hearing people use for listening (Neves, 2010).

Therefore the combination of deafness and music is absolutely possible. As we have said, the literature has amply demonstrated the effective use of music in the therapeutic field for children with special needs. Even in the context of hearing difficulties, rehabilitation techniques mediated by the tools of musical language have shown the same effectiveness. In particular, deaf children with musical training have shown improvement in the development of linguistic processes, such as verbal articulation and phonetic discrimination, and cognitive processes such as working memory. In fact, music education has positive effects on the suprasegmental aspects of language, on the quality of the voice and on organizing simple sentences (Silvestre & Valero, 2005; Rochette, Moussard & Bigand, 2014).

A deaf child has difficulty developing the prosodic characteristics of language such as intonation and rhythm. Musical activities assist in the development of these components of spoken language. Body movement, used in Dalcroze and Orff's methods, is also capable of supporting speech therapy. Deaf children use their entire bodies in many rhythmic experiences before the rhythmic component is conveyed through language (Darrow, 1985).

Thus music can be an important tool for exploring new means of expression, for increasing auditory awareness, for improving cognitive and attentional skills, for recalling memory, and for expanding vocabulary (Butler, 2004; Guerra Lisi, 2018).

These practices have suggested a profitable use of music in a didactic context as well, going beyond the therapeutic aspect to further open up to learning objectives, in spite of encountering some criticisms and misconceptions in this regard. Music as a discipline in the educational curriculum is affected by an audiocentric perspective, since it is commonly conceptualized as an auditory practice that is expressed in listening to musical traditions. Such activities often constitute the core of music teaching/learning practices as a school discipline (Silvestri *et al.*, 2018).

More suitable for a broad view of the possibilities expressed by music is the space devoted to it in kindergarten. In preschool, music is one of the universal communicative languages, capable of conveying learning in the various developmental areas: linguistic, motor, cognitive, emotional-affective, and social. Motor activities can be performed that involve movements of various parts of the body in correlation with the vibratory sequences. This rhythmic gymnastics can accompany the perception of one's body pattern. In addition, the perception of vibratory stimuli produces vasomotor effects that cause positive moods (Russo, 2000).



Dalcroze showed that music education has great potential. His approach is based on rhythmic and consists in relating body movements with musical language and imaginative and reflective activity. It is therefore a methodology that promotes creativity and produces emotional and social benefits. For children with special needs, Dalcroze's approach can offer equal opportunities to develop skills, musical knowledge and agency. The activity of music/movement and enjoyment of the bodily experience are intertwined in processes of embodied musical interaction. These didactic experiences evoke emotions and promote reflective/self-reflexive and learning activities capable of promoting self-determination processes (Nelson, Wright & Parker, 2016; Sutela, Juntunen & Ojala, 2016).

The approach suggested by the Universal Design for Learning has also taken on a more universal definition of music. It is a global approach to inclusion that provides guidelines to enhance participation and motivate all students. There is a 'deafness approach' to musical enjoyment which, by providing multiple paths of enjoyment, destabilizes the merely auditory definition of music and unmasks its subjectivity (Silvestri *et al.*, 2018).

Therefore it is possible to conclude that music is a transversal component in preschool teaching and that the skills cultivated through musical activities are closely linked to all areas of education at this school level. We hope that the use of music can find adequate space and application also in the subsequent school grades of the curriculum, both as a discipline in itself and as a transversal language (Fix, 2008).

## References

- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: V&P.
- Bertazzoni L., Filippa M., Rizzo A.L. (2019) (Eds). *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*. Macerata: Edizioni Università Macerata.
- Beyer E. (1988). *A abordagem cognitiva em Música. Uma crítica ao ensino da Música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.
- Beyer H.O. (2001). *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (Original work published 2000).
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Original work published 2011).
- Branchesi L. (2006). *Laboratori musicali nel sistema scolastico*. Roma: Armando.
- Brand-Gruwel S., Wopereis I., Vermetten Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 487-508.
- Brandi L., Salvadori B. (2004). *Dal suono alla parola*. Firenze: Firenze University Press.
- Butler M. (2004). How Students with Hearing Impairments Can Learn and Flourish in Your Music Classroom. *Teaching Music*, 1(12), 30-34.
- Calvani A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani A. (2013). Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 30-46.



- Casetta L., Rizzi L. (2018). *Musica, emozioni e psicoterapia*. Venezia:UPSEL Domeneghini.
- Cavalieri R. (2015). Così ascoltano i sordi. Riflessioni attorno ad alcune testimonianze autobiografiche dei non udenti. *Scienze e Ricerche*, 6, 75-83.
- Chen S.Y., Fan J-P., Macredie R.D. (2006). Navigation in hypermedia learning systems: experts vs. novices. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 251-266.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci (Eds.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 15-124). Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 17 (1), 445-462.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Italian Journal of Educational Research*, X (numero speciale), 99-114.
- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. S. Francisco: Wiley & Sons.
- Cremaschi Trovesi G. (2001). *Il corpo vibrante. Teoria, pratica ed esperienze di musicoterapia con bambini sordi*. Roma: Scientifiche Magi.
- Curatola A. (2016). The Contribution of Maria Montessori's Pedagogy and her Educational Action to Modern Inclusive Policies. *International Journal of Digital Literacy And Digital Competence*, 7(4), 37-51.
- Dalcroze E.J. (1925). *Ritmo, Musica, Educazione*. Milano: Ulrico Hoepli (Original work published 1920).
- Dalmonte R. (1978). *Proposte di musica creativa nella scuola*. Bologna: Zanichelli.
- Darrow A.-A. (1985). Music for the Deaf. *Music Educators Journal*, 6(71), 33-35.
- De Napoli I. (2014). *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Delalande F. (1993). *Le condotte musicali*. Bologna: Editrice Clueb.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli (Original work published 1984).
- Dennis B. (1970). *Experimental Music in School*. Oxford: Oxford University Press.
- Deriu R. (2009). Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale. In J.J. Nattiez, M. Bent, R. Dalmone (Eds.), *Enciclopedia della musica, il sapere musicale vol. 2* (pp. 804-821). Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1963). *Esperienza ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1938).
- Disoteco M. (2003). *Il suono della vita: voci, musiche, rumori nella nostra esistenza quotidiana*. Roma: Meltemi.
- Fedele P. (2007). *Il computer di casa. Processi di informatizzazione nell'ambiente domestico: fra adattamento e creatività*. Cosenza: Pellegrini.
- Federici A., Valentini M. (2008). *Il corpo educante*. Roma: Aracne.
- Ferrari F., Santini G. (2014). *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*. Roma: Universitalia.
- Fix J. (2008). The use of music education in oral schools for children who are deaf and hard of hearing. *Independent Studies and Capstones*. Paper 354. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
- Frapat M., Souchon A. (1991). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles: Centre régional documentation pédagogique.
- Gaser C., Schlaug G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *J. Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.
- Gordon E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Curci (Original work published 1990).
- Guerra Lisi S. (2018). *Progetto persona. MusicArTerapia nella globalità dei linguaggi*. Roma: Armando.



- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Holmes J. A. (2017). Expert Listening beyond the Limits of Hearing: Music and Deafness. *Journal of the American Musicological Society*, 1(70), 171-220.
- Ingroso M. (2004). *Le nuove tecnologie nella scuola dell'autonomia: immagini, retoriche, pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Juntunen M.L. (2002). The practical applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75-92.
- Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem- Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Laborit E. (1998). *The Cry of the Gull*. Washington: Gallaudet University Press.
- Mace R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Marzano R. J., Haystead M. W. (2009). *Final Report Evaluation Study of the Effects of Promethean Active Classroom on Student Achievement*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.
- May E. (1961). Music for Deaf Children. *Music Educators Journal*, 3(47), 39-42.
- Medeghini R. (Ed.). (2006). *Disabilità e corso di vita: Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (Vol. 9). Firenze: Franco Angeli.
- Montessori M. (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti (Original work published 1948).
- Montessori M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Original work published 1949)
- Montessori M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Original work published 1948).
- Montessori M. (2000a). *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (Original work published 1909).
- Montessori M. (2000b). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti (Original work published 1916).
- Musacchia G., Strait D., Kraus N. (2008). Relationships between behavior, brainstem and cortical encoding of seen and heard speech in musicians and non-musicians. *Hear. Res.*, 241(1-2), 34-42.
- Nattiez J.J., Bent M., Dalmone R. (Eds). (2002). *Enciclopedia della musica: il sapere musicale vol. 2*. Torino: Einaudi.
- Negro G. (2013). *La musica tra gioco e comunicazione*. Lecce: Circolo Virtuoso.
- Nelson L.H, Wright W., Parker E.W. (2016). Embedding Music Into Language and Literacy Instruction for Young Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Young Exceptional Children*, 1(19), 27-38.
- Neves J. (2010). Music to my eyes... Conveying music in Subtitling for the Deaf and the hard of hearing. In L. Bogucki, K. Kredens (eds), *Perspectives in Audiovisual Translation. Łódź Studies in Language* (pp. 123-145). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Oliva G. (2017). *Educazione alla teatralità*. Arona: XY.IT.
- Orff G. (2005). *Musicoterapia-Orff*. Assisi: Cittadella (Original work published 1982).
- Ott C.G., Stier C., Herrmann C.S., Jäncke L. (2013). Musical expertise affects attention as reflected by auditory-evoked gamma-band activity in human EEG. *Neuroreport*, 24(9), 445-450.
- Pace A. (2012). *Musica e formazione primaria*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Pace A. (2017). *Insegnare musica nella scuola di base*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Paynter J., Aston P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Persico D., Midoro M. (2013). Albori di una pedagogia digitale. In D. Persico, V. Midoro (eds), *Pedagogia nell'era digitale* (pp.7-15). Ortona: Menabò Edizioni.
- Pesci G. (2011). *La psicomotricità funzionale. Scienza e metodologia*. Roma: Armando.



- Piaget J. (1977). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1936).
- Piaget J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Roma: Edizioni Studium (Original work published 1950).
- Piazza G. (1979). *Orff-Schulwerk: musica per bambini*. Milano: Suvini Zerboni.
- Piazza G. (2010). Introduzione. In Piazza G. (Ed.), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni* (pp. IX-XXIII). Torino: Edt.
- Rivoltella P. C. (Ed.). (2015). *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione: Didattica, media digitali e inclusione*. Firenze: Franco Angeli.
- Rizzo A.L. (2016). The expertise of the support teacher for school inclusion: practices and research data. *FORM@RE*, 16, 100-120.
- Rizzo A.L., Lietti M.T. (Eds) (2013). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Rochette F., Moussard A., Bigand E. (2014). Music lessons improve auditory perceptual and cognitive performance in deaf children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 488(8). Doi: 10.3389/fnhum.2014.00488.
- Rossi P.G., Rivoltella P.C. (Eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ruggiero G., Bruni D. (Eds) (2015). *Il ritmo della mente: la musica tra scienza cognitiva e psicoterapia*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Russo C. (2000). Psicologia genetica della musica e teorie dello sviluppo. *Psychofenia. Ricerca ed Analisi Psicologica*, 3 (4/5), 1-7.
- Scaglioso C.M. (2008). *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma: Armando.
- Schafer R.M. (1976). *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*. New York: Schirmer Books.
- Schafer R.M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi (Original work published 1977).
- Schellenberg E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Self G. (1967). *New sounds in class: a practical approach to the understanding and performing of contemporary music in schools* (Vol. 14166). London: Universal Edition.
- Silvestre N., Valero J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 195-213.
- Silvestri J., Ehrenberg H., Dick L., Shim P. (2018). Universal Design for Music: Exploring the Intersection of Deaf Education and Music Education. *Journal of American Sign Language and Literatures*, 1-11.
- Sloboda J.A. (1996). *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: Il Mulino (Original work published 1985).
- Straus S.E., Glasziou P., Richardson W.S., Haynes R.B. (2018). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. Philadelphia, USA: Elsevier Health Sciences (Original work published 1997).
- Sutela K., Juntunen M.L., Ojala J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. Approaches. *An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, Special Issue 8(2), 179-188.
- Sweller J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Scienze. A Multidisciplinary Journal*, 257-285.
- Tafuri J. (1991). *Psicologia genetica della musica*. Roma: Bulzoni.
- Taylor P.B. (2004). *Gurdjeffe e Orage. Fratelli in esilio*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Valentini M., Lamanna V. (2018). The importance of the body in writing. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 618-626.
- Vanderspar E. (2013). *Manuale di ritmica Dalcroze. Principi base e linee guida per l'insegnamento della ritmica*. Roma: EdUp.
- Wood R., Ashfield J. (2008). The Use of the Interactive Whiteboard for Creative Teaching and Learning in Literacy and Mathematics: A Case Study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84-96.



Zappaterra T. (2003). Metodo orale e/o metodo gestuale? Una diatriba inutile nella didattica dei disabili dell'udito. *L'educazione dei sordi. Rivista fondata nel 1872 da Tommaso Pendola*, 1, 27-40.

## Legal References

- D.Lgs. del 13 aprile 2017, n. 62 - Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- MIUR. (2012). D.M. del 13/11/2012, n. 254 - Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, (Numero speciale), Firenze: Le Monnier.
- MIUR. (2018). Nota MIUR-DGOSV del 25 settembre 2018, n. 16616 - Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.
- European Parliament, Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, (2008/C189/01).

## Music References

- Čajkovskij P.I. (1892). Waltz of the Flowers. In *The Nutcracker Suite*. Op. 71a.
- Strauss J. (Sohn). (1886). The Blue Danube. Op. 314.
- Wagner R. (1854-1956). Ride of the Valkyries. In R. Wagner. *Valkyries* (act. 3). From the Album Motion Picture Music, Vol. 1: The Lost Scenes of Puss N' Boots

# Chinese regular classroom teachers' understanding of barriers to inclusive education

## La comprensione delle barriere all'educazione inclusiva: uno studio su insegnanti curricolari cinesi

**Lishuai Jia**

Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai, China – lsjia@niepr.ecnu.edu.cn

**Marina Santi**

University of Padova, Italy – marina.santi@unipd.it

Since 1980s, China has initiated formal education reform, namely 'Learning in Regular Classrooms', towards inclusive education. Reforms in the last three decades have resulted in considerable changes and progress in many aspects of inclusive education monitor system, regular school organization, financial funding system and special service provision. However, the current Chinese inclusive education development is still shaky because of various barriers. Unless these barriers are identified and successfully addressed, it is unlikely that China can achieve a comprehensive inclusive education. The purpose of this study is to identify barriers to inclusive education and suggest measures that could be employed to clear these barriers in Chinese regular school context, while mainly based on the data collected from 26 regular classroom teachers' interviews in Shuangliu District, Sichuan province. Significant barriers were mentioned by regular classroom teachers contained: lacking of professional knowledge on special and inclusive education, existing ways of thinking within regular school, inadequate special education service provision and opposition of regular students' parents. Possible strategies for overcoming the barriers were provided by regular classroom teachers as well. The results inform that further develop Chinese inclusive education should carefully address the barriers that are mentioned by regular classroom teachers.

**Key-words:** inclusive education, chinese regular classroom teachers, learning in regular classrooms, barriers, strategies.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

The co-authors of the paper are equally responsible of the content, derived from the Lishuai Jia's doctoral research, supervised by Marina Santi. Marina Santi is the scientific responsible of the research project and the methodological design. Lishuai Jia is responsible of the literature review, data collecting and analysis, and paper writing. The choice of theoretical framework and final discussion are fruit of a sharing work.



## Introduction

Since the Salamanca Declaration (UNESCO 1994), the inclusive education has become 'a global agenda' as one group of commentators called (Piji, Meijer, and Hegarty 1997) and many countries have made considerable efforts to reduce inequity and inequality in pre-existing school systems and provide appropriate education for all students (Ainscow, Booth, and Dyson 2006; Booth and Ainscow 1998). China is no exception. In 1978, China reopened the national door under Deng's initiative of reform and opening up policy, which inevitably produced a tremendous influence on all aspects of Chinese society. Within that reform environment, the ideas of integration, and then mainstream, inclusive education were introduced to China and undoubtedly that these Western concepts exerted a profound impact on China's special education and regular education (Deng and Harris 2008; Deng and Poon-Mcbrayer 2012). Since the mid-1980s, based on Chinese rural areas' spontaneous Learning in Regular Classrooms (LRC) initiative, which means students with disabilities in poor rural areas have been put into the neighbouring regular schools to receive basic education, while combining with the experiences drawing from Western countries' mainstream schooling reform, a series of policies were issued by Chinese government to make regular school education more inclusive (e.g. Deng and Poon-Mc Brayer 2012; Hua 2003; Jia 2018; Piao 2004, 2008; Mitchell and Desai 2005; Xiao 2005; Xu, Cooper, and Sin 2018). With years of continuous efforts, in 2014 the notion of inclusive education was firstly adapted in *The Plan of Special Education Improvement (2014-2016)* (State Council 2014) and related issues on how to prepare inclusive education teachers, how to build resource centers and how to manage regular schools' inclusive education were clearly provided, which well illustrates Chinese government shares the common commitment and goal of inclusion. However, this is not the whole story! Barriers to successful implementation of inclusive education policy are still a critical issue that requires particular attention. Related studies on inclusive education from local and international researchers have shown that various barriers continue to hamper the implementation of inclusive education policy in China. Those frequently mentioned and highlighted barriers by researchers include traditional values of Confucianism (e.g. Deng and Poon-Mc Brayer 2012; Mitchell and Desai 2005; Potts 2000), examination-oriented education system (e.g. Chen 1996, 1997; Mitchell and Desai 2005, Jia 2018), inadequate preparation of regular school teachers (e.g. Deng et al. 2017; Xu, Cooper, and Sin, 2018; Yu et al. 2011) and uneven educational development across China (e.g. Peng 2010, 2011; Xu, Cooper, and Sin 2018).

From the perspective of policy implementation, school directors and teachers are considered as street-level bureaucrats because they put the government policy into practice through their day-to-day school teaching decisions and routines (Lipsky 1980). Considering that, studies indicated that teachers and principals' reinterpretation and translation of the government policies within their own understanding that often directly contradicted the original intentions that set by the policymakers (Wong 1991; Wong and Anagnostopoulos 1998). Furthermore, Lipsky (1980) stated that the high levels of teachers and principals' discretion of policy mainly stemmed, to some extent, from endemic uncertainties and complexities of the work which they perform. Given that, it is necessary that the implementation of inclusive education policy requires to be defined and redefined with local stakeholders, especially regular school teachers (RCTs). It is RCTs who implement inclusive education policy



through their everyday decisions and routines. Just as many previous studies indicated that regular school teachers do play a key role in the successful implementation of inclusive education (e.g. Forlin and Chambers 2011; Yan and Deng 2019). Therefore, to explore the barriers that hamper the progress of inclusive education through the perspective of RCTs is particularly necessary as it can provide evidence-based strategies that could be employed to overcome barriers and successfully implement the inclusive education policy in the future.

Although previous studies have already conducted a lot in terms of barriers to inclusive education, there is still a need for researches to focus on the barriers to inclusive education, or as we will name them—RCTs’ understanding of barriers to inclusive education. Researches like that are particularly necessary for China. On one hand the history of developing inclusive education in China is not as long as Western countries and many barriers to inclusion still need to be explored and overcome, while on the other hand inclusive education, as a new Western concept, was introduced to China, which definitely leads to some tensions when applying it into Chinese specific social-cultural context, which must be carefully examined in order to successfully implement inclusive education (Deng and Liu 2013; Deng and Su 2012; Deng and Zhu 2007).

## The development of inclusive education in China

As early as the 1950s, in *Dabashan*, Sichuan province, the students with disabilities were placed into the neighbouring regular schools to receive the basic education as those poor rural areas lacked of resources to build special schools for these students (Hua 2003; Piao 2004, 2008; Xiao 2005), and this voluntary and spontaneous practice later was called ‘Learning in Regular Classrooms’ (LRC). Since 1978, under Deng Xiaoping’s reform and opening up policy’s impact, all aspects of Chinese society started a new reform journey. In 1982 the revised Constitution was published to mandate education and social support for all persons with disabilities, which was also the first policy to mandate special education in Chinese history (Deng and Harris 2008; Deng and Poon-Mc Brayer 2012). Around the middle of 1980s, although the LRC was popular in many Chinese areas, however, it did not attract government attention until 1987. In 1987, the researcher Xu Bailun, the predecessor of LRC, initiated the “Golden Key Blind Children Education Plan” in several provinces of China (Xu 2012). The main content of this plan was to enable blind children to attend regular classrooms together with regular students. The experiment of LRC was a success on educating children with disabilities, particularly for those with visual impairment, hearing impairment or intellectual disability, in regular classrooms. And shortly this LRC model was accredited by the Chinese Disabled Persons’ Federation (Xu 2012). As a good model to educate students with disabilities, the LRC started to acquire government acceptance and to be promoted through the whole China. With the development of LRC in Chinese various areas and continuous emergence of some new problems, effective measures need to be taken to solve these various problems. In 1994, *Trial Measures of Implementing Learning in Regular Classrooms for Children and Adolescents with Disabilities* (Ministry of Education 1994) was issued, which was the first national level policy that specifically for LRC, in which a series of measures were issued to improve the LRC, like the LRC targets, professional training, teaching requirements, management issues, etc. After nearly



twenty years of efforts (1978-1994), the spontaneous LRC finally become a national action, which has spread to nearly all Chinese provinces and municipalities (Xu, Cooper, and Sin 2018).

Subsequently, the LRC entered an expansion era (1995-2010). Encouraging regular schools to accept more and more students with disabilities to study at regular classrooms has become a top priority among Chinese various education reform agendas and a series of policies were issued to ensure this reform. In 2001, *Suggestions on Further Advancing Reform and Development of Special Education in the Tenth Five Years* (State Council 2001) encouraged regular schools to accept more and more students with disabilities to study in their classrooms. In 2006, the revised Compulsory Education Act (State Council 2006) was issued and regular schools should unconditionally accept the school-aged children with disabilities as long as they are able to study in the regular classrooms, and at the meantime the LRC was firstly written into Chinese law system. While from statistical perspective, in 1992, 129,400 students with disabilities enrolled in school (both special and regular schools) and only 28% (36,558 students with disabilities) of them were in regular schools (Deng and Guo 2007). With years of efforts, in 2009, 428,100 students with disabilities enrolled in school, while approximately 65.0% of the students with disabilities were in regular classrooms (Ministry of Education 2011). Undoubtedly after those years' development, just as some scholars (e.g. Deng, Poon-Mc Brayer, and Farnsworth 2001; Jia 2018; Piao 2004; Xu, Cooper, and Sin 2018) argued that LRC model has already become the main body to deliver educational provision for students with disabilities.

In 2014, the notion of inclusive education was firstly adapted in *the Plan of Special Education Improvement (2014-2016)* (State Council, 2014) and related measures on how to well develop LRC were provided. What is more important is that after these years' development of LRC and researchers' introduction of inclusive education, to some extent, the opinion that LRC is equal to inclusive education is officially admitted. Undoubtedly, there are some differences between LRC and inclusive education in terms of origin, founding principles, growing context, etc (Deng et al. 2001; Deng and Zhu 2007; Li 2010; Liu 2008; Yu et al. 2011; Zhang 2010). However, after these years of development, the LRC has already become a localised inclusive education initiative to enrol children with special educational needs into regular education schools (Yan, Deng, and Ma 2019) and in that thinking LRC, to some extent, is widely considered as and used interchangeably with inclusive education by researchers (Deng and Poon-Mc Brayer 2004, 2012; Feng 2010; Jia 2018; Xu, Cooper, and Sin 2018). Considering that, in current study the LRC and inclusive education will be used interchangeably. While a key focus of current research is on the inclusion of students with disabilities in Chinese regular schools.

Inclusive education has gained much attention across Chinese policy discourses. However, the poor quality of inclusive education has been criticized by many Chinese researchers (e.g. Jia 2018; Li 2015; Peng 2011). Currently, it is a high time that inclusive education development orientation should shift from previous mainly expanding quantity to improving quality while ensuring quantity (Jia 2018). However, that transformation cannot be easily realized and the inclusive education policies cannot be directly translated into practice, therefore, it is necessary to identify various barriers faced by China further to promote inclusive education. Given that, this paper aims to identify barriers that hamper the implementation of inclusive education and provide evidence-based strategies that could be employed to



overcome these barriers in future development of inclusive education in China. Considering the research aims, two research questions will guide us: (1) from RCTs' perspective, what the barriers to implement inclusive education in Chinese regular school context are, and (2) what measures need to be taken to address the barriers that RCTs mentioned?

## Methods

Current study is a part of three-year project 'Comparing Inclusive Education: Struggles in Italy and China' which was conducted in Italy and China between 2016 and 2019. In this section, we briefly present sample, instrument and related issues in relation to current study.

## Participants

In 2014 and 2018, the Department of Education of Sichuan province issued the *Implementation Plan of Chengdu Special Education Promotion Plan (2014-2016)* (Department of Education of Sichuan province 2014) and *The Second Special Education Promotion Plan of Sichuan Province (2017-2020)* (Department of Education of Sichuan province 2018) respectively. Both of these policy documents aim to further improve inclusive education in Chengdu and related measures are provided to ensure the inclusive education promotion. Among 20 districts of Chengdu, Shuangliu District has been considered as the most advanced district leading inclusive education reform. Because of its achievement in promoting inclusive education, Shuangliu District was approved as one of the National Special Education Reform Programme pilots by Minister of Education of People's Republic of China in 2015 (Minister of Education 2015). With these years of efforts, Shuangliu District's inclusive education reform is regarded as one of the best in China and its success is approved by Minister of Education of People's Republic of China (Minister of Education 2018). As a Chinese representative, Shuangliu District's inclusive education is regarded as a successful case study to spread globally, in a project conducted jointly by UNESCO and the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Jia and Shi 2019).

Participants in current study were RCTs from primary and low secondary schools, who currently teach students with disabilities in their classrooms. 26 RCTs from 11 schools (9 elementary and 2 low secondary schools) in Shuangliu District were selected employing purposive sampling (Cohen, Manion, and Morrison 2007), which is a widely employed sampling method that bases on data collected from the information-rich cases that 'one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research' (Patton 2002, p.230). Among the participants, there are 22 females (84.62%) and 4 males (15.38%). Participants' age between 27 to 62 and the mean age is 38.48. In every RCT's class there is at least has one student with disability certificate which is issued by local government.



## Instruments

The interview protocols named 'Comparing Inclusive Education: Struggles in Italy and China' were developed, which contains six open-end questions focusing on RCTs' understanding of inclusive education based on Wiggins and McTighe's (2005) understanding theory. Particularly, question 3 and 6 are related to current study, which are: 3) what the barriers to implement inclusive education policy in Chinese regular school context are, and 6) what measures need to be taken to address the barriers that RCTs mentioned?

## Procedure

The survey was conducted between October 2016 and May 2019. Data collection was conducted in five steps. Firstly, the researcher contacted the Director of Special Education Department of Sichuan Academy of Education Sciences to recommend inclusive schools in Shuangliu District. Secondly, after identifying the sample schools, with the official reference issued by Special Education Department of Sichuan Academy of Education Sciences the researcher contacted the directors of sample schools to book a meeting to discuss current study and related issues. Thirdly, following the appointment date, the researcher visited all directors of sample schools to state aims of current research and asked directors to recommend RCTs who are mainly involved in the school's inclusive education practice. Fourthly, with sample schools directors' recommendation, the researcher contacted RCTs one by one to book an appointment for interview. Finally, following the appointment date the researcher conducted interviews with RCTs. Each interview ranged from 45 to 90 minutes and all the interviews were audio-taped with the consent of participants all the interviews conducted in the sample schools and research in each sample school required three to four working days to complete.

## Data analysis

All the interviews were transcribed verbatim and detailed reading of the transcripts was conducted to be familiar with the interviews' original content (Flick 2009). With regard to analyzing the interview data, thematic analysis was the primary method of analysis in current research. As Braun and Clarke (2006) argued that thematic analysis is an appropriate analysis method when the research explores an under-research area. This is suitable for current study as China is a country where inclusive education is recent and under-researched phenomenon (Deng and Poon-Mc Brayer 2004, 2012; Jia 2018; Xu, Cooper, and Sin 2018). Procedural steps of thematic analysis employed in current study involved familiarizing with the interview data, generating initial codes, identifying themes, reviewing themes, defining and naming themes and producing the report (Braun and Clarke 2006). Meanwhile ATLAS. Ti (8.3.16 version) was employed to facilitate the data analysis.



## Results

A total of eight themes were identified in the data and they were grouped into three main themes, with the eight themes being considered as sub-themes and being distributed properly. Table 1 presents how the identified three main themes and eight sub-themes were grouped. The presentation of results' order comes randomly and all barriers should be treated equally regardless of their orders. For us, all barriers identified in current study need to be properly addressed if Chinese regular schools want to successfully achieve the aim of inclusive education.

## Barriers related to RCTs

### Lack of professional knowledge and teaching ability

Regardless of RCTs' willingness to include students with disabilities in their classrooms, nearly all RCTs stated that lack of related knowledge and ability to teach these students is one of the biggest barriers to promote inclusive education in current Chinese regular school context. According to RCTs, the lack of knowledge and ability can act as a barrier in three ways. Firstly, lack of knowledge and ability leads to RCTs having no pedagogies for teaching students with disabilities. For the majority of RCTs, they have not received any knowledge related to inclusive and special education during their pre-service teaching education programmes, which inevitably leads RCTs to have no proper pedagogies for teaching the students with disabilities in their classrooms. Therefore, students with disabilities are frequently neglected in RCTs' teaching and isolated from classroom activities. Rather than learning in regular classrooms, most students with disabilities just sit in the regular classrooms because RCTs do not have ability to help them. Secondly, many RCTs in current study expressed the view that as a teacher they really want to teach all students in their classrooms, however, at the same time they are afraid of 'with good intentions but doing something wrong'. Because of the lack of related ability, RCTs are afraid of doing some wrong to students with disabilities although RCTs are with good intentions. As nowadays many Chinese families only have one child, teachers will be accused of doing wrong to their child by parents. Given that, rather than teaching RCTs prefer to not teach students with disabilities in case of doing something wrong to these students. Thirdly, most RCTs are unable to properly use learning resources to help students with disabilities. In many regular schools there are some kinds of specific learning resources for helping students with disabilities to learn, however, these resources are rarely used by RCTs. Using these learning resources need specific training and skills, the majority of RCTs have never received related training and this inadequate ability hinders RCTs to employ these resources in their teaching for students with disabilities. In addition, some RCTs stated that they did not want to use these learning resources as they are afraid of making some wrong to students with disabilities when they use the learning resources.

#### *Negative attitudes towards students with disabilities*

Quite a number of studies indicate that teachers' attitudes towards students with special needs play a decisive role in making schools more inclusive. Concerning current study, some RCTs still hold negative attitudes towards students with disabili-



lities in their classrooms, which clearly reflects in their various expressions when mentioning students with disabilities. For example, 'I prefer a class without students with disabilities.', 'As you know, placing a student with disabilities will definitely add more work to me. I am already busy with regular students, with no more energy and time for students with disabilities.', 'It is unfair! Why some classes have students with disabilities while others don't?', 'I do not know how to teach students with disabilities. You can put them here, but I am not sure how to teach them, so maybe they are just sitting here.', etc. Expressions like these frequently emerged in some RCTs' interviews and undoubtedly these negative ideas on students with disabilities act as a barrier. As a result, RCTs do not consider the education of these students as an integral part of their work, which inevitably makes some students with disabilities are ignored in regular classrooms.

## Barriers related to regular schools

### Existing ways of thinking within school

As Ainscow (2005) argued that several barriers to inclusive education arise from school's existing ways of thinking. Particularly, many existing ways of thinking within a school are 'largely taken-for-granted and, therefore, rarely discussed' (p. 121) and this fully reflects in Chinese regular school contexts. As placing students with disabilities in Chinese regular schools, a set of deeply held beliefs within regular schools are shared by RCTs 'prevent the experimentation that is necessary in order to foster the development of more inclusive ways of working' (Ainscow 2005, p. 116). Based on data, four very common existing ways of thinking within Chinese regular schools were identified. The first thinking refers to regular schools are for the 99% regular students not for the less than 1% students with disabilities. Many RCTs stated that during their school education and working as a teacher, it is rare to see students with disabilities in the regular schools. Particularly the majority of RCTs expressed that this is the very first time they meet students with disabilities in current school. Furthermore, from the school arrangement perspective RCTs argued that regular schools were designed for normal students not for students with disabilities as there are no necessary learning resources for students with disabilities. The second popular thinking is that special school is good for students with disabilities. Most RCTs held that thinking and their main concern lies in the resources point: currently the main learning resources for students with disabilities are in special schools not regular schools, therefore, it is better to place them into the special schools to receive proper support instead of just letting them sit in the regular classrooms without any support. The third thinking is that inclusive education is an additional school agenda. In the past, students with disabilities were in special schools and regular teachers were not responsible for teaching them, while nowadays more and more students with disabilities in regular schools are imported from special schools. Therefore, RCTs need to undertake the extra work in terms of teaching students with disabilities. This additional school agenda, inclusive education, makes RCTs' workload heavier than before, which definitely leads to RCTs forming a negative attitude towards students with disabilities. The fourth one refers to medical model of disability. The majority of RCTs still hold a deficient thinking on students with



disabilities and regard students with disabilities as patients in need of fixing, or, worse, therefore, beyond fixing. This deeply entrenched deficient views on students with disabilities leads to some RCTs give up some students with disabilities, partly because of their high level of disabilities, partly because lack of related abilities to fix these students. All these four existing ways of thinking are still popular within Chinese regular schools and act as significant barriers to developing inclusive education.

### **Inadequate special education service provision**

When placing and educating students with special education needs in regular schools, the basic question needs to be asked is how special education services are to be provided at regular school. Considering current Chinese regular school context, RCTs argued that special education service provision is seriously inadequate. Currently, two kinds of special education services reported by RCTs, however, are both in lower level and unable to meet students with disabilities' learning needs. Firstly, all the regular schools in current study have resource rooms and resource teachers to help students with disabilities, however, all these resource teachers are part-time, which means all resources teachers are RCTs as well. Particularly, the first role of these teachers is RCTs and the second role is school resources teachers. What is worse, most of them have never had any training on special and inclusive education before, so they have no or limited knowledge on how to use resource rooms to help students with disabilities. Resource room, to some extent, is just a useless decoration. Additionally, as resource teacher is a part-time role of RCTs, most of them regard themselves as RCTs, and they are mainly responsible for regular students, therefore, they rarely fulfill their role as resource teachers. Secondly, a support system between the local special school and regular schools was established to support RCTs and students with disabilities in regular schools. However, there are two acute problems in this support system, one problem is that limited special teachers cannot meet the need of local regular schools. Thus, some regular schools cannot receive necessary help when needed. Another one is special school teachers are not familiar with operation system of regular schools, so their help and advice for better educating students with disabilities cannot work well in regular schools, sometimes even contradict with regular schools' agenda. For example, currently smaller group teaching for students with disabilities can hardly be implemented in Chinese regular schools. Above two poor special education services need to improve so that students with disabilities can receive appropriate education in regular schools rather than solely sitting in the regular classrooms.

#### *Big class size and small number of students with disabilities*

Currently, Chinese regular primary and secondary schools' class size ranges from 40 to 50, while in some developed it could even be 60 or more for its high qualified education resources. Considering current study, the sample schools' class size is around 50. With already so many regular students in the class, putting one or two students with disabilities into the class will inevitably influences both the teaching of RCTs and learning of students with (out) disabilities. This problem was nearly highlighted by all RCTs. Because of RCTs' limited energy, time, and ability, ignoring or paying limited attention to students with disabilities in their classrooms is their first choice. Many RCTs stated that with such big class size, they are already busy



with regular students, like marking students' homework and grading students' examination papers, so it is difficult to separate more energy and time for one or two students with disabilities in the classroom, which leads to students with disabilities usually just sitting in the chair. Furthermore, compared with large number of normal students, the small number of students with disabilities are usually neglected by RCTs and school directors. At class level, compared with around 50 regular students one or two students with disabilities are easily ignored by RCTs, while at school level, compared with around 2,500 regular students, a dozen of students with disabilities are usually neglected by school director when he/she makes the school development plan. Expressions like 'students with disabilities are in a small number', 'sometimes I will forget them (students with disabilities) as there is only one in my class', 'this school has more than 2,500 normal students, and the director sometimes forgets this small number of students with disabilities', etc., which frequently emerged in RCTs' interviews. For RCTs and directors, their primary responsibility is for the majority-regular students rather than the minority-students with disabilities. Therefore, RCTs' teaching strategies and directors' school plan, to some extent, mainly focus on the majority, while at expense of the minority. This working habit needs to be changed if regular schools want to be more inclusive.

### **Unclear inclusive education workload identification standard**

Undoubtedly, placing students with disabilities in regular classrooms will require RCTs to pay more attention. This is particularly obvious in Chinese regular school context as all resource teachers are part-time, nearly all the work relates to students with disabilities is undertaken by RCTs, as well as the work of regular students. In our survey, only two sample regular schools have a clear inclusive education workload identification system and RCTs are paid for their related workload on students with disabilities. While the majority of sample regular schools still do not have a clear inclusive education workload identification criterion, RCTs who involved in inclusive education in these schools are without any pay and all the additional work related to students with disabilities are voluntary. What is even worse, one regular school's director does not even know there is a student with disability in the school, and the regular classroom teacher who is responsible for that student was crying during the interview as nobody ever asked her about this student with disability in the past four years, as a researcher I am the first person who asks her work concerning that student. As RCTs expressed the view that although they really pay more effort on teaching and managing the students with disabilities in their classrooms, and they do not want to ask more salary for that, however, school should have a clear inclusive education workload identification system to identify and acknowledge their efforts, and this is the minimum requirement asked by RCTs.

### **Barriers related to wider context**

Rather than operating in a vacuum, schools operate in a society. Therefore, we cannot divorce schools from the wider social contexts as there are a range of contextual factors that can support or undermine the promotion of inclusive education in



schools. From the data, two contextual barriers were identified, which are examination-oriented education system and regular students' parents' opposition.

### Examination-oriented education system

During the interviews, expressions as 'countless exams', 'Midterm examination', 'Middle School Entrance Examination (*Zhongkao*)', 'College Entrance Examination (*Gaokao*)', 'students' scores', 'class's average score', 'learning for exam, for test', 'score is a student's life', 'teaching for score', etc., were frequently mentioned by all the RCTs when asked the challenges to include students with disabilities in the regular classrooms. These various expressions fully illustrate the fact that influenced by Confucianism, the examination culture derives from the imperial examination system, *ke ju kao shi*, is still existing and dominating contemporary Chinese educational system. Therefore, frequent exams and pursuit of high score have become the two most important principles that guide policy priorities within whole Chinese education system. Under such circumstances, with an exam agenda that heavily relied on scores as the yardstick of students' progress and success, the government policy, school plan and teacher teaching all narrowly focus on how to improve students' test score. So when it comes to placing students with disabilities in the regular classrooms, one question stands out above the rest is: Does this decision produce a negative impact on normal students' score? Rather than considering students with disabilities' interest, regular students' score is the first thing school director and RCTs think of when they consider whether or not to include students with disabilities in the regular classrooms. Given the importance of score, many RCTs are afraid that placing students with disabilities in their classes will lower their classes' average score, particularly when the class' average score means all for RCTs. RCTs' salary, promotion, prize, etc., which all depends on the class's average score. For students, the meaning of success mainly means they can get a high score in various examinations, like 'Midterm examination', 'Middle School Entrance Examination' and 'College Entrance Examination'. As RCTs stated if placing students with disabilities in regular class produces a negative influence on normal students' score, who should be responsible for that? Additionally, RCTs emphasized that as a student you are not only competing with your classmates, but also competing with all the other students in this school, this school district, this province and even the whole China. For example, College Entrance Examination. Constrained by that policy environment, although placing students with disabilities in their classrooms, RCTs' teaching plan, strategies and assessment remain largely unchanged. Raising scores is still the center of the whole school agenda. As RCTs maintained that surrounded by non-inclusive policy environment and examination-oriented education, the journey to inclusive education in China still has a long way to go.

### Regular students' parents' opposition

Currently, many Chinese families only have one child because of the past one-child policy. Thus, parents pay considerable attention to their only child's education as currently through education to change one person's fate and one family's future is still a common view in China. With that mind, nearly all parents spare no effort to



facilitate their children to get a high score in school's various exams. Therefore, if something happens to hinder their child's study, their parents will undoubtedly do whatever they can to clear up these obstacles. According to RCTs, when students with disabilities firstly placed in the regular classrooms, where for them is a totally new and unknown environment, so they do some strange behaviours and make some strange noises, which inevitably disturbs or interrupts classroom teaching, particularly the situation will become worse as RCTs have no ideas how to handle them and no available related special services. After school, regular students tell this 'interesting story', a strange classmate makes strange behaviours and noises during the class teaching, to their parents. For regular students, they consider this strange classmate is good because they do not need to study when this strange student disturbs or interrupts the class, however, for their parents this is rather an interesting thing, but a serious problem as that influences their child's study. As RCTs reported regular students' parents firstly will require to change into a new class where there are no students with disabilities. If that does not work, regular students' parents will write a letter together to school to ask school director to 'send' this student with disability to elsewhere or even worse they will go to the school director's office together to argue on that thing. Facing that, some schools choose to send the students with disabilities to local special education school to meet the demand of regular students' parents. In addition, the majority of parents of students with disabilities will choose to keep silence when that happens as they can understand regular students' parents' feeling. Particularly, when compared with the large number of normal students' parents, the families of students with disabilities only accounts for a small part, which, to some extent, reinforces parents of students with disabilities to keep silence. Nearly for all RCTs, they totally understand normal parents' behaviours, just as one regular classroom teacher said 'as a teacher I support inclusive education, as a mother I am against inclusive education'.

### **Measures needed to be taken to address barriers to inclusive education**

The RCTs' data showed that in order to successfully promote inclusive education in Chinese regular school context, three primary issues needed to be addressed. Particularly, these three measures mentioned here cannot represent all measures needed to be taken and cannot address all the barriers to inclusion in current Chinese regular school context. However, employing RCTs' words, these three measures are 'mostly urgent and necessary' in current Chinese regular school context for developing inclusive education. For example, compared with enhancing in-service teacher training, measures like reducing class size, redesigning Chinese in-service teacher education programmes and changing Chinese examination-oriented education system, to some extent, are more difficult to achieve, which needs more time and effort. Therefore, based on the principle of respecting RCTs' opinions, here we give priority to these three emergent measures.

### **Enhancing in-service teacher training on inclusive and special education**

As nearly all RCTs feel unprepared to teach students with disabilities, therefore, improving in-service teacher training on inclusive and special education was recom-



mended as a necessary strategy to enhance their profession abilities. RCTs argued that their in-service teacher education programmes did not contain any inclusive and special education contents, and what is even worse current in-service teacher training programmes paid limited or zero attention to inclusive and special education, which undoubtedly makes RCTs cannot teach students with disabilities in their classrooms, cannot use well-equipped resource rooms or some even do not know the expression of inclusive education. Therefore, enhancing in-service teacher training was considered as a key strategy to improve current situation and three main in-service training priorities were identified by RCTs. Firstly, basic knowledge on inclusive and special education should be included. For example, the meaning of inclusive education, inclusive education development around the world, inclusive education policy in China, etc. As RCTs have limited or zero understanding of inclusive education, this priority mainly intends to arm RCTs' mind and, to some extent, to change their pre-existing ways of thinking, like deficient view on students with disabilities, regular schools is for 99% normal students, etc. Secondly, the training should include specific knowledge on disabilities and necessary skills to meet the needs of students with disabilities. Rather than only knowing the name of different kinds of disabilities, RCTs stated that they needed to know more about disabilities, like the causes and behaviours of Autism. Specific skills, like reading and writing Braille, using sign language and related learning materials in resource room, should be also provided to help RCTs to meet students' needs. Thirdly, how to collaborate with special education teachers should be included in the training. Currently, the only one special education service for RCTs is from special education teachers, however, many RCTs do not know how to effectively work together with special education teachers to improve students with disabilities' situation. Therefore, how to include special education teachers into RCTs classroom teaching, how to design teaching plan together, etc., are necessary to be provided to better use the only one special service.

### **Providing more special education services, particularly fixed professional resource teachers**

Currently, the only one special service at school level to assist RCTs in educating students with disabilities is special teachers from local special school. Arguably, this special service does play a critical role in helping local regular schools develop inclusive education. However, as RCTs stated that with more and more students with disabilities are placed into regular schools, only one local special education school's teachers cannot meet regular schools' requirements, therefore some regular schools rarely received help from special school and had no access to this only special service provision. Given that, setting fixed professional resource teachers in regular schools is considered as a necessary measure to implement inclusive education by RCTs. At minimum, one regular school should have one fixed professional resource teacher. Nowadays, all resource teachers in regular schools are part-time and un-professional, therefore setting fixed professional resource teachers, on one hand can properly support students with disabilities and effectively use resource room, on the other hand can free current part-time resource teachers.



## Issuing a clear inclusive education workload identification standard

At first glance, it seems that workload identification standard, to some extent, will reinforce the thinking that inclusive education is an additional school agenda, which has long been considered as a barrier to inclusion. However, when referring to current Chinese regular school context, issuing a clear inclusive education workload identification standard, is not only a necessary step but also a critical facilitator for implementing inclusive education. As we discussed earlier, currently nearly all the work related to students with disabilities is undertaken by RCTs, who are responsible for normal students as well. Undoubtedly, teaching and managing students with disabilities will require RCTs to pay more time and energy. However, currently the work related to students with disabilities is nearly done without remuneration. What is even worse, this part of work is not recognized by school directors in most Chinese regular schools. Instead of asking regular school to pay for this part of work, nearly all RCTs expressed the view that they do hope school directors and managers can recognize their effort in educating of students with disabilities in their classrooms. Put simply, RCTs' effort on promoting inclusive education should be acknowledged by school. Taking Italy for example, support teachers work together with regular teachers to implement inclusive education, and both of them receive their salary for their workload respectively. While in Chinese regular schools, one regular teacher undertakes the workload supposed to be completed by two teachers' (regular and support) but only get paid for one part of the workload, which should be seriously considered in the next step of developing inclusive education.

## Discussion

The current study has attempted to identify barriers to inclusive education and suggest measures that could be employed to clear these barriers to inclusive education in Chinese regular school context. The results of current study are consistent with previous studies, barriers to inclusion in Chinese regular school context like RCTs' inadequate abilities and negative attitudes (e.g. Deng and Poon-Mcbrayer, 2012) and examination-oriented education system (e.g. Xu, Cooper, and Sin 2018), and strategy to promote inclusion like setting fixed professional resource teachers in regular schools (e.g. Jia 2018). Additionally, based on three-year investigation in Chinese regular schools, current study also provides some new insights into inclusive education research in Chinese context. Considering the barriers to inclusion, results of current study argue that the main barriers are within regular school context, barriers like existing ways of thinking within regular schools and unclear inclusive education workload identification standard are two newly identified barriers that current study contributes to the pre-existing research regarding barriers to inclusion in Chinese regular school context, while we cannot underestimate the barriers related to wider context, like normal students' parents' against. On strategies for addressing these barriers, current study mainly respects RCTs' concerns which come from their day-to-day school practice. For example, compared with previous studies giving priority to redesigning pre-service teacher education programmes to arm RCTs with related profession abilities, current study reveals RCTs concern more about improving their profession abilities through in-service teacher training rather than pre-service teacher education, because the redesign



of pre-service teacher education is too difficult to achieve. Particularly, issuing a clear inclusive education workload identification standard can be considered as a new measure for developing inclusive education suggested by RCTs, which should be carefully considered within current Chinese regular school context. Any efforts that take no account of Chinese regular school context should be avoided. Finally, regarding to the research sample, previous studies focus more on inclusive education in Beijing, Shanghai and other big cities which locate in the east-developed areas (e.g. Deng et al. 2017; Ma and Tan 2010; Yan and Deng 2019; Yu 2011), while limited researches were conducted in terms of inclusive education development in west-developing areas of China. Therefore, current study, to some extent, can fill that research gap and enrich understanding of inclusive education in western part of Chinese regular school context.

## Conclusion

The LRC, as a pragmatic strategy that develop by Chinese government to promote inclusive education in regular school context, particularly for students with disabilities, is rooted in Chinese specific cultural, historical and economical context and is also influenced by Western views on inclusive education (Deng and Poon-Mc Brayer 2012; Xu, Cooper, and Sin 2018). Since 1978, the past four decades has witnessed a rapid development of inclusive education across various parts of China, while currently Chinese inclusive education is undergoing a radical changing process from previous primarily expanding quantity of students with disabilities in regular classrooms to improving quality while ensuring quantity (Jia 2018). Undoubtedly, there are still various challenges needed to be addressed in order to achieve this changing process and provide appropriate education for all students. Based on RCTs' everyday school practice, barriers to inclusive education are mainly within regular school level, like existing ways of thinking within schools, a lack of special education service provision and vague inclusive education workload identification criteria. In the meantime RCT also expressed that their lack of necessary professional abilities to teach students with disabilities needs to be given a priority and properly addressed. In addition, we cannot ignore the barriers to inclusion outside school context, such as a long history of examination-oriented education culture and normal parents' against, which can produce a considerable negative impact on regular schools' moving to be more inclusive. Although there are various barriers to inclusion, RCTs still hold a positive attitude towards future development of inclusive education in China. Considering their classroom practice, series of effective measures were provided to fight with these barriers, including improving in-service teacher training on inclusive and special education, setting fixed professional resource teachers in regular schools, enacting a clear inclusive education workload identification standard.

Undoubtedly, main limitation of current study is small sample size, particularly in Chinese context which is characterised by serious regional differences in terms of social-cultural habits and socio-economic development level. Therefore, the research results should be treated cautiously. Another limitation refers to language translation, as all interviews were conducted in Chinese. When translated into English, some information will be inevitably missed and future studies should pay attention to that language issue. In addition, two implications for future studies emerged from



current study. One is more inclusive education researches needed to be conducted in western part of China, seeking to apply results of these researches to support government related policy making, and another one is that future studies need to pay attention to parents' role, especially parents of regular students, in making regular schools more inclusive.

Themes	Sub-themes
Barriers related to RCTs	Lack of professional knowledge and teaching ability
	Negative attitudes
Barriers related to regular schools	Existing ways of thinking within school
	Inadequate special education service provision
	Big class size and small number of students with disabilities
	Unclear inclusive education workload identification standard
Barriers related to wider context	Examination-oriented education system
	Regular students' parents' opposition

Table 1. Chinese RCTs' understanding of barriers to inclusive education

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Funding

This research was supported by 'Comparing Inclusive Education Teachers' Struggles in Italy and China Funded by Ministry of Education in China and Chinese Scholarship Council' grant number [201606990017] funded by Ministry of Education in China and Chinese Scholarship Council.

## References

- 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.
- Braun V., VClarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Booth T., Ainscow M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.



- Chen Y. Y. (1997). Canji ertong suiban jiudu xiaoguo pinggu yanjiu [The research on effect evaluation of learning in the regular classroom of the disabled children]. *The Journal of Chinese Special Education*, 3, 45-48. (In Chinese).
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Deng M., Harris K. (2008). Meeting the needs of students with disabilities in general education classrooms in China. *Teacher and Special Education*, 31 (3), 195–207.
- Deng M., Liu H.L. (2013). Quanna jiaoyu lilun di shehui wenhua texing yu bentuhua jiangou [On the Socio-Cultural Features and Localization of Inclusive Education]. *The Journal of Chinese Special Education*, 1, 15-19. (In Chinese).
- Deng M., Guo L. (2007). Local Special Education Administrators' understanding of Inclusive Education in China. *International Journal of Education Development*, 27, 697-707.
- Deng M., Poon-McBrayer K. F. (2004). Inclusive Education in China: Conceptualisation and Realization. *Asia-Pacific Journal of Education*, 24 (2), 143-156.
- Deng M., Poon-McBrayer K. F. (2012). Reforms and Challenges in the Era of Inclusive Education: The Case of China. *British Journal of Special Education*, 39 (3), 117-122.
- Deng M., Poon-McBrayer K. F., Farnsworth E. (2001). The Development of Special Education in China: A Sociocultural Review. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 288-298.
- Deng M., Su H. (2012). Ronghe jiaoyu zai zhongguo di jiaojie yu zaishengcheng: jiyu shehui wenhua shijiao di fenxi [Grafting and Re-generation of Inclusive Education in China: A Socio-cultural Analysis]. *Journal of Educational Studies*, 1, 83-89. (In Chinese).
- Deng M., Wang S., Guan W., Wang Y. (2017). The Development and Initial Validation of a Questionnaire of Inclusive Teachers' Competency for Meeting Special Educational Needs in Regular Classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (4), 416–427.
- Deng M., Zhu Z. Y. (2007). The Chinese 'Learning in a Regular Classroom' and Western Inclusive Education: Comparison and Exploration. *The Journal of Chinese Education and Society* 40 (4), 21–32.
- Department of Education of Sichuan province. 2014. "Implementation Plan of Chengdu Special Education Promotion Plan (2014-2016)." Accessed September 13, 2018. <http://www.chengdu.gov.cn/wenjian/detail.jsp?id=gT878iyLnjBDOX3DWMQU>.
- Department of Education of Sichuan province. 2018. "The Second Special Education Promotion Plan of Sichuan Province (2017-2020)." Accessed December 20, 2018. <http://gk.chengdu.gov.cn/govInfoPub/detail.action?id=1888229&tn=2>.
- Feng Y. (2010). *Teacher Career Motivation and Professional Development in Special and Inclusive Education in China*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Flick U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- 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.
- Hua G. D. (2003). Canji ertong suiban jiudu xianzhuang ji fazhan qushi [Current Situation and Further Direction of the Learning in Regular Classroom for Children with Disabilities]. *The Journal of Education Research* 2, 65-69. (In Chinese).
- Jia L.S. (2018). Quanna jiaoyu gaige fazhan fangshi shenshi [Examining the Reform Patterns of Inclusive Education]. *Journal of Teacher Education*, 2: 73–82. (In Chinese).
- Jia L. S., Shi C. X. (2019). *1+5+N: Using a Three-Level Resource Room System to Promote Inclusive Education (Learning in Mainstream Classrooms) in China*. Accessed May 13, 2019. <https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/15n-using-three-level-resource-room-system-promote-inclusive-education-learning>.
- Li L. (2015). Woguo suiban jiudu zhengce yanjing 30nian: lichen, kunjing yu duice [The Three-Decade-Long Developments of China's Policy of Inclusive Education: the Process Dilemma and Strategies]. *The Journal of Chinese Special Education* 10: 16-20. (In Chinese).
- Li Z. H. (2010). Jin ershinian woguo suiban jiudu jiaoshi peiyang yanjiu huigu yu fansi [A review



- of and reflections on research into teacher-related problems with disabled students' learning in regular classes over the past two decades]. *The Journal of Chinese Special Education* 6: 8-12. (In Chinese).
- Lipsky M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Liu C. L. (2008). Reflection on learning in regular class in China. *Prospects* 38(1), 154-160 (Chinese edition).
- Ma H. Y., Tan H. P. (2011). Shanghai shi suiban jiudu jiaoshi xianzhuang diaocha [A Survey of the Status quo of Shanghai Teachers for Special Students Learning in Regular Classroom]. *The Journal of Chinese Special Education*, 1: 60-63. (In Chinese).
- Ministry of Education (1994). *Trial Measures of Implementing Learning in Regular Classrooms for Children and Adolescents with Disabilities*. [www.people.com.cn/item/?fgk/gwyfg/-1994/206002199410.html](http://www.people.com.cn/item/?fgk/gwyfg/-1994/206002199410.html).
- Ministry of Education (2011). "The Major Statistics of the National Education Development in 2009." Accessed May 17, 2018. [http://www.moe.edu.cn/public/?les/business/html?les/moe/moe\\_633/201008/93763.html](http://www.moe.edu.cn/public/?les/business/html?les/moe/moe_633/201008/93763.html).
- Ministry of Education (2015). *Circular of the General Office of the Ministry of Education on Publishing the List of National Special Education Reform Experimental Areas*. Accessed September 20, 2018. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201501/t20150112\\_1-89313.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201501/t20150112_1-89313.html).
- Ministry of Education (2018). *Chengdu Shuangliu district's innovative way to promote inclusive education*. Accessed September 20, 2018. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb-/s6192/s222/moe\\_1755/201809/t20180920\\_349475.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb-/s6192/s222/moe_1755/201809/t20180920_349475.html).
- Mitchell D., Desai I. (2005). Diverse socio-cultural contexts for inclusive education in Asia. In *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*, edited by D. Mitchell, (pp. 166-201). London: Routledge.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peng X. G. (2010). Zhongguo teshu jiaoyu fazhan mianli di liuda zhuanbian [The Great Changes Facing China's Special Education]. *The Journal of Education Research and Experiment*, 9, 3-8. (In Chinese).
- Peng X. G. (2011). Zhongguo quanmian tuijin suiban jiudu gongzuo mianli di tiaozhan he zhengce jianyi [On the Challenges Facing China in the Promotion of Inclusive Education and Relevant Suggestions]. *The Journal of Education Research and Experiment*, 11, 15-20. (In Chinese).
- Piao Y. X. (2004). Ronghe yu suiban jiudu [Inclusion and the Learning in Regular Classroom]. *The Journal of Education Research and Experiment*, 4: 37-40. (In Chinese).
- Piao Y. X. (2008). Gaige kaifang 30nian zhongguo teshu jiaoyu de fazhan yu biange [The Development and Change of Chinese Special Education After 30 Years' Open Door Reform]. *The Journal of Modern Special Education* 12: 4-13. (In Chinese).
- Piji S. J., Meijer C. J. W., Hegarty S. (Eds.) (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge.
- Potts P. (2000). A Western perspective on inclusion in Chinese urban educational settings. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 301-312.
- State Council (2001). *The Suggestions on Further Advancing Reform and Development of Special Education in the Tenth Five Years*. Accessed January 10, 2018. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3331/201001/82033.html>
- State Council (2006). *Compulsory Education Act*. Accessed January 10, 2018. [http://www.law-lib.com/law/law\\_view.asp?id=163284](http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=163284).
- State Council (2014). *Enhancement Project on Special Education (2014-2016)*. Accessed November 13, 2015. [http://www.gov.cn/xxgk/pub/govpublic/mrlm/201401/t201401-18\\_66612.html](http://www.gov.cn/xxgk/pub/govpublic/mrlm/201401/t201401-18_66612.html).
- Xu S. Q., Cooper P., Sin K. (2018). The 'Learning in Regular Classrooms' initiative for inclusive education in China. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), 54-73.



- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca: Unesco. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Wiggins G., McTighe J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Ascd.
- Wong K. K. (1991). The Politics of Urban Education as a Field of Study: An Interpretative Analysis. In *The Politics of Urban Education in the United States: The 1991 Politics of Education Association Yearbook*, edited by G. James., R. Reed, and K. K. Wong. London: Falmer Press.
- Wong K. K., Anagnostopoulos D. (1998). Can Integrated Governance Reconstruct Teaching? Lessons Learned from Two Low-Performing Chicago High Schools. *Educational Policy* 12 (1), 19–30.
- Xiao F. (2005). Zhongguo de suiban jiudu: lishi, xianzhuang, zhanwang [Mainstreaming in China: History, Actuality, Perspectives]. *The Journal of Chinese Special Education*, 3, 3-7. (In Chinese).
- Xu J. (2012). Development of learning in regular class and measure of teacher education in China. In *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*, edited by C. Forlin, (pp. 32–41). London: Routledge.
- Yan T. R., Deng M. (2019). Regular education teachers' concerns on inclusive education in China from the perspective of concerns-based adoption model. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (4): 383-404.
- Yu L., Su X., Liu C. (2011). Issues of teacher education and inclusion in China. *Prospects*, 41: 355-369.
- Yu S. H. (2011). Shanghaishi putong xuexiao suibanjiudu gongzuo xianzhuang de diaocha yanjiu [An Investigation into the Current Integrated Education in Ordinary Schools in Shanghai]. *The Journal of Chinese Special Education*, 4, 3–9. (In Chinese).
- Zhang H. M. (2010). Chongxin shenshi zhongguo suiban jiudu di kunjing [Reflection on the difficult position of “learning in regular classes” in China]. *Journal of Contemporary Education Forum*, 2, 17–18. (In Chinese).

# Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti

## The role of the school principal for the quality of school inclusion: the perception of teachers

### Pasquale Moliterni

Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Dipartimento di Scienze motorie, umane e della salute – pasquale.moliterni@uniroma4.it – pasquale.moliterni@libero.it

### Alessio Covelli

Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Dipartimento di Scienze motorie, umane e della salute – alessio.covelli@uniroma4.it – alessiocovelli84@gmail.com

The article presents a deepening about the role of school principal (SP) in supporting and developing inclusive education. The SP planning in management policies and interventions for the inclusion of all pupils were investigated by a quantitative analysis on the self-assessment of the quality levels expressed by 291 teachers in training. Although there was a high dis-persion of collected data, teachers expressed positive assessments of the work of the SP. In accordance with scientific lit-erature, the results show that the quality levels about the work of the SP perceived by teachers are significantly related to the cultural, organizational-management and pedagogical-didactic development of inclusive education.

Key-words: school principal, inclusive education, quality assessment, inclusive leadership, vocational training

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'articolo è il risultato del lavoro congiunto e condiviso dei due autori. In particolare, Pasquale Moliterni è autore dei paragrafi 1 e 4; Alessio Covelli è autore dei paragrafi 2 e 3



## 1. Introduzione

Una scuola inclusiva è frutto della sensibilità e dell'impegno inclusivo di ciascun operatore scolastico e in primis del dirigente scolastico (DS). È insufficiente, infatti, formare i docenti in vista della promozione di processi inclusivi nella scuola, se in tale direzione non vengono altresì orientati e formati i DS (Sergiovanni, 2002; Serio & Moliterni, 2006; Crispiani, 2010; Paletta, 2015; Unesco, 2015; Ianes e Cramerotti, 2016; Canevaro, 2019). Per promuovere una società inclusiva è necessario che tutti i soggetti sociali siano orientati e formati in tal senso. Ciò significa promuovere sensibilità e competenze inclusive negli operatori di prima linea, come gli insegnanti e gli operatori sportivi, i quali però devono poter trovare intorno a sé un tessuto professionale capace di sostenere la costruzione di contesti inclusivi.

Gli operatori devono poter trovare innanzitutto nei DS i soggetti capaci di favorire le migliori condizioni di lavoro per rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona, come sancito dal secondo comma dell'art. 3 della Costituzione della nostra Repubblica. Il processo educativo è, dunque, frutto delle sinergie che si sviluppano all'interno di una complessità istituzionale e sociale, che vede la scuola parte di tale sistema, come evidenziato da Ludwing von Bertalanffy (1971) con la sua teoria generale dei sistemi.

Ma la scuola a sua volta costituisce un sistema altrettanto complesso che, attraverso l'azione di tutti gli operatori, deve onorare la propria specifica missione, didattico-formativa, alla luce di opzioni valoriali che diano senso e significato al processo educativo. Tali opzioni chiamano in causa una più ampia corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e società, alla luce dei principi-valori della Carta Costituzionale Italiana e della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, nonché della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con disabilità del 2006.

È necessario pertanto sviluppare sensibilità e sinergie sia all'interno di ogni singola organizzazione sociale, sia tra le varie organizzazioni che concorrono alla concrezione di processi inclusivi. Una società inclusiva è frutto, infatti, della costruzione di un ecosistema educativo che vede in gioco i soggetti dei tre sistemi (formale, non formale e informale) nella costruzione di comportamenti ed atteggiamenti positivi verso sé, verso gli altri e verso il mondo (cfr. Moliterni, 2013, p.247 e segg.). L'educazione è un processo complesso che sollecita e accompagna lo sviluppo dell'essere umano durante l'intero arco ed in ogni contesto di vita (*life-long-wide education*); richiede attenzioni ed impegno continuo da parte di tutti i soggetti in azioni di corresponsabilità educativa (Moliterni, 2009), a cominciare dalla famiglia e dalle esperienze quotidiane di vita per proseguire nei contesti via via più formalizzati, come la scuola. Questa, in particolare, ha il compito di sostenere il processo educativo di ciascuna persona, nessuna esclusa, nell'incontro con una cultura accessibile, al fine di promuovere comportamenti positivi e consapevoli nella relazione con sé, con gli altri e con il mondo. Ogni esperienza culturale mira ad innervare, infatti, processi formativi ed educativi che si sostanzino di conoscenze significative utili a promuovere comportamenti di umanizzazione consapevole (Favorini & Moliterni, 2015). La scuola, già a partire dalle prime esperienze formalizzate degli asili-nido e delle scuole dell'infanzia, così come previsto anche dalle disposizioni sul cosiddetto 0-6 (decreto legislativo n. 65/2017), deve dunque proporre esperienze conoscitive utili a sviluppare abilità e competenze che consentano alla persona di acquisire progressivamente autonomia personale attraverso la graduale conoscenza, comprensione e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente circostante.



La scuola deve esprimere dunque competenze pedagogico-educative e didattico-formative, valorizzando le proposizioni culturali come concrezione del processo educativo stesso. È necessario però che tutto questo avvenga attraverso la predisposizione di contesti attivi e proattivi, accoglienti, inclusivi, partecipativi e responsabilizzanti.

È quanto ribadito nell'art. 1 del dpr n. 275/99, ove si afferma che le "istituzioni scolastiche [...] sono *espressioni di autonomia funzionale [...] a definire e realizzare l'offerta formativa*, in interazione tra loro e con gli enti locali, per lo sviluppo delle potenzialità individuali di ciascun alunno nel rispetto degli obiettivi nazionali del sistema scolastico".

L'autonomia costituisce lo spazio di autodeterminazione che permette di personalizzare i *curricula* nel collegamento tra ciò che è già istituito ed organizzato e ciò che è da organizzare in forma istituyente, nell'intreccio sempre più consapevole tra dimensione esplicita e dimensione implicita dei curricula (Scurati, 1978; Moliterni, 2001a, pp. 188-210). Tra istituito e istituyente vi è continuità e contiguità, con quelle discontinuità che consentono di trasformare positivamente la realtà, attraverso la ricerca e le riflessioni condivise all'interno di una comunità di pratica come quella scolastica. L'autonomia mira a favorire, infatti, lo sviluppo di tutti i soggetti: prioritariamente gli alunni, ma anche il DS, gli insegnanti, i collaboratori e tutto il personale tecnico-amministrativo. In un tale quadro le diverse soggettività costituiscono l'espressione piena di un sistema, così come si conviene a istituzioni formative e sociali (Moliterni, 2010). L'*autonomia* mira, dunque, a valorizzare i soggetti/professionisti di scuola e a introdurre azioni di miglioramento continuo; diventa la strada per rendere "istituyente" l'istituzione.

Tutto ciò ha bisogno di una cabina di regia, di una governance efficace. Ed è proprio questo il ruolo prioritario del DS.

Il decreto legislativo n. 59/1998 (art. 25-bis) sancisce infatti che "il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, spettano al DS autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane (comma 2). (omissis). Promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologico - didattica, per l'esercizio della libertà di scelta da parte delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni (comma 3)." È una descrizione ampia delle funzioni del DS, ribadita anche nell'art. 25 del dlgs 165/2001.

Come si vede, la professionalità del DS si configura in maniera complessa e richiede, in particolare, competenze relative al coordinamento e alla valorizzazione delle risorse umane a disposizione, per una gestione unitaria delle inevitabili differenze interne, nel raccordo con la più ampia comunità scolastica e con il territorio, al fine di garantire il diritto all'apprendimento di ciascun alunno. D'altra parte, il successo formativo sancito dall'art. 1 del dpr 275/1999 è espressione del diritto all'apprendimento e il diritto costituzionale allo studio è inteso non più solo come diritto all'accesso ma come diritto al successo formativo.

In quanto organizzazione complessa, la scuola si esprime, dunque, attraverso livelli di professionalità concorrenti che per risultare efficaci richiedono un'azione efficace di forte coordinamento tra le varie situazioni e professionalità interne e con



i diversi soggetti che costituiscono il mondo dell'extrascuola, nell'ampliamento del ventaglio delle opportunità formative.

Il ruolo e le funzioni del DS devono svilupparsi pertanto sul versante di una leadership pedagogico-professionale e non solo manageriale.

Per tali ragioni la ricerca, di cui qui si presentano i risultati, ha mirato ad indagare, attraverso lo sguardo degli insegnanti, i punti di forza e di debolezza degli aspetti e delle dinamiche volte a fare della scuola un contesto effettivamente inclusivo sia per gli alunni, sia per gli operatori. Tanto più i primi potranno vivere esperienze inclusive, quanto più potranno respirare un clima sociale positivo. La scuola dovrebbe essere un vivaio di relazioni umane, di apprezzamento e valorizzazione personale, professionale e sociale. Ma ciò richiede un'azione intelligente di governance inclusiva e proattiva di adulti tra adulti.

Una scuola per risultare inclusiva deve, quindi, attivare processi di empowerment per tutte le persone che ne fanno parte. E questa è responsabilità specifica del DS che dovrebbe esprimere una managerialità non solo economico-amministrativa ma anche pedagogica, ponendosi come "persona- criterio" (Rogers, 1983), attenta alle dinamiche relazionali per il benessere di ciascuno nel ben-essere di ognuno. Tali aspetti costituiscono fattori strategici per la qualità dell'esperienza scolastica.

Governare nella complessità è un compito dunque arduo, che può essere sviluppato soltanto secondo logiche di leadership pedagogica distribuita e diffusa, in cui ciascuno si senta parte attiva e co-costruttrice del benessere generale, in un confronto ragionevole che tenga conto del punto di vista e delle preoccupazioni degli altri (Sen, 2010), in vista comunque del successo formativo di ogni alunno.

Al DS non sono richieste solo competenze gestionali, economiche e burocratico-amministrative, ma altresì pedagogiche per valorizzare le risorse umane e prestare attenzione alla predisposizione e cura delle condizioni organizzative per l'efficacia didattico-formativa (competenze educazionali).

Diventa importante la capacità di superare la logica individuale e personalistica per una professionalità capace di coltivare il team e contribuire a fare della scuola una comunità di pratica (Sergiovanni, 2002; Wenger, 2007; Moliterni, 2009; Devecchi & Nevin, 2010; lanes e Cramerotti, 2016), fatta di scambio e interazione continua, di comportamenti condivisi, per la strutturazione e conduzione di azioni di gruppo, collegiali e partecipate. Ciò è possibile solo se si fa leva su una filosofia organizzativa e istituzionale che miri a sviluppare l'*empowerment* personale e professionale di ciascuno, dando opportunità alle persone di rendersi conto per rendere conto, all'interno di una scuola che è bene comune (Moliterni, 2009).

Si tratta, in sostanza, di creare un circolo virtuoso tra il dirigente-*leader* (trascinatore) e l'insegnante-*follower* (colui che segue), innescando dinamiche e situazioni tali da sperimentare altresì una mutualità tra insegnante-*leader* e dirigente-*follower*, in una alternanza virtuosa che sviluppi partenariato solidale e favorisca la costruzione di una comunità di leader, una comunità di pratiche riflessive, tra soggetti che apprendono insieme e che insieme contribuiscono all'innovazione e al miglioramento dell'istituzione. "Il leader di successo è una persona che costruisce mattone su mattone la leadership degli altri e che si sforza di diventare un leader di leader. Egli è anche un buon follower, uno che segue idee, valori e convinzioni... una volta innescata la followership, l'autorità burocratica e psicologica sono trascese dall'autorità morale" (Sergiovanni, 2002, p.167).

D'altra parte, nella scuola dell'autonomia sia l'insegnante sia il DS sono anche



ricercatori, ovvero soggetti che nella comprensione degli eventi didattici ed organizzativi elaborano e/o mettono a punto teorie e modelli di azione, nell'inter-scambio professionale e nel confronto con gli altri soggetti di ricerca, così come riconosciuto dall'art. 6 del dpr n. 275/99, all'interno di un quadro di *looseness* organizzativa (Weick, 1997). In tal modo la leadership non è solo un diritto-potere ma una responsabilità. È la cosiddetta leadership del servitore (cfr. Sergiovanni, 2002, p.406): nella distribuzione ineguale del potere la relazione diventa morale. "Quando l'autorità morale guida la pratica della leadership, il DS è al contempo un "leader tra leader", un follower di idee, un custode di valori e un servitore della follower-ship" (ibidem).

Accreditare gli insegnanti come leader presenta indubbi vantaggi per l'organizzazione scolastica, in quanto "gli insegnanti aspirano ad esercitare una maggiore influenza nelle loro scuole e nella professione. Questo anelito ad una responsabilità più ampia se resta insoddisfatto può portare alla frustrazione ed al cinismo" (cfr. Danielson, 2007, pp.14-18). Ne consegue la necessità di favorire la messa in campo di una organizzazione attenta alla comunicazione più opportuna, orientata a costruire un clima positivo di crescita tra tutti e per tutti, in una azione di miglioramento progressivo dell'azione formativa ed educativa. Si tratta, dunque, di tendere allo sviluppo di processi di integrazione, in cui l'inclusione costituisce la base necessaria per sviluppare processi di cambiamento personale, facendo spazio al punto di vista dell'altro in reciprocità (inclusion for integration) (Moliterni, 2013, p. 186). "Integrazione significa impegno di tutti. Per la sua realizzazione sempre in divenire, occorre una struttura organizzativa in grado di governarla" (Canevaro, 2019, p.26).

La complessità delle funzioni insite nel ruolo del DS richiede dunque una compartecipazione allo sviluppo delle stesse, attraverso forme e modalità di distribuzione e diffusione della leadership, con la costituzione di uno staff di direzione, riferimento per il coordinamento delle aree dipartimentali dell'organizzazione scolastica. La compartecipazione è dinamica virtuosa in cui singoli e gruppi, leader e follower, sperimentano forme di reciprocità funzionale in cui la stessa leadership si colloca pedagogicamente nella citata logica del servitore. Di volta in volta il leader si percepisce al servizio del gruppo e della comunità di riferimento ed ha la responsabilità di vivificare le relazioni interprofessionali tra le varie aree dipartimentali e nel rapporto con gli altri soggetti del territorio e della comunità.

Il modello a suo tempo da noi sperimentato (cfr. Moliterni, 1998, pp.67-72) si strutturava proprio nella organizzazione della scuola in aree dipartimentali, con un referente per ogni area, inizialmente designato e successivamente autonomamente individuato dal collegio docente, con il compito di coordinare le azioni del gruppo e di coordinarsi con i referenti delle varie aree per fare il punto e migliorare le proprie azioni. In coerenza con quanto stabilito nel proprio PTOF, si puntava ad assicurare il perseguimento del successo formativo per ogni alunno, nessuno escluso, e fare della scuola una comunità di pratica e una istituzione inclusiva. Ma tutto ciò non può prescindere da una figura dirigenziale capace di "interpretare le norme non burocraticamente, ma da educatore e educatrice" (Canevaro, 2019, p.27).



## 2. Il ruolo dei Dirigenti Scolastici per lo sviluppo di una scuola inclusiva e di qualità

### 2.1 Presentazione della ricerca

Il paragrafo precedente ha esplicitato i notevoli elementi di complessità relativi al ruolo e alle funzioni del DS. Assicurare processi inclusivi e qualità dell'offerta formativa richiede una leadership in grado di favorire la promozione di tali finalità da parte di tutti gli attori della comunità scolastica. Come scrive Mario Maviglia (2010, p.128), "se è vero che la dimensione "micro" del successo formativo è identificabile essenzialmente nel contesto classe, è però difficile pensare che una scuola possa operare in questa prospettiva se anche a livello "macro" (ossia l'intero istituto) non venga condivisa la stessa filosofia di fondo".

Nella complementarietà tra la sfera educativa e quella amministrativa si annida la complessità del ruolo rivestito dal DS. Come sostiene Dovigo (2007, p.27), "pur condividendo l'idea che tra i compiti della società civile vi è la riduzione della disuguaglianza, è chiaro che tale riduzione non può essere realizzata solo fornendo denaro e maggiori risorse ai soggetti svantaggiati, ma anche garantendo loro l'opportunità effettiva di condividere una situazione di benessere che va costruita all'interno della scuola e della cultura scolastica".

Il comma 3 dell'art. 25 contenuto all'interno del D.lgs. 165/2001 richiama implicitamente il principio dell'inclusione scolastica e del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni che devono essere assicurati mediante una progettualità di carattere culturale, organizzativo, pedagogico e didattico in grado di consentire a tutti gli alunni di crescere insieme in un contesto relazionale e partecipativo, accessibile ed equo, così come sottolineato anche nelle Linee guida del MIUR per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (2011).

Il DS indirizza e partecipa alla progettualità scolastica su diversi aspetti:

1. Progettazione dell'offerta formativa e del curriculum scolastico sulla base delle finalità educative della scuola e dell'eterogeneità degli alunni come persone nella loro globalità al fine di garantire il diritto all'apprendimento per tutti, e quindi la loro realizzazione e il proprio benessere;
2. Co-progettazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) inteso come "documento di orientamento delle azioni professionali proprie di una comunità di pratiche" e autovalutazione di scuola e sviluppo della cultura professionale (Moliterni, 2010, p.273);
3. Promozione e partecipazione alle attività curricolari ed extra-curricolari della scuola funzionali alla realizzazione dell'offerta culturale e formativa;
4. Individuazione, organizzazione e gestione-amministrazione delle risorse umane e materiali;
5. Alleanze educative e sinergie interne alla scuola;
6. Alleanze educative e sinergie esterne alla scuola con famiglie, istituzioni e servizi locali, associazioni, aziende e altre risorse territoriali;
7. Valutazione dei servizi offerti dall'istituzione scolastica.

La nostra indagine ha scandagliato le dinamiche di tali processi, valutando i punti di forza e gli elementi di criticità attraverso la percezione degli insegnanti. Il disegno



metodologico misto risponde all'obiettivo di cogliere la natura multidimensionale e interattiva che contraddistingue le dimensioni culturale e formativa, organizzativa e di collaborazione tra insegnanti, enti territoriali e famiglie, e infine gli elementi progettuali di carattere pedagogico e didattico che orientano i processi di insegnamento-apprendimento i quali dovrebbero essere accessibili a tutti gli alunni.

Le analisi descritte nel presente contributo corrispondono alla seconda fase di uno studio più ampio condotto dal Gruppo di Pedagogia, Didattica Speciale e Ricerca Educativa dell'Università di Roma "Foro italico". La ricerca rappresenta un ulteriore sviluppo del progetto "*Teaching Accessibility and Inclusion*" (de Anna, 2016) all'interno del quale è documentata la prima fase del presente studio (Covelli, 2016). L'articolazione in due fasi della ricerca corrisponde alla necessità di predisporre diversi strumenti di analisi in un quadro quali-quantitativo e di ricerca-azione che, partendo dalle attività formative, ha permesso di analizzare le prassi cogliendo il punto di vista degli insegnanti come membri di una comunità di pratiche (Michelini, 2013).

La prima fase dello studio è infatti coincisa con l'approccio qualitativo e di ricerca-azione adottato nell'ambito delle attività realizzate nei corsi di formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica e nei corsi di specializzazione per il sostegno. In tali occasioni sono state realizzate delle attività di apprendimento cooperativo volte alla simulazione di riunioni dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione che avevano il compito di identificare gli indicatori e i descrittori più rappresentativi per la valutazione dell'inclusione della propria scuola. Poiché ciascun gruppo era composto da insegnanti provenienti da scuole differenti, il loro compito non era tanto quello di valutare la qualità dell'inclusione di una determinata scuola, quanto piuttosto di partire dalle singole esperienze di realtà scolastiche con i rispettivi punti di forza e di criticità al fine di produrre una sintesi di gruppo degli indicatori e dei descrittori ritenuti maggiormente significativi per la redazione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI), tenendo conto di quelli già presenti all'interno del modello di PAI fornito del MIUR, così come degli indicatori e dei descrittori dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2008). I report raccolti sono stati analizzati attraverso l'Analisi Proposizionale la quale ha permesso di codificare le unità di analisi su un doppio livello: identificando le categorie-indicatori e i relativi descrittori da un lato, e sul piano interpretativo attribuendo loro una collocazione all'interno delle dimensioni citate ai fini della loro sistematizzazione per la successiva costruzione dello strumento di autovalutazione quantitativa utilizzato nella seconda fase dello studio.

## 2.2 Indicatori di qualità, questionario di autovalutazione e strumenti di analisi

La realizzazione di uno strumento di valutazione strutturato attraverso indicatori e descrittori condivisi dai vari attori, consente di avere delle coordinate interpretative tali da giungere a un significato comune di inclusione. Gli indicatori svolgono una funzione orientativa in merito al senso e al significato delle pratiche realizzate, segnalando la direzione e le mete da seguire (Serio & Moliterni, 2006). Il coinvolgimento diretto degli insegnanti nell'ideazione degli item-descrittori nella prima fase qualitativa della ricerca risponde all'intento di non imporre dall'esterno indicatori univoci per una valutazione aprioristica della qualità dell'inclusione la quale deve essere invece aderente alle molteplici realtà scolastiche. Questo aspetto può rappre-



sentare ancora un elemento di criticità poiché se manca una visione comune di come dovrebbe realizzarsi l'inclusione scolastica, è evidente che non ci siano i presupposti epistemologici che orientano e guidano le prassi verso tale finalità.

Sulla base dei risultati ottenuti attraverso l'analisi proposizionale è stato quindi strutturato un questionario di autovalutazione funzionale alle necessità di sistematizzazione dell'analisi sulla qualità dei processi di inclusione scolastica attraverso l'approccio quantitativo. Il questionario strutturato è composto da 65 item ripartiti in tre macro-dimensioni di analisi dell'inclusività scolastica e la sua coerenza interna è stata verificata mediante il coefficiente Alpha di Cronbach ( $\alpha$ ):

**A. Dimensione culturale e formativa del personale scolastico (7 item –  $\alpha = 0,8856$ )**

**B. Dimensione organizzativa e collaborativa (28 item)**

1. modalità di organizzazione e di gestione dell'inclusione da parte del DS ( $\alpha = 0,9036$ )
2. collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati ( $\alpha = 0,8978$ )
3. sinergie delle diverse figure educative e socio-sanitarie per la realizzazione dell'inclusione ( $\alpha = 0,9174$ )
4. collaborazione scuola-famiglie ( $\alpha = 0,7969$ )

**C. Dimensione pedagogico-didattica (30 item)**

1. progettazione pedagogica per l'inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni ( $\alpha = 0,9375$ )
2. progettazione didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche ( $\alpha = 0,9660$ )

I vari item sono stati valutati mediante una scala di valutazione a intervalli regolari con valori compresi tra 1 (insufficiente) e 5 (eccellente). Sebbene molti ricercatori optino per l'eliminazione del valore intermedio utilizzando scale con intervalli da 1 a 4, o in altri casi da 1 a 6, si è deciso di mantenere l'impostazione con intervalli da 1 a 5 per non forzare la valutazione sia in termini positivi, sia negativi di chi non avesse un'idea chiara o semplicemente avesse una posizione neutrale sull'aspetto in esame (Marradi, 2002). Inoltre, nella presentazione del questionario ai fini della sua compilazione, è stato esplicitato che gli intervalli ovvero la distanza tra i giudizi della scala era identica per ciascun valore ad essi attribuito. Tale aspetto è fondamentale poiché, trattandosi di una scala ordinale, è stato possibile trattare i valori espressi come variabili quasi-cardinali, dal momento che la gradualità della propria posizione viene espressa attraverso una scala numerica nell'ambito della quale la distanza esistente tra i vari numeri non può essere messa in discussione dai rispondenti. Potendo trattare i valori come variabili quasi-cardinali, è stato possibile limitare la distorsione dell'informazione compensandola con l'utilizzo delle tecniche di analisi quantitative (cfr. Marradi, 1995, p.111; Caselli, 2005).

Questa trattazione è focalizzata sui descrittori specifici relativi alle attività del DS:

1. Programmazione del DS nella gestione scolastica con particolare riferimento alla presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali e alle politiche di sostegno per l'inclusione di tutti gli alunni;
2. Valutazione condivisa dal DS e dall'intero personale docente sulle problematiche dell'inclusione per un'organizzazione sistematica dei sostegni rispondente alle diverse difficoltà;



3. Progettazione e organizzazione condivisa e sinergica dei processi di sostegno nell'attuazione delle strategie di inclusione per gli alunni con bisogni educativi speciali;
4. Attribuzione di ruoli e responsabilità precise al personale scolastico da parte del DS per la gestione dei processi di inclusione scolastica;
5. Partecipazione e sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica.

Le analisi riportate intendono mostrare le correlazioni tra questi item specifici sul ruolo e le funzioni del DS con gli altri item presenti nel questionario relativi alle dimensioni culturale, organizzativo-gestionale e pedagogico-didattica che caratterizzano i processi di inclusione scolastica e i relativi livelli di qualità. La nostra ipotesi è che ci sia una significativa correlazione nei livelli di qualità percepiti dagli insegnanti tra gli aspetti gestionali e organizzativi propri del ruolo e della funzione del DS e le dimensioni sopracitate.

L'approccio utilizzato per queste rilevazioni è di tipo quantitativo attraverso l'utilizzo degli strumenti propri della statistica descrittiva (media, mediana, moda, deviazione standard) e della statistica inferenziale (regressione multivariata e coefficiente di correlazione di Pearson). La regressione multivariata ha permesso di indagare il tipo di relazione tra le variabili indipendenti costituite dai 5 item relativi alle attività del DS e i differenti elementi alla base delle dimensioni valutate dagli insegnanti con il questionario sopradescritto. Tuttavia, anche se la regressione permette di stabilire la forma di questa relazione, non consente di valutarne la forza che invece può essere individuata attraverso il coefficiente di correlazione di Pearson (Corbetta, 1999). Tale strumento è utile nelle analisi basate come nel nostro caso su scale a intervalli o rapporti equivalenti (Bosco, 2006), volte a esplorare le relazioni tra i vari elementi di valutazione con la possibilità di standardizzazione della covarianza tra le variabili e, al contempo, di normalizzazione dell'indice di correlazione espresso da un numero compreso tra 0 (assenza di correlazione) e 1 (relazione perfetta). L'utilizzo di tali strumenti non implica una relazione di causalità tra le variabili ma permette di individuare e descrivere l'esistenza di una correlazione tra i diversi elementi indagati (Corbetta, 1999).

### 2.3 Campione

In qualità di formatori e ricercatori abbiamo lavorato insieme agli insegnanti per fotografare attraverso le loro percezioni i punti di forza e le criticità delle pratiche di inclusione scolastica al fine di comprendere quali sono le aree sensibili su cui ritengono necessario intervenire per migliorare tali processi. I dati e i risultati presentati in questo articolo riguardano la percezione degli insegnanti in formazione per la specializzazione sul sostegno e nella formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione nelle scuole in merito al ruolo del DS nella definizione e nell'attuazione delle politiche e delle prassi inclusive.

Il campione è composto da 192 insegnanti specializzati sul sostegno (formazione in servizio) e 99 insegnanti specializzandi sul sostegno (formazione iniziale) per un totale di 291 insegnanti sia curricolari, sia specializzati delle scuole di ogni ordine e grado distribuiti come illustrato nelle tabelle 1 e 2.



Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	N.D.
30	101	75	78	7
10%	35%	26%	27%	2%

Tabella 1: distribuzione del campione per ordine e grado di scuola

Sostegno	Curricolare	Entrambi	Nessun incarico
233	37	11	10
80%	13%	4%	3%

Tabella 2: distribuzione del campione per incarico di insegnamento

Nel caso degli insegnanti appartenenti al gruppo della formazione iniziale, è necessario precisare che si tratta comunque di docenti professionisti già abilitati all'insegnamento disciplinare i quali, sebbene presentino una minore esperienza in anni di servizio rispetto ai colleghi della formazione per il coordinamento dell'inclusione, hanno comunque una conoscenza adeguata dei contesti scolastici poiché, nella maggioranza dei casi lavorano nella scuola già da diversi anni, come si evince rispettivamente dai grafici 1 e 2 nei quali sono illustrati gli anni di esperienza nelle scuole sia come insegnanti curricolari sia come insegnanti di sostegno dei due gruppi.

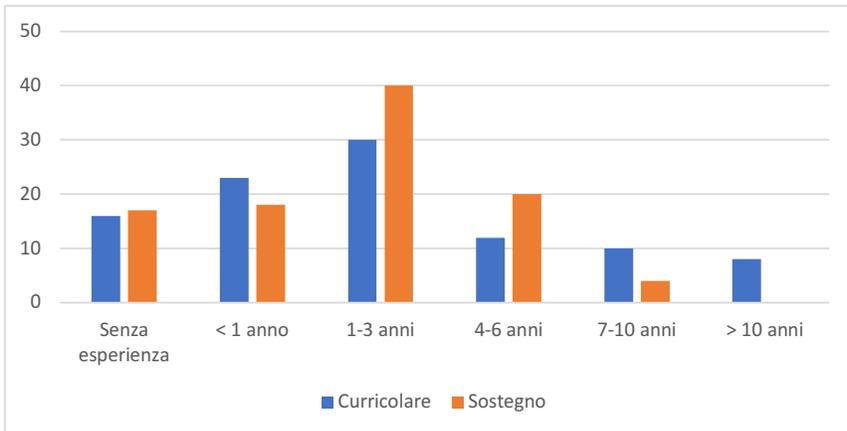


Grafico 1: Anni di esperienza degli insegnanti in formazione per la specializzazione sul sostegno (n = 99)

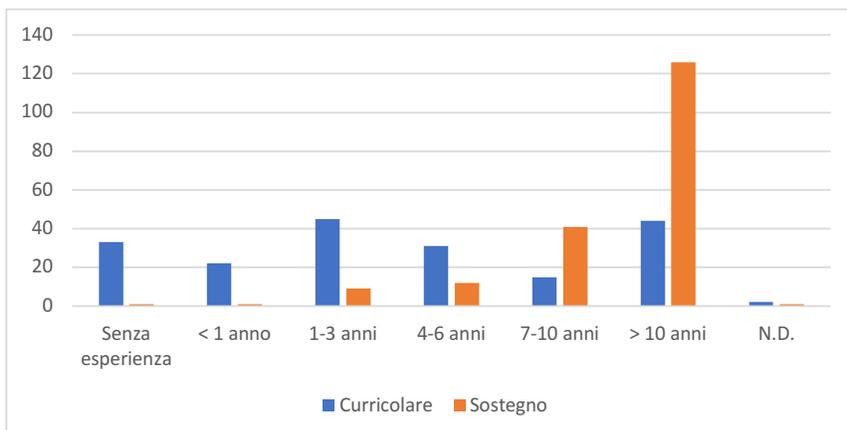


Grafico 2: Anni di esperienza degli insegnanti nella formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica (n = 192)

Gli insegnanti del gruppo della formazione in servizio provengono dalle scuole del Lazio (Roma e provincia) e della Campania (Napoli e provincia) e sono ripartiti come segue:

- 140 insegnanti provenienti dalle scuole di Napoli e provincia che hanno frequentato i corsi realizzati dall'Ausilioteca Mediterranea Onlus in convenzione con l'USR della Campania;
- 52 insegnanti provenienti dalle scuole di Roma e provincia che hanno frequentato i corsi realizzati dall'I.C. "Parco della Vittoria" in convenzione con l'USR del Lazio.

Il campione presenta differenze significative tra i vari gruppi sul piano statistico ( $p = 0,004 - \alpha = 0,05$ ). L'analisi della varianza mostra che tali differenze emergono principalmente in relazione alla variabile territoriale della regione di appartenenza ( $F = 15,47 - F \text{ crit.} = 3,89 - p < 0,05$ ) e per tipologia di formazione ( $F = 53,82 - F \text{ crit.} = 3,87 - p < 0,05$ ). La variabile territoriale presenta uno scarto significativo nelle valutazioni globali e specifiche delle varie sottodimensioni con valori tendenzialmente superiori espressi dagli insegnanti di Napoli e provincia (4,26) rispetto ai colleghi di Roma e provincia (3,83) anche rispetto all'operato dei DS. In questo caso, l'analisi della varianza è stata condotta soltanto sul gruppo della formazione in servizio a causa dell'elevata eterogeneità del gruppo degli insegnanti specializzandi in merito al territorio in cui prestavano servizio. Riguardo alla variabile della tipologia di formazione, le valutazioni sull'operato dei DS espresse dagli insegnanti della formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica sono sensibilmente superiori (4,14) a quelle espresse dai colleghi specializzandi nella formazione iniziale (3,41). Non sono state registrate invece differenze significative nelle valutazioni globali espresse dagli insegnanti sull'operato dei DS in relazione all'appartenenza a un determinato ordine e grado di scuola ( $F = 0,46 - F \text{ crit.} = 2,65 - p < 0,05$ ). I valori delle deviazioni standard ( $\sigma$ ) rivelano una minore variabilità delle valutazioni e quindi una maggiore uniformità dei giudizi espressi dagli insegnanti delle scuole laziali rispetto ai colleghi campani le cui valutazioni mostrano una fluttuazione più marcata dei livelli di qualità percepiti.



### 3. Risultati

I dati relativi alla valutazione delle attività svolte dai DS mostrano dei valori molto vicini tra loro e maggiori di circa mezzo punto rispetto al valore medio della dimensione organizzativa-gestionale (3,49) dai quali sono stati estratti.

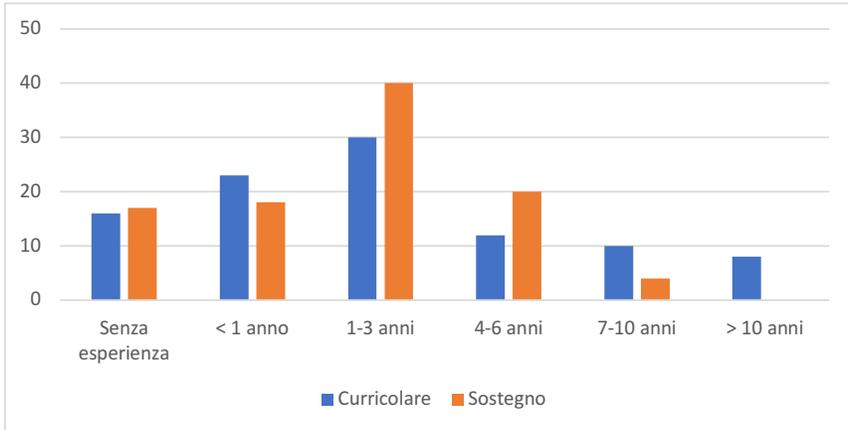


Grafico 3: Medie delle valutazioni sulle azioni svolte dai D.S. per l'inclusione scolastica

Il grafico 3 mostra dei valori piuttosto uniformi nelle valutazioni espresse dagli insegnanti sull'operato dei DS con uno scarto massimo di 0,2 tra i valori massimi (4,0) attribuiti alla programmazione e gestione delle politiche per l'inclusione di tutti gli alunni e all'attribuzione di ruoli e responsabilità precise da parte dei DS per la presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali, rispetto al valore minimo (3,8) relativo alla progettazione e organizzazione condivisa e sinergica dei processi di sostegno nell'attuazione delle strategie di inclusione per gli alunni con bisogni educativi speciali.

ITEM	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. STANDARD ( $\sigma$ )
1.	4,0	4,0	4,0	0,96
2.	3,9	4,0	4,0	1,01
3.	3,8	4,0	4,0	0,97
4.	4,0	4,0	4,0	0,99
5.	3,9	4,0	5,0	1,05

Tabella 3: dati aggregati relativi agli item sulla valutazione dei DS

Come mostrato dalla tabella 3, l'elevata dispersione riscontrata nei valori della deviazione standard rispetto al valore complessivo della dimensione organizzativa-gestionale ( $\sigma = 0,6735$ ) segnalano un'elevata variabilità tra situazioni percepite in



termini di eccellenza e altre nelle quali, invece, le attività dei DS sono valutate negativamente da parte degli insegnanti. Ciò risulta più evidente in riferimento alla partecipazione e al sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica (item 5).

Nei paragrafi successivi sono rappresentate le analisi basate sulla regressione multipla e il coefficiente di Pearson. I risultati ottenuti sono molto significativi se si considera che “nelle scienze sociali è difficile trovare correlazioni elevate (per cui anche valori di  $r$  attorno a 0,30 sono considerati sostanzialmente rilevanti [...])” (Corbetta, 1999, p. 616). Inoltre, la percezione della qualità dell'inclusione da parte degli insegnanti sembra concordare con quanto richiamato ampiamente dalla letteratura sull'importanza del ruolo del DS nel costruire i valori e la visione che orientano una scuola verso un assetto realmente inclusivo (Mayrowetz & Weinstein, 1999). Pertanto, l'elevata dispersione unita anche ai significativi indici di correlazione tra le valutazioni espresse sull'operato del DS rispetto alla percezione delle altre dimensioni indagate induce a riflettere sulla centralità di tali funzioni e azioni che dovrebbero rappresentare il nucleo fondante della formazione del DS pedagogico-inclusivo in grado di favorire una qualità diffusa dei processi di inclusione e della scuola nel suo insieme.

### 3.1 Il DS e la dimensione culturale e formativa del personale per l'inclusione scolastica

I risultati della regressione multivariata e del coefficiente di Pearson mostrano una correlazione molto forte tra i livelli di qualità percepiti in merito alle attività del DS e la sfera culturale e formativa della scuola. Nella tabella 4 è riportato il coefficiente di determinazione corretto ( $r^2$ ) che indica una variazione dei livelli di qualità di tale dimensione correlata nel 67% dei casi al ruolo e alle funzioni del DS. In particolare, tale correlazione è più marcata in relazione alla capacità dei DS di progettare e organizzare in maniera condivisa e sinergica le strategie di inclusione per il sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali (item 3).

<b>r</b>	0,824
<b>r<sup>2</sup></b>	0,679
<b>r<sup>2</sup> corretto</b>	0,673
<b>Errore standard</b>	0,428
<b>F</b>	120,31

Tabella 4: Regressione e correlazione tra attività del DS e dimensione culturale e formativa del personale scolastico

Le percezioni degli insegnanti nelle loro correlazioni sembrerebbero confermare che il DS deve garantire e sostenere la finalità inclusiva della scuola attraverso obiettivi condivisi dai vari attori che co-costruiscono prassi inclusive in un cammino co-evolutivo basato su un accordo generale relativo al significato dell'inclusione, ovvero una visione condivisa dai vari attori nella realizzazione delle prassi (Ainscow



& Sandill, 2010; Zollers, Ramanathan & Yu, 1999). Tale accordo sul piano sociale e culturale riguarda i vari attori implicati per considerare i sistemi educativi inclusivi come modelli partecipativi di libera espressione e di formazione critica integrale (Arnaiz Sánchez, Castro Morena & Martínez Abellán, 2008). L'accordo generale nella definizione delle politiche e delle prassi scolastiche è rintracciabile nell'educazione per tutti in un contesto di apprendimento "learning-friendly" che prevede l'accesso di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie, il loro supporto alla partecipazione in contesti di apprendimento accoglienti e accessibili anche in termini pedagogici (UNESCO, 2015). In tali contesti, i docenti hanno il compito di assicurare sul piano educativo e didattico un equilibrio tra le necessità di esaustività del curriculum e l'eterogeneità del gruppo-classe (Covelli, 2016). Tale cammino è alimentato da una continua ricerca di senso e di significato frutto della negoziazione e dello scambio tra i vari partecipanti (Lambert et al., 1995).

Un altro elemento non trascurabile e richiamato dalla legge è relativo alla valorizzazione delle risorse umane e alla promozione degli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi attraverso attività sinergiche e condivise tra i vari attori. L'affermazione della vision e dei valori soprarichiamati non può prescindere da una gestione diffusa che chiama in causa la costituzione di uno staff organizzativo composto da personale Docente e Ata con ruoli, funzioni e competenze specifiche in grado di assicurare il funzionamento della scuola nei diversi ambiti di lavoro (Kugelmass, 2003). La valorizzazione delle risorse umane implica da parte del DS di favorire la formazione e la crescita professionale del personale scolastico. In tal senso, la riflessività è importante per ciascun professionista perché gli consente di divenire "un ricercatore operante nel contesto della pratica e di costruire una nuova teoria del caso unica" (Schön, 1993, p.94). In questo modo i rischi di un agire routinario sono limitati, consentendo un'immersione reale nella situazione attraverso l'attivazione di nuove categorie di analisi funzionali alla risoluzione dei problemi. Nel caso dei DS e della professione docente in genere, la riflessività investe le situazioni relative al contesto classe (organizzazione, gestione, mediazione, relazione e coinvolgimento), al contesto scolastico extra-aula (organizzazione, gestione, collaborazione professionale e con le famiglie) e al senso della propria professionalità in termini metacognitivi, di organizzazione e gestione della propria formazione a partire dal bilancio delle competenze e dai bisogni formativi derivanti dal confronto con i molteplici contesti e situazioni, oltre che – aspetto non certamente trascurabile – in merito alle questioni etiche e morali (Depaulis, 2013). Essenzialmente è questo il senso della leadership inclusiva (Garrison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007; Ryan, 2007) basata su questa prospettiva costruttivista e coevolutiva nella quale si realizza un'assunzione di responsabilità da parte di tutto il personale coinvolto per il miglioramento della scuola (Vernon-Dotson, 2008). In questo caso si può parlare anche di "learning leadership" (Rayner, 2009) o di "educative leadership" (Ryan, 2006) nell'ambito della quale il DS è "leader dell'apprendimento" (Devecchi & Nevin, 2010; Paletta, 2015) e coinvolge ciascun membro della comunità scolastica nella realizzazione dell'inclusione scolastica permettendo a tutti di acquisire nuove conoscenze e attitudini, oltre che di sviluppare insieme cultura rompendo le visioni e gli schemi tradizionali alla base del riconoscimento delle differenze e delle pratiche di esclusione.



### 3.2 Il DS e la collaborazione tra i vari attori

Sebbene i valori ottenuti siano sensibilmente più bassi, come già emerso in merito alla dimensione culturale e formativa, anche in questo caso è stata riscontrata una correlazione significativa tra le attività del DS e la collaborazione tra i diversi attori implicati nei processi di inclusione. Il coefficiente di determinazione corretto indica una variazione dei livelli di qualità della collaborazione tra gli insegnanti curricolari e di sostegno correlata nel 35% dei casi al ruolo e alle funzioni del DS. Anche in questo caso, come nei rapporti tra la scuola e i servizi socio-sanitari (30%) la progettualità e l'organizzazione sinergica delle politiche inclusive e degli interventi di sostegno operate dai DS risultano essere il fattore più determinante insieme alla sua partecipazione e al suo sostegno attivo nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica (item 5).

	Ins. Curricolari/ Ins. Specializzati	Scuola/ Servizi sociosanitari	Scuola/Famiglie
r	0,595	0,558	0,502
r <sup>2</sup>	0,354	0,312	0,252
r <sup>2</sup> corretto	0,343	0,300	0,239
Errore standard	0,696	0,701	0,660
F	31,28	25,81	19,21

Tabella 5: Regressione e correlazione tra le attività del DS e le sinergie tra i vari attori implicati

Attraverso la tabella 5 è possibile osservare che, nonostante coefficienti di correlazione sensibilmente più bassi, la partecipazione e il sostegno attivo del DS, così come la qualità della programmazione nella gestione delle problematiche dell'inclusione scolastica e delle politiche di sostegno per l'inclusione di tutti gli alunni (item 1), sono percepiti dagli insegnanti come i fattori che incidono maggiormente nelle relazioni tra scuola e famiglie, la cui correlazione con le attività del DS è spiegata nel 24% dei casi.

I risultati ottenuti sembrano confermare come nella percezione degli insegnanti il ruolo del DS sia determinante per una programmazione unitaria della scuola sull'inclusione (cfr. Caldin, d'Alonzo & lanes, 2011, pp.19-21). In questi casi, la sinergia tra le diverse parti coinvolte insieme al DS (in particolare alunni, docenti, famiglie) ha una valenza essenziale per la ricerca di strategie condivise e basate su obiettivi comuni in grado di limitare l'insorgere di dinamiche conflittuali e controproducenti (Rondanini, 2016), favorendo al contempo la qualità complessiva del sistema scolastico. Riprendendo un'espressione utilizzata da un DS statunitense coinvolto nella ricerca di Hoppey e McLeskey (2013, p.248), la leadership del DS si realizza "lubricating the human machinery". La relazione di fiducia è considerata un fattore strategico nell'alleanza tra DS e collegio docenti: da un lato "è necessario che il DS si percepisca come "leader pedagogico-professionale" (instructional leadership), attento alla dimensione pedagogica e organizzativa del proprio ruolo, e, per l'altro, che il collegio, sia Docente che Ata, si percepisca e si ponga in un atteggiamento di collaborazione e sostegno attivo".



giamento di costruzione di decisioni efficaci, realizzando una vera e propria comunità di pratiche, fatta di professionalità differenziate che concorrono alla costruzione del “ben-essere” di un’istituzione scolastica istitutente” (Moliterni, 2010, p.275).

Il DS ha quindi un ruolo chiave nel supportare gli insegnanti della propria scuola a rispondere ai bisogni educativi dei propri alunni limitando i fenomeni di delega delle problematiche educative e di apprendimento ai soli insegnanti specializzati. Le competenze necessarie per rispondere alla crescente eterogeneità delle classi e delle scuole non dovrebbero essere soltanto prerogativa del buon insegnante specializzato ma di tutti gli insegnanti poiché qualifica coloro che considerano la diversità degli alunni non come un problema o un ostacolo alla loro professione, bensì come la normalità della propria realtà esistenziale e professionale con il quale confrontarsi costantemente (de Anna, Gaspari & Mura, 2015). Pertanto, se una scuola è realmente inclusiva può sostenere tutti gli alunni nel progetto-processo di autorealizzazione, secondo le differenti peculiarità in termini di potenzialità, bisogni, attitudini, ecc. Adottando tale visione è possibile realizzare il vero successo di un processo educativo-didattico a partire dalla collaborazione fra i vari docenti operanti in un gruppo classe e dallo sviluppo delle competenze diffuse.

### 3.3 Il DS e la dimensione pedagogico-didattica per la qualità dell’inclusione

La costruzione di una scuola inclusiva implica ricondurre i vari elementi a composizione del sistema scolastico in una progettazione curricolare che deve essere concepita per rivolgersi a tutti nelle rispettive differenze per mobilitare le differenti potenzialità e attitudini, tenendo conto delle molteplici esigenze e delle naturali difficoltà di un percorso educativo e formativo che conduce alla definizione del progetto di vita degli alunni. Tenere conto dell’eterogeneità degli alunni significa progettare sin dalle fasi iniziali percorsi curricolari individualizzati e personalizzati in grado di garantire un cammino condiviso da tutti gli alunni ma non perdendo di vista la loro specificità e le loro attitudini al fine di garantire a ciascuno di realizzare e valorizzare il proprio percorso di crescita (Cottini et al., 2016). In questo passaggio emerge una vera e propria complementarietà tra l’eterogeneità e la complessità dei processi educativi che pone la necessità di tener conto degli elementi contestuali presenti all’interno delle molteplici situazioni e realtà scolastiche: “clima di classe, metodi e strategie didattiche, curricula, relazioni tra pari, rapporti con l’extra-scuola (famiglie, servizi, territori etc.)” (ivi, p. 66).

Nella tabella 6 è possibile osservare anche in questo caso una correlazione significativa delle percezioni degli insegnanti relative alle attività del DS rispetto all’indirizzo della progettazione pedagogica e didattica verso l’inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni. Sia per quanto riguarda gli aspetti di carattere pedagogico, sia riguardo alla progettualità didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche, è stata riscontrata una maggiore incidenza delle variabili relative alle politiche inclusive e alla gestione sinergica degli interventi di sostegno, attraverso la partecipazione e il sostegno attivo nella gestione delle problematiche che ostacolano l’inclusione scolastica.



	<b>Progettazione pedagogica per l'inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni</b>	<b>Progettazione didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche</b>
<b>r</b>	0,599	0,537
<b>r<sup>2</sup></b>	0,359	0,288
<b>r<sup>2</sup> corretto</b>	0,348	0,275
<b>Errore standard</b>	0,611	0,691
<b>F</b>	31,93	23,06

Tabella 6: Regressione e correlazione tra le attività del DS e la progettualità pedagogica e didattica

Nella percezione degli insegnanti, coerentemente con quanto espresso ampiamente nella letteratura scientifica, un DS che crede nell'inclusione avendo fiducia nella sua realizzabilità può rappresentare un "motore di cambiamento" sia sul piano culturale, sia organizzativo-gestionale, sia a livello pedagogico-didattico (Waldron, McLeskey & Redd, 2011). In altre parole, può fornire una notevole spinta propulsiva capace da un lato di alimentare una cultura diffusa dell'inclusione a tutti i livelli e, dall'altro, di supportare il personale docente, gli alunni, le famiglie e le altre figure professionali provenienti dalla scuola, dai servizi sociosanitari e dalle altre realtà territoriali a comprendere il valore di una progettualità sinergica e di una collaborazione unitaria per lo sviluppo di una scuola di qualità (cfr. Caldin, d'Alonzo & lanes, 2011, pp.19-21). In tal senso, il riconoscimento dell'eterogeneità degli alunni e la sua traduzione in un curriculum basato su una progettualità didattica individualizzata e personalizzata rappresenta il primo passo nella transizione da un sistema di istruzione in grado di "rivolgere uno sguardo globale alla persona, non concentrando l'attenzione solo sulla disabilità [e sulle difficoltà in genere] ma sul funzionamento dell'alunno nei vari contesti di apprendimento e di vita, valutando gli aspetti di coinvolgimento, partecipazione e accessibilità, tenendo conto delle sue abitudini e del suo vissuto personale" (de Anna, 2014, p.294).

Le valutazioni degli insegnanti, nelle correlazioni tra la qualità percepita sull'operato del DS e le altre dimensioni di indagine, sembrerebbero affermare che nello sviluppo di una scuola di qualità, il ruolo del DS è cruciale per considerare le diverse dimensioni indagate con una caratterizzazione trasversale fondata sull'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni e di tutti gli attori implicati, cogliendo e affrontando nello stesso tempo le sfide dell'equità e della giustizia sociale (Toson, Burrello & Knollman, 2013) sulle quali dovrebbe fondarsi il sistema scolastico, così come della complessità dei processi educativi e formativi per garantire il diritto all'educazione e all'apprendimento di tutti e di ciascuno. Come espresso dalle Linee Guida sull'inclusione scolastica (2009), il DS con la sua leadership dirigenziale, gestionale e relazionale è una figura-chiave per lo sviluppo di una scuola la cui inclusività è considerata come "valore fondativo".

Lavorare insieme partendo da un accordo generale sull'inclusione scolastica permette di adottare quel linguaggio comune fondamentale per la costruzione di significati e prassi condivise, così come di relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca. Ritroviamo in questi riferimenti l'importanza di poter agire in un contesto capace di costruire significati e priorità per i quali ognuno è



motivato a impegnarsi nel perseguimento di finalità e obiettivi comuni. Inoltre, questo modo di operare si traduce in una leadership distribuita (Ryan, 2006) la quale può risultare molto efficace nelle situazioni più delicate che possono verificarsi nella gestione degli alunni con difficoltà di diversa natura (difficoltà di apprendimento, disabilità, svantaggio culturale e/o economico, disagio sociale, bullismo, ecc.). I diversi contributi sopracitati permettono di definire la leadership inclusiva che dovrebbe esercitare il DS nei termini di un “integrating process framing an interactive management of diversity and difference in the school community” (Rayner, 2009, p.438). Essa si realizza nella promozione di relazioni dialogiche e collaborative per la risoluzione dei problemi, in grado di favorire una riflessività intesa come attitudine-strumento per confrontarsi con l’incertezza dell’azione (Schön, 2006) data dalla complessità delle situazioni con le quali quotidianamente devono confrontarsi il DS e il personale scolastico nella garanzia e nella gestione dell’inclusione all’interno della propria scuola e delle varie classi.

## 4. Conclusioni

La ricerca ha inteso cogliere i punti di forza e di debolezza nelle pratiche inclusive dell’istituzione scolastica, a partire dalle percezioni di un campione di 291 insegnanti specializzandi o già specializzati per il Sostegno didattico di tutti e 4 i gradi scolastici del Lazio e della Campania e individuare le aree di miglioramento. Come si vede dalle pagine precedenti, sono emerse differenze significative sia per la collocazione regionale sia per il percorso formativo degli intervistati. In particolare, dalla indagine emerge una significativa correlazione nei livelli di qualità percepiti dagli insegnanti tra gli aspetti gestionali e organizzativi, propri del DS, e le dimensioni culturali, pedagogiche e didattiche che caratterizzano, o dovrebbero caratterizzare, l’inclusione scolastica.

Dai dati è emersa una elevata variabilità tra situazioni percepite dagli insegnanti come eccellenti e situazioni problematiche e negative, soprattutto per ciò che riguarda il sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche e delle condizioni che ostacolano il processo di inclusione scolastica. Emerge una correlazione più marcata in relazione alla capacità del DS di progettare e organizzare in maniera condivisa e sinergica le strategie inclusive per co-costruire prassi co-evolutive in grado di sviluppare il senso ed il significato dell’inclusione scolastica nel quadro del compito formativo della Scuola, valorizzando l’apporto di tutti i soggetti sia interni alla scuola sia esterni ad essa ed operanti nel territorio, comunque tutti concorrenti al processo formativo, in un quadro di corresponsabilità frutto di alleanze educative (cfr. Moliterni, 2009, p.235).

È sicuramente questo l’ambito che andrebbe incrementato nell’esperienza formativa dei DS, perché sappiano valorizzare tutte le risorse umane promuovendo buone e significative relazioni interpersonali orientate pedagogicamente, in una dislocazione diffusa e partecipata delle corresponsabilità, per alimentare la crescita della Scuola come comunità educativa e autoeducante (Moliterni, 2013, p. 247), ovvero come comunità di pratica pedagogica e didattica (Wenger, 2007) attraverso processi di autovalutazione e riflessività professionale (Schön, 1993).

Ma per addivenire a ciò è necessaria che la formazione iniziale dei DS ponga attenzione ad una concezione della leadership di tipo pedagogico (Scurati, 1994), diffusa ed orientata a sollecitare l’empowerment di ciascun operatore e membro



della comunità scolastica, attraverso la valorizzazione di uno staff di Direzione, con ruoli e funzioni distribuite in base ai profili ed alle competenze di ciascuno (docenti, tecnici, amministrativi ed ausiliari). È anche importante l'articolazione dell'istituzione scolastica in dipartimenti significativamente funzionali allo sviluppo di un curriculum di scuola esplicitato all'interno del piano dell'offerta formativa, al fine di coniugare e di far sintesi delle attese generali, istituzionali e sociali, e delle esigenze-opportunità locali, nella eterogeneità dei gruppi-classe, tenendo conto dei bisogni educativi di ogni alunno in quanto persona speciale.

Al DS è richiesta particolare attenzione nella predisposizione delle migliori condizioni organizzative interne alla Scuola (aule, laboratori, attrezzature, sussidi, articolazione flessibile degli orari, attività funzionali all'insegnamento) e alla valorizzazione delle risorse presenti nel territorio e nella comunità extrascolastica; possiamo dire che la sua è una competenza squisitamente educativa, oltre che educativa, funzionale allo sviluppo di adeguate mediazioni didattiche e pedagogiche da parte degli insegnanti (Moliterni, 2013) in un processo di apprendimento organizzativo (*learning organization*) (Weick, 1997) coinvolgente tutti gli attori della Scuola, frutto di una *learning leadership* o, meglio, di una *leadership pedagogica*, come già detto, orientata a favorire il successo per tutti gli alunni e, dunque, l'inclusione scolastica ed educativa. Una *leadership* sarà tanto più inclusiva quanto più concepita in una prospettiva costruttivista e coevolutiva, coinvolgente ogni soggetto della comunità scolastica e capace di valorizzare anche le risorse umane e materiali della comunità extrascolastica.

Dalla ricerca emerge, inoltre, una correlazione significativa tra le attività di sostegno e cura dei processi di inclusione da parte del DS e la collaborazione tra i diversi attori, intra ed extrascolastici, per un miglior processo inclusivo. Nella percezione degli insegnanti il ruolo del DS appare determinante anche per lo sviluppo di azioni unitarie tra scuola, famiglia e soggetti del territorio. Ciò presuppone, però, una progettazione e una organizzazione sinergica tra scuola, famiglia ed extrascuola; a tal fine gli interventi di sostegno per una progettazione partecipata da parte del DS si configurano come fattori determinanti.

Anche la relazione di fiducia è considerata un fattore strategico nell'alleanza tra DS e collegio docenti: "da un lato è necessario che il DS si percepisca come "leader pedagogico-professionale" (*instructional leadership*), attento alla dimensione pedagogica e organizzativa del proprio ruolo, e, per l'altro, che il collegio, sia Docente sia Ata, si percepisca e si ponga in un atteggiamento di costruzione di decisioni efficaci, realizzando una vera e propria comunità di pratica, fatta di professionalità differenziate che concorrono alla costruzione del benessere e del ben-essere di un'istituzione scolastica istituyente" (Moliterni, 2010, p.275).

Pertanto, il DS dovrà promuovere processi ed esperienze di integrazione a livello micro, in classe e nella scuola, sollecitando lo sviluppo del *team-teaching* e del *team-learning*, l'inclusione e interazioni a livello macro, tra scuola ed extrascuola, evitando sempre e comunque le deleghe paradosse (Canevaro, 2005). Una scuola inclusiva è, infatti, capace di sostenere i processi di apprendimento ed il successo formativo di ogni alunno, ma anche l'apprendimento educativo-organizzativo e didattico-pedagogico degli adulti, accogliendo e valorizzando le differenti professionalità, favorendo processi di compartecipazione e di corresponsabilizzazione di tutti e di ciascuno. Una scuola inclusiva richiede una progettazione integrata tra la dimensione educativa e quella organizzativa, curricolare ed extracurricolare, in una dinamica di miglioramento continuo delle decisioni e delle azioni, attraverso processi autovalutativi diffusi, propri di professionisti riflessivi.



Il DS in tutto ciò riveste il ruolo di regista e di sostenitore di processi e dinamiche co-costruttive, attraverso la strutturazione di forme organizzative basate sulla distribuzione e diffusione della leadership, in cui il leader sappia farsi di volta in volta follower, ponendosi in posizione di ascolto attivo nei riguardi di chi da follower riveste in quella determinata situazione il ruolo di leader, in un circolo virtuoso in cui ciascuno possa sperimentarsi come leader e sentire il peso e la gratificazione del mettersi a disposizione del gruppo, comprendendo meglio anche le difficoltà e le tensioni intrinseche alla stessa azione di leadership. Ciò, tra l'altro, avrebbe un effetto notevole sullo sviluppo di sani processi di interscambio democratico e, dunque, contribuirebbe ancor più a favorire l'inclusione non come mera giustapposizione di ruoli e funzioni ma come interazione ed integrazione tra persone e personalità differenti (Moliterni, 2010; Canevaro, 2019).

In conclusione, per lo sviluppo di una scuola di qualità è fondamentale che il DS creda nell'inclusione e abbia fiducia nella sua realizzabilità. Ma è necessario orientare più decisamente la sua formazione in tale direzione, innalzandone le competenze pedagogiche e pedagogico-inclusive, promuovendo altresì quelle educazionali in chiave educativa, per la messa in campo di una leadership pedagogica volta a valorizzare e sostenere le azioni di ogni professionista ed operatore, nessuno escluso. Ciò rappresenterà un esempio per tutti e costituirà una sollecitazione formativa, dunque, per gli insegnanti e per gli alunni, i quali saranno incoraggiati via via a valorizzare le diversità personali, mettendo in campo forme di mutua solidarietà, di peer tutoring, peer education e cooperative learning. È questo lo spirito e la concrezione di una logica inclusiva all'interno della scuola e della società.

Non basta pertanto preoccuparsi della formazione in ottica inclusiva degli insegnanti se poi costoro non riescono a trovare nel DS un convinto sostenitore e facilitatore dei processi inclusivi, un promotore di reti di sostegni intra-extrascolastici in uno sfondo integratore. Lo stesso si può dire relativamente ad altre situazioni ed esperienze formative. È il motivo per cui, ad esempio, nell'Università del Foro Italico nell'ultimo decennio abbiamo inserito un modulo di Management Pedagogico Inclusivo nel corso di laurea magistrale in Management dello Sport, convinti come siamo che se si vogliono attivare esperienze motorie e sportive inclusive, non è sufficiente preoccuparsi della formazione inclusiva degli operatori e dei tecnici motori e sportivi se poi tali operatori non trovano nel manager un soggetto capace di sostenere lo sviluppo di attività motorie e sportive integrate in contesti sportivi inclusivi.

Tornando al DS, è importante, dunque, che la sua formazione iniziale e continua sia protesa alla valorizzazione delle risorse umane nel quadro dello sviluppo dei processi di autonomia scolastica, al fare attenzione non solo alle dimensioni amministrative e gestionali, ma anche a quelle pedagogiche, didattiche ed educazionali, per evitare derive burocraticistiche.

Andrebbero pertanto ripensati il luogo e le modalità di tale formazione, recuperando quanto di positivo è stato fatto a fine anni '90 dello scorso secolo, con l'esperienza delle associazioni temporanee d'impresa che hanno visto coinvolte in forma integrata università, sindacati e associazioni professionali nell'erogazione di elevata qualità formativa per tutti i direttori didattici ed i presidi italiani che in seguito avrebbero assunto il ruolo e la funzione di DS, con una caratterizzazione della loro formazione sul piano squisitamente pluri e interdisciplinare e pedagogico speciale. Se la formazione è centrata, infatti, prevalentemente sulle responsabilità contabili, amministrative e penali, è evidente che il faro pedagogico-inclusivo della scuola non riuscirà a diradare le nebbie burocratiche.



Andrebbero rilanciate, inoltre, le politiche di rete interscolastiche territoriali, promosse in modo attento sempre a fine anni '90, per quell'apprendimento tra pari che meglio specificherebbe il senso ed il significato dell'autonomia scolastica.

Andrebbero, infine, attivati i centri di servizio (CIS), previsti dalle norme sull'autonomia scolastica del 1997, al fine di sgravare i DS dal peso di responsabilità squisitamente amministrative (sicurezza, privacy, ecc.), consentendo loro di liberare energie per dirigere da educatori e accompagnare e sostenere i processi di professionalizzazione e di impegno diffuso, propri di una comunità educante ed autoeducante.

Una Scuola inclusiva si costruisce, dunque, come comunità di apprendimento, come comunità capace di prendersi cura di tutti e di ciascuno, oltre che come comunità di ricerca volta al miglioramento dell'efficacia delle proprie azioni, per il bene di ciascuno e di tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Sandill A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Arnaiz Sánchez P., Castro Morena M., Martínez Abellán R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 2008, 35-59.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bosco A. (2006). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Caldin L. d'Alonzo, D. Ianes (2011). La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti. In A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2005). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). Corpi speciali. In A. Canevaro, D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Caselli M. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- Covelli A. (2016). Inclusion Quality Indicators in the training of Teachers. In L. de Anna, *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 130-142). Roma: Carocci.
- Crispiani P. (eds.) (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando.
- Danielson C. (2007). The many faces of Leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.
- de Anna L. (2016). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Depaulis A. (2013). *Travailler ensemble, un défi pour le médicosocial. Complexité et alterité*. Toulouse: Érès.
- Devecchi C., Nevin A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211-241). Emerald Group Publishing Limited.



- D. Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 - Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche. Gazzetta Ufficiale n. 106 del 9 maggio 2001- Supplemento Ordinario n. 112.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Favorini A. M., Moliterni P. (eds.) (2015). *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Garrison-Wade D., Sobel D., Fulmer C. L. (2007). Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132.
- Hoppey D., McLeskey J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Kugelmass J. W. (2003). *Inclusive leadership: Leadership for inclusion*. New York: New York State University.
- Lambert L., Walker D., Zimmerman D. P., Cooper J. E., Lampert M.D., Gardner M.E. & Szabo, M. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Marradi, A. (2002). Le scale Likert e la reazione all'oggetto. In A. Marradi, G. Gasperoni (eds.), *Costruire il Dato 3: Le scale Likert* (pp. 15-52). Milano: Franco Angeli.
- Marradi A. (1995). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Maviglia M. (2010). L'organizzazione scolastica e il successo formativo. In P. Crispiani (ed.), *Il management nella scuola di qualità* (pp.100-130). Roma: Armando.
- Mayrowetz D., Weinstein C. S. (1999). Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- McLeskey J., Waldron N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.
- Michellini M.C. (2013). La ricerca-azione. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 131-158). Torino: UTET.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2011). *Linee Guida per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. <<https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa>> (ultima consultazione: 23/03/2020)
- MIUR (2009). *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <[http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274\\_09.html](http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html)> (ultima consultazione: 23/03/2020)
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando.
- Moliterni P. (2009). Il ruolo di Cittadinanza e Costituzione nell'ambito del curriculum di scuola e del territorio: patto di corresponsabilità educativa. In L. Corradini, *Cittadinanza e Costituzione* (pp. 235-246). Napoli: Tecnodid.
- Moliterni P. (2001). Il Piano dell'Offerta Formativa: tra progetto e azioni. In AA.VV., *Un nuovo curriculum* (pp. 163-187). Roma: Armando.
- Moliterni P. (2001a). Il curriculum scolastico. In AA.VV., *Un nuovo curriculum* (pp. 188-210). Roma: Armando.
- Moliterni P. (1998). Progetti che prevedano l'organizzazione di staff. In AA.VV., *Autonomia in azione* (pp. 67-72). Roma: Aimc.
- Paletta A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 93, 17-37.
- Rayner S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli.
- Rondanini L. (2016). Il dirigente scolastico: una leadership per l'apprendimento. In D. Ianes,



- S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico* (pp. 49-61). Roma: Armando.
- Rondanini L. (2010). Il Dirigente scolastico e le alleanze educative territoriali. In P. Crispiani (ed.), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 101-118). Roma: Armando.
- Ryan J. (2007). Inclusive leadership: A review. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 18(1/2), 92-125.
- Ryan J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scurati C. (1978). *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Scurati C. (1994). *La dirigenza scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni T. (2002). *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Serio N., Moliterni P. (eds.) (2006). *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*. Vasto: Gulliver.
- Toson A. L. M., Burrello L. C., Knollman G. (2013). Educational justice for all: The capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, 17(5), 490-506.
- UNESCO (2015). *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. Paris: UNESCO.
- Vernon-Dotson L. J. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: A school reform initiative. *Journal of school leadership*, 18(3), 344-373.
- von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: ISEDI.
- Waldron N. L., McLeskey J., Redd L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Weick K. (1995). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zollers N. J., Ramanathan A. K., Yu M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

# Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia

## Inclusion and Collaboration at School: a Chance for Teachers and Families

**Antonello Mura**

Università di Cagliari – amura@unica.it

**Antioco Luigi Zurru**

Università di Cagliari – antiocoluigi.zurru@unica.it

**Ilaria Tatulli**

Università di Cagliari – ilariatatulli@unica.it

The inclusion process cannot be reduced to a mere provision of learning compensatory measures for learning of pupils with special educational needs. It is about, rather, with the exercise of the teacher's critical role as an activator of dialogical dynamics of collaboration among the many agents involved in school education.

In the frame of a research-training project aimed to support a team of teachers in a primary school, the data collected with a questionnaire addressed to parents allow to point out the elements with which drive teachers to acquire greater awareness and competences in sustaining the collaboration between school and family.

**Key-words:** special didactics, collaboration, teachers-parents relationship, teachers research, action research.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per quanto riguarda la stesura del testo, Antonello Mura è autore delle sezioni 1 e 2; Antioco Luigi Zurru è autore delle sezioni 3 e 4; Ilaria Tatulli è autrice della sezione 5; la sezione 6 è redatta congiuntamente dagli autori.



## 1. Il modello teorico e metodologico per un profilo professionale inclusivo

Le indagini svolte in Italia nel periodo più recente rimandano alla centralità del ruolo degli insegnanti, quali professionisti capaci di corrispondere alla complessità che connota il fare scuola (Canevaro, 2004; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Cottini, 2017a; Covelli, 2016; d'Alonzo, 2017; d'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; de Anna, Mazzer, & Villanella, 2017; Ianes, Heidrun, & Zambotti, 2011; Sánchez Utgé, Mazzer, Pagliara, & de Anna, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). A tal proposito, il quadro di elementi emerso dalle ricerche realizzate anche in ambito regionale tratteggia i contorni di una realtà scolastica caratterizzata da un graduale progresso dei processi di inclusione a scuola, sostenuto anche dall'evolvere delle competenze professionali dei docenti (Mura, 2014; Mura, Tatulli, & Zurru, 2019; Mura & Zurru, 2016b, 2016a, 2019). Sulla base di tale scenario il complesso ruolo che l'insegnante è chiamato ad assumere va declinandosi in molteplici dimensioni: il pieno riconoscimento delle differenti espressioni di bisogno educativo presenti in classe, la condivisione delle responsabilità educative e progettuali e la piena aderenza dell'agire culturale, deontologico e operativo con il mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume.

Il profilo professionale con cui corrispondere ad una simile prospettiva, già delineato in altra sede (Mura, 2019; Mura, Zurru, & Tatulli, 2019), può essere articolato secondo alcuni principi chiave: a) riconoscimento e valorizzazione della diversità; b) apprendimento e orientamento formativo; c) utilizzo di una pluralità di metodologie; d) promozione della collaborazione tra docenti e con i differenti attori della rete; e) formazione continua e consapevole; e) orientamento etico e deontologico. Come evidente, le componenti che sostanziano tale modello assumono senso e significato solo se concepite in stretta interconnessione tra loro. L'interrelazione non vieta, però, di guardarvi in modo analitico e individuare, così, le condizioni per la realizzazione di indagini e di approfondimenti maggiormente focalizzati sugli elementi che caratterizzano i differenti aspetti. Fra questi, non sembra improprio sottolineare il ruolo trasversale della collaborazione nello sviluppo dei processi di inclusione, chiamando i docenti ad assumere una posizione dialogica e di mediazione nei confronti dei molteplici soggetti che sostengono i percorsi educativi. Considerata come tessera imprescindibile di un mosaico professionale composito, la dinamica collaborativa non può essere improvvisata o demandata all'esercizio spontaneo dei singoli, necessita piuttosto di essere coltivata dai docenti attraverso azioni orientate a garantire la più ampia partecipazione dei differenti soggetti coinvolti nei processi educativi.

## 2. La collaborazione: elemento cardine nel profilo inclusivo

La dimensione della collaborazione rischia di essere ritenuta come qualcosa di ormai acriticamente assunto, poco più che un semplice *trend* metodologico relativo ai processi di insegnamento e di apprendimento. Il riferimento ai temi della collaborazione e della cooperazione, pur chiaramente distinti nel loro significato più intimo (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1995; Kozar, 2010; Laal & Laal, 2011; Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; Panitz, 1997), appare spesso limitato



alle sole dinamiche d'aula ed alle strategie con le quali gli insegnanti possono strutturare i differenti dispositivi per l'istruzione. La cooperazione e la collaborazione non si configurano certamente come idee del tutto nuove nel panorama educativo e didattico: il lavoro congiunto e l'aiuto reciproco sono concepiti da sempre come elementi centrali nell'evoluzione dell'esperienza umana. Al di là di qualche precedente eccezione, nella tradizione pedagogica si fanno risalire le prime forme di cooperazione tra allievi alle attività inaugurate da Bell e da Lancaster negli ultimi anni del 1700, ma è la valorizzazione in termini di democratizzazione dei processi formativi che ne ha proposto Dewey ad aver pervaso il successivo dibattito pedagogico e didattico (Bellatalla, 2016; Gaillet, 1992; Marr, 1997; Martinelli, 2017; Slavin, 1999).

Più recentemente, anche nella letteratura pedagogico-speciale è divenuta sempre più chiara la pregnanza che la collaborazione assume nell'evoluzione dei processi di inclusione scolastica. La pratica del collaborare, infatti, favorisce «una forte integrazione sociale e la creazione di uno spirito di solidarietà» (Cottini, 2017a, p. 171), stimolando la co-costruzione collegiale dei percorsi di insegnamento-apprendimento (Bocci, 2015). Si tratta di un processo teso a valorizzare l'azione di progettazione, quale sostanziale espressione dell'unitarietà di intenti del corpo docente (d'Alonzo, 2015). Strutturando consapevolmente il proprio agire secondo un profilo professionale inclusivo, l'insegnante assume il ruolo di fulcro interattivo per la promozione delle differenti risorse presenti a scuola e in famiglia (Gaspari, 2015), divenendo un agente capace di attivare e modulare «risorse individuali e collettive [...] in un quadro di sistema molto più ampio della sola comunità scolastica» (Mura, 2015, p. 37). Il riferimento va a tutti i soggetti che a diverso titolo sono chiamati ad animare i processi di inclusione in un impianto pedagogico-didattico capace di riconoscere le potenzialità di ciascuno e valorizzare l'apporto costruttivo di tutti.

Considerando l'insieme dei pur sintetici richiami, risulta evidente che l'approccio all'inclusione non possa essere ridotto ai soli interventi compensativi realizzati nei percorsi di istruzione, per garantire ad alcuni alunni l'acquisizione di contenuti di conoscenza ed affinare abilità strumentali. Si tratta, piuttosto, di sollecitare la realizzazione di esperienze di piena partecipazione emancipante, attraverso l'attivazione di una dinamica dialogica con la quale fronteggiare i fenomeni di emarginazione che possono riguardare tutti i soggetti (professionisti scolastici e socio-educativi, famiglie, alunni).

Nonostante un così pregnante significato, non si può però affermare che giovani e adulti, allievi e insegnanti, abbiano una naturale capacità di lavorare insieme in modo realmente collaborativo e costruttivo (Ghedin & Aquario, 2016; Ianes & Macchia, 2008; Kozar, 2010). Diversamente da quanto previsto nei percorsi cooperativi, basati sulla divisione del lavoro tra i partecipanti, la collaborazione si fonda sulla mutualità e sulla coordinazione degli sforzi che i soggetti profondono nella soluzione di un problema (Dillenbourg et al., 1995). Non si tratta di facilitare la realizzazione di un obiettivo all'interno di un'organizzazione di gruppo, quanto invece di generare una strutturale interazione che permetta di responsabilizzare ciascun individuo (Panitz, 1997). La collaborazione comporta, infatti, una crescente capacità di «comprendere i mondi e i ruoli dell'altro attraverso il dialogo condiviso, piuttosto che con il solo lavoro distribuito» (Clark et al., 1996, p. 227), in un complesso di azioni in cui ciascuno è chiamato ad assumere appropriati atteggiamenti di «cura e rispetto, apertura e partecipazione volontaria» (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003, p. 330), supportati da una solerte attività di autoriflessione.



### 3. Il bisogno di collaborazione in una sperimentazione didattica

Sulla scorta dei ragionamenti sviluppati e considerando le esigenze formative inerenti al profilo professionale al quale si è fatto riferimento, diventa necessario comprendere attraverso quali azioni sostenere nei docenti lo sviluppo degli atteggiamenti e delle dimensioni relazionali che, come visto, sono alla base dei rapporti dialogici di collaborazione. A questo scopo, nell'ambito di un percorso di ricerca-azione e di *teacher research* (Anderson, 2019; de Ketele & Roegiers, 2013; Fabbri & Romano, 2017; Johnson, 2012; Klima Ronen, 2020; Richardson, 2001; Vannini, 2018), si sono coniugate le ragioni d'indagine sulla relazione collaborativa e le esigenze di supporto di un team di docenti impegnato a realizzare una sperimentazione pedagogico-didattica in una classe I primaria dell'Istituto Comprensivo Statale "E. d'Arborea" di San Gavino Monreale, nel territorio regionale sardo.

Il gruppo delle insegnanti è composto da sei docenti: due curricolari, due su posto di sostegno, una specialista di inglese ed un'insegnante di religione. L'idea progettuale sottesa alla sperimentazione ha avuto origine dalla riflessione personale che le due docenti curricolari hanno maturato in un lungo rapporto di colleganza e che, al termine dell'anno scolastico 2018/19, hanno sottoposto all'attenzione dell'équipe di ricerca, sulla base di un consolidato rapporto di dialogo. Il progetto di sperimentazione, successivamente condiviso con tutte le colleghe del team docente, è orientato al miglioramento della qualità dell'offerta formativa secondo un'ottica inclusiva e di innovazione. Nell'intendimento delle docenti, una scuola sempre più vicina ai bisogni ed alle esigenze dell'alunno e fondamentalmente orientata allo sviluppo di condizioni di benessere si basa su alcuni principi:

- ottimizzazione del tempo scuola;
- potenziamento delle competenze psico-pedagogiche delle insegnanti;
- differenziazione degli ambienti di apprendimento;
- qualificazione del clima di classe.

La concretizzazione di tali dimensioni ha richiamato l'adozione di molteplici misure didattico-organizzative. Sintetizzando alcune fra le più interessanti, risulta utile menzionare la ristrutturazione degli spazi per l'apprendimento con la predisposizione di due ambienti – fra i quali gli alunni si spostano durante la giornata in relazione all'orario scolastico – rispettivamente dedicati alle attività dell'area letteraria-storica-espressiva e dell'area scientifica-matematica e tecnologica. Entrambe le aule sono dotate di arredi modulari adatti al lavoro in coppia o in piccolo gruppo. Nello spazio immediatamente adiacente è stata realizzata un'area d'accoglienza dedicata all'ascolto, alla lettura ed al relax, costituita da due comodi e colorati divanetti, di cui gli alunni fruiscono sotto la guida dell'insegnante o in piena autonomia a seconda delle esigenze. Ulteriore dato, relativo alla scelta logistico-organizzativa, volta allo sviluppo di una sensibilità ambientale, è l'adozione di un set lavabile per la mensa (piatto, bicchiere e posate), che i bambini portano quotidianamente da casa e la cui gestione è demandata alla famiglia. Per quanto riguarda le attività di apprendimento, le docenti lavorano prediligendo le dinamiche di cooperazione e di tutoring tra gli alunni, concentrando l'attività di apprendimento nelle sole ore di presenza a scuola (40 ore settimanali), senza assegnare compiti aggiuntivi da svol-



gere a casa; per questo motivo i bambini non portano il materiale a domicilio quotidianamente. Ulteriore aspetto di particolare interesse, destrutturante rispetto alle consuete routine scolastiche, è l'accoglienza dei genitori in aula durante l'ultima ora del venerdì pomeriggio – in seguito riorganizzata con frequenza bi-settimanale – occasione in cui gli alunni possono condividere con i familiari le attività didattiche svolte e i progressi nell'apprendimento.

Tenuto conto del bisogno di supporto espresso dalle docenti, si è promosso un percorso di dialogo e di confronto tra insegnanti e ricercatori, a cadenza concordata, perché si potessero precisare meglio le molteplici implicazioni e declinazioni dell'idea di benessere, articolandola in relazione agli alunni, agli insegnanti e ai genitori (Tab. 1).

<i>Benessere degli alunni</i>	<i>Benessere dei professionisti</i>	<i>Benessere della famiglia</i>
Accettazione e valorizzazione della diversità	Sviluppo di competenze psicopedagogiche	Coinvolgimento dei soggetti
Qualificazione delle dinamiche relazionali	Sviluppo di competenze didattico-metodologiche	Riconoscimento e valutazione delle attese formative
Riconoscimento e valorizzazione degli stili di apprendimento	Sviluppo di processi di autovalutazione	
Riconoscimento degli stili di attribuzione	Sviluppo di un atteggiamento professionale riflessivo	
Promozione degli apprendimenti		

Tab. 1 *Benessere a scuola: le molteplici declinazioni*

Il confronto tra ricercatori e insegnanti ha permesso di esplicitare e ampliare l'attenzione nei confronti della famiglia, consentendo di affrontare in maniera propositiva anche un momento di *impasse* – occorso dopo i primi due mesi di scuola – nella gestione della presenza dei genitori in aula nel fine settimana, per molti di loro difficilmente sostenibile con cadenza settimanale. In questo frangente è emersa la necessità di comprendere e chiarire in che termini i genitori percepissero e valutassero i molteplici elementi che caratterizzano la sperimentazione didattico-pedagogica avviata dalle insegnanti. A tal proposito, in un quadro di indagine regolatrice (de Ketele & Roegiers, 2013), l'équipe dei ricercatori ha suggerito di operare attraverso un breve questionario da somministrare ai genitori per rilevarne le percezioni e comprendere le loro prospettive (attese, consapevolezza, dubbi, difficoltà).

Nell'individuazione delle dimensioni con le quali strutturare il questionario si è fatto riferimento ad alcuni elementi che anche nella tradizione pedagogico-speciale rappresentano aspetti costitutivi e qualificanti dell'inclusività dei processi educativi (Booth & Ainscow, 2002; Cottini, 2017b; Ianes, 2013; Mura, 2016; Pavone, 2015). Il risultato dell'elaborazione è stato discusso ulteriormente con le insegnanti con una duplice finalità: assicurare una più precisa aderenza degli *item* del questionario rispetto alle particolarità della realtà analizzata, da una parte, e offrire alle insegnanti un ulteriore elemento di supporto metacognitivo e dialogico sulla complessità della progettualità didattica attuata, dall'altra. Ne è scaturito un questionario



articolato in quattro dimensioni – accessibilità ambientale, organizzazione della didattica, clima relazionale in classe, rapporto insegnanti-genitori (Tab. 2) – e composto da 38 *item*, 4 dei quali a stimolo chiuso di carattere anagrafico e 34 con scala di giudizio del tipo *Likert* a cinque ancoraggi, con etichette verbali distribuite in un range da *per nulla d'accordo* a *pienamente d'accordo*.

<i>Dimensioni</i>	<i>Criteri</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Pos. i[xx]</i>
Accessibilità ambientale	Organizzazione degli spazi	Accoglienza degli spazi	5
		Funzionalità degli spazi	21
	Ergonomia degli arredi	Modularità degli arredi	7
		Funzionalità degli arredi	12
	Sostenibilità ambientale	Sostenibilità delle scelte (mensa <i>plastic-free</i> )	14
Sensibilizzazione al rispetto ambientale		19	
Organizzazione della didattica	Lavoro in gruppo	Sensibilizzazione al lavoro di gruppo	22
		Promozione del lavoro di gruppo	9
		Sensibilizzazione alla relazione di tutoraggio	34
	Tutoraggio tra pari	Promozione della relazione di tutoraggio	20
		Sensibilizzazione alla condivisione	33
	Gestione dei materiali	Promozione della condivisione	16
		Fiducia nello sviluppo degli apprendimenti	24
	Apprendimenti	Ruolo genitoriale nell'apprendimento	30
		Condivisione della cultura del compito	32
	Compiti	Sostenibilità delle attività di supporto all'apprendimento	18
Trasversalità degli apprendimenti		Riconoscimento degli apprendimenti	31
		Valorizzazione degli apprendimenti	26
Clima relazionale in classe	Relazione tra pari	Sviluppo di nuove relazioni	35
		Atteggiamenti conservativi	11
	La narrazione dei bambini	Sentimenti riferiti alla quotidianità	29
		Sentimenti riferiti ad episodi spiacevoli	37
	Dimensione emotiva	Episodi di rifiuto della scuola	15
Aspetto emotivo di base		28	
Relazione insegnanti – genitori	Coinvolgimento genitori a scuola	Disponibilità al coinvolgimento	25
		Sostenibilità dell'impegno	10
		Condivisione del significato	23
		Valorizzazione delle occasioni	6
	Comunicazione	Tempestività	17
		Adeguatezza	27
		Chiarezza	13
		Immediatezza	36
		Coinvolgimento	8
		Mediazione	38

Tab. 2 *Questionario genitori: dimensioni, criteri e indicatori*

## 4. L'analisi dei dati: la percezione dei genitori

Il questionario non è orientato a costruire un quadro di generalizzazione quanto, invece, a qualificare il livello di coinvolgimento e partecipazione dei genitori rispetto alla sperimentazione didattica attuata dalle insegnanti. Le famiglie intervistate – l'intera popolazione dei genitori degli alunni della classe sperimentale – sono state ampiamente informate dai docenti sulla progettazione didattica prima dell'inizio dell'anno scolastico. Per questi motivi e considerata la natura dei dati rilevati, si è preferito procedere con un'analisi statistica del tipo non parametrico, tralasciando i pochi casi di mancata risposta e di *missing* verificatisi per alcuni item.

Sul totale dei 37 questionari consegnati ne sono stati restituiti 33 (89%) e attraverso i quesiti della prima sezione si è ricostruito un sintetico profilo anagrafico dei rispondenti (Tab. 3).



<i>Indicatore</i>	<i>Opzione di risposta</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Ruolo genitoriale	Madri	18	55
	Padri	15	45
Età	Non risponde	3	9
	25-35 anni	3	9
	36-45 anni	18	55
	46 anni e oltre	9	27
Titolo di studio	Non risponde	2	6
	Licenza elementare	0	0
	Licenza media	12	36
	Diploma	14	42
	Laurea	5	15
Precedenti rapporti con l'Istituto	Non risponde	4	12
	Si ho altri figli che frequentano la scuola	13	39
	Non ho altri figli che frequentano la scuola	16	48

*Tab. 3 Anagrafica intervistati*

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti con scale di giudizio, la media dei risultati si attesta ad un valore di 146,73 punti (*val. max* 164; *val. min* 119;  $s^2 = 12,59$ ). Le madri ottengono una media lievemente maggiore (147,4) rispetto ai padri (145,9), ma l'indicazione non sembra rimandare ad una caratteristica statisticamente degna di nota, come evidenziato dal test della somma dei ranghi ( $z = 0,63$ ;  $0,05 = 1,96$ ). Allo stesso modo, la diversa distribuzione dei punteggi per titolo di studio (licenza media  $\mu = 145,5$ ; diploma  $\mu = 148,1$ ; laurea  $\mu = 146,8$ ) non lascia emergere elementi con un peso significativo ( $H = 0,07$ ;  $0,05 = 5,99$ ). Anche la differenza fra coloro che hanno già avuto esperienze di scolarizzazione dei figli nello stesso istituto ( $\mu = 146,6$ ) e coloro per i quali l'a.s. 2019/20 rappresenta il primo incontro con la realtà scolastica ( $\mu = 147,1$ ) non assume un valore discriminante ( $z = 0,14$ ;  $\alpha 0,05 = 1,96$ ). Tali analisi preliminari permettono di confermare che la qualità della percezione dei genitori non è determinata da aspetti inerenti al diverso ruolo genitoriale, all'estrazione culturale o ai precedenti rapporti con la scuola, ma è riferibile in maniera significativa al livello di coinvolgimento nell'esperienza educativa relativa alla progettazione messa in atto.

Procedendo ad ulteriori analisi e aggregando i dati secondo le quattro dimensioni con le quali si è ideato il questionario, si possono riscontrare nuovi elementi che permettono di qualificare la percezione dei genitori. In particolare, se si considera il grado di varianza fra le risposte, è evidente che gli aspetti percepiti in maniera meno omogenea dai genitori sono quelli relativi al rapporto con le insegnanti ( $\mu = 43,67$ ;  $s = 5,46$ ). Piuttosto che per difficoltà relazionali con le docenti, la criticità maggiore sembra essere connessa alla gestione dell'incontro del venerdì pomeriggio in aula, specialmente in relazione alla disponibilità con cui i genitori impiegano il tempo sottratto ad altre incombenze personali e di lavoro ( $\mu = 3,6$ ;  $s = 1,8$ ); un onere che non tutti i genitori manterrebbero se i bambini portassero i quaderni a casa quotidianamente ( $\mu = 4,0$ ;  $s = 2,2$ ). Più positivo, invece, è l'atteggiamento nei confronti della calendarizzazione bisettimanale dell'incontro ( $\mu = 4,3$ ;  $s = 0,8$ ),



successivamente introdotta dalle docenti già prima della somministrazione del questionario. Molto significativo è, inoltre, l'apprezzamento che i familiari esprimono rispetto all'appuntamento a scuola come occasione per condividere con i figli i progressi nell'apprendimento ( $\mu = 4,5$ ;  $s = 0,7$ ). Maggiori livelli di soddisfazione si rilevano, poi, rispetto ai livelli di coinvolgimento da parte delle insegnanti ( $\mu = 4,8$ ;  $s = 0,2$ ), così come per la chiarezza delle comunicazioni ottenute ( $\mu = 4,7$ ;  $s = 0,5$ ).

Guardando all'organizzazione della didattica ( $\mu = 26,48$ ;  $s = 4,84$ ), sembra che il dato più critico sia quello relativo alla percezione degli apprendimenti, specialmente per quanto riguarda la coerenza e la preoccupazione con cui il genitore vive il proprio ruolo. Nonostante si affermi con una certa uniformità che vedere i quaderni una sola volta alla settimana non generi ansia ( $\mu = 4,7$ ;  $s = 0,5$ ), pochi negano di far fare degli esercizi ai figli per verificare quanto si stia apprendendo ( $\mu = 2,4$ ;  $s = 1,6$ ). Anche le eventuali attività assegnate dalle insegnanti per il completamento durante il fine settimana, per coloro che non le concludono in aula, benché generalmente accettate ( $\mu = 4,2$ ), non sono percepite in maniera del tutto omogenea ( $s = 1,3$ ). L'aspetto più chiaramente percepito dai genitori è, invece, quello relativo alla valenza del lavoro di gruppo ( $\mu = 4,7$ ;  $s = 0,6$ ), meno quello inerente al tutoraggio tra pari ( $\mu = 4,4$ ;  $s = 1,1$ ).

Per quanto riguarda il clima di classe ( $\mu = 50,42$ ;  $s = 3,42$ ), è da segnalare che i genitori non sono tutti pienamente convinti del fatto che i figli abbiano sviluppato nuove relazioni in classe ( $\mu = 4$ ;  $s = 1,5$ ). L'esiguità dei genitori che segnalano gli episodi in cui i figli hanno chiesto di stare a casa è in linea con la rilevazione unanime della serenità con cui i bambini raccontano ciò che fanno a scuola ( $\mu = 4,5$ ;  $s = 0,4$ ). Come prevedibile, grazie ad un ampio e diretto coinvolgimento dei genitori nei laboratori estivi di preparazione degli ambienti didattici, l'aspetto che tende ad accunare maggiormente la percezione dei genitori è quello relativo all'accessibilità ambientale ( $\mu = 26,15$ ;  $s = 2,54$ ). Le caratteristiche maggiormente apprezzate sono l'accoglienza degli ambienti ( $\mu = 4,8$ ;  $s = 0,2$ ) e la funzionalità degli arredi ( $\mu = 4,5$ ;  $s = 0,4$ ). Gli elementi che destano maggiori perplessità sono relativi alle scelte ecologiche della scuola, considerato il flebile favore con il quale è accolta la gestione del set per la mensa ( $\mu = 3,6$ ;  $s = 1,1$ ) e quanto tale soluzione sia considerata capace contribuire alla sensibilizzazione ambientale dei figli ( $\mu = 3,8$ ;  $s = 1,1$ ).

Osservando, inoltre, le correlazioni fra le dimensioni è facile notare che i genitori che apprezzano l'accessibilità dell'ambiente tendono a percepire in senso positivo le dinamiche relazionali in classe ( $r_s = 0,62$ ;  $r = 0,32$ ). Allo stesso modo, la percezione del clima di classe risulta interdipendente con gli aspetti che connotano la relazione tra insegnanti e genitori ( $r_s = 0,57$ ;  $r = 0,32$ ). Anche tra coloro che tendono a cogliere positivamente il senso delle scelte didattiche operate in classe, il clima relazionale è percepito come significativamente pregnante ( $r_s = 0,54$ ;  $r = 0,32$ ). Le impressioni sul rapporto tra genitori ed insegnanti risultano altresì correlate alla percezione degli aspetti inerenti alla didattica ( $r_s = 0,55$ ) e, anche se in misura minore, all'apprezzamento degli elementi riferiti all'ambiente ( $r_s = 0,42$ ). All'opposto, non sembra esserci alcuna significativa correlazione fra la percezione relativa alle caratteristiche dell'ambiente e la natura delle scelte didattiche operate dalle insegnanti ( $r_s = 0,26$ ).

Le indicazioni emerse possono considerarsi sufficienti a tratteggiare la complessità e la qualità dei risultati finora ottenuti nella sperimentazione che si sta conducendo. I dati rilevati attraverso il questionario restituiscono l'immagine di un gruppo genitoriale adeguatamente coinvolto al quale sono offerte concrete condizioni di partecipazione. Lo stesso insieme di dati diventa, inoltre, lo strumento attraverso il



quale stimolare ulteriormente le insegnanti verso le necessarie riflessioni e azioni da attuare per qualificare la collaborazione con i genitori e individuare gli aspetti attraverso i quali è possibile implementarla. Si tratta, quindi, di capire in che termini e con quali atteggiamenti le insegnanti abbiano preso in considerazione le espressioni, le convinzioni, le perplessità e le preoccupazioni dei genitori rilevate attraverso il questionario.

## 5. Incertezze e aperture: le insegnanti e l'altro

Nella prospettiva di comprendere con chiarezza in che modo i genitori percepiscano i molteplici elementi di cui consta la sperimentazione didattico-pedagogica, la restituzione dei dati è stata avvertita dalle docenti come un'importante occasione di riscontro e di approfondimento rispetto alla conoscenza dei nuclei familiari. Durante l'incontro organizzato dall'équipe di ricerca, si è avviato un primo livello di discussione e di confronto, prestando attenzione agli atteggiamenti, alle posizioni ed alle idee che le insegnanti hanno espresso su quanto rappresentato dai genitori.

Il primo aspetto che si può sottolineare, in continuità con quanto già apprezzato nelle precedenti riunioni, è relativo al diverso stile di coinvolgimento e partecipazione fra colleghe. Da quanto rilevato, emerge una concreta rappresentazione del ruolo che le docenti prevalenti assumono nella regia del gruppo classe. La responsabilità con cui le due insegnanti curricolari hanno concepito, sin dall'inizio, la progettualità in atto e la solerzia con cui si fanno carico delle scelte didattico-metodologiche sono i motivi centrali che animano il confronto. In qualche caso si generano interazioni comunicative lineari, rispetto alle quali le altre colleghe tendono a rimanere sullo sfondo. A tal proposito, va precisato che tali dinamiche possono inquadrarsi nell'ambito dell'impegno orario profuso da alcuni docenti del team in altre classi, aspetto spesso definito come limitante rispetto ad una più estesa condivisione dei motivi del progetto, piuttosto che ascrivere ad un fenomeno di mancata collaborazione.

Come già accennato, gli aspetti riferibili all'accessibilità degli ambienti a scuola vengono percepiti positivamente e in maniera più omogenea dai genitori rispetto a quanto attiene alle altre dimensioni. Si tratta di un dato atteso anche dalle insegnanti, sia in virtù del lavoro svolto prima dell'inizio dell'anno durante le attività estive, sia per la diretta esperienza che i genitori fanno degli ambienti e degli arredi nell'appuntamento pomeridiano del venerdì. Probabilmente è per questi motivi che, di fronte alle pur esigue risposte critiche che i genitori restituiscono sulla funzionalità degli spazi, fra le insegnanti non manca qualche reazione di perplessità. Anche per quanto riguarda la percezione dei livelli di difficoltà nella gestione degli aspetti connessi alla mensa [i14; i19], la reazione degli insegnanti tende a mettere in evidenza il carattere variabile e talvolta discorde dell'opinione genitoriale. L'apprensione con cui si attende il riscontro dei genitori su alcuni aspetti conduce, in qualche occasione, ad un atteggiamento di possibile ambivalenza nei confronti della prospettiva dell'altro. Il rischio è che non si possa porre se stessi in senso dialogico ed interrogativo rispetto all'eventuale necessità del genitore di acquisire e maturare una più coerente comprensione di quanto esperito.

Fra gli atteggiamenti delle insegnanti emerge un ulteriore aspetto che, anche inconsapevolmente, può orientarne la disposizione nei confronti dei genitori. Nonostante il peso statisticamente non rilevante della distanza tra le risposte fornite dalle



madri e quelle dei padri, in più di un'occasione le insegnanti hanno insistito sulla differenza di ruolo per giustificare la non piena omogeneità delle risposte al questionario. Va rilevato, inoltre, che gli altri aspetti desumibili dall'anagrafica dei rispondenti (età, titolo di studio e pregressi rapporti con la scuola) non hanno mai destato alcuna considerazione da parte delle insegnanti.

L'apprensione nei confronti del diverso ruolo genitoriale si è manifestata di fronte a più quesiti; è evidente che si tratti di un dato rispetto al quale le insegnanti avvertono un bisogno di approfondimento. Anche di fronte agli item dedicati agli aspetti connessi al clima relazionale in classe, in particolare rispetto ai limitati episodi in cui i bambini hanno chiesto di stare a casa [i15] e alla serenità con cui affrontano la scuola [i28], le insegnanti si sono interrogate su quanto le risposte dei genitori fossero sempre state il frutto di un dialogo pienamente condiviso tra madri e padri. A riguardo, considerata anche la diversa partecipazione dei genitori nelle occasioni di incontro a scuola, è stata espressa qualche perplessità sull'adeguatezza delle risposte fornite dai padri [i28]. Le criticità emerse di fronte ad alcune percezioni genitoriali hanno dato luogo ad un interessante dibattito e confronto tra colleghe, capace di recuperare e valorizzare anche le perplessità che, in qualche frangente, avrebbero potuto mettere in discussione la ragione stessa della rilevazione.

Nonostante l'emergere di espressioni per alcuni versi critiche da parte delle insegnanti rispetto alle esigenze di apertura e cura di cui le dinamiche di collaborazione si sostanziano, molteplici consapevolezze appaiono ben salde. Di fronte alle pur poche perplessità dei genitori sul lavoro di gruppo e sul tutoraggio tra pari, le insegnanti esprimono in maniera coerente i propri dubbi su quale sia la contezza che i genitori hanno del significato delle pratiche didattiche. Le insegnanti ridestano, così, il senso più autentico del proprio fare educativo, non confinato allo spazio aula, bensì aperto alle complessità, ai bisogni educativi ed alle criticità che emergono dai differenti contesti, caratterizzanti la vita degli alunni.

Anche rispetto alle comprensibili incertezze dei genitori sull'assetto organizzativo e sulla valenza didattica del lavoro collaborativo in classe, le insegnanti evidenziano l'opportunità di intervenire nei confronti delle differenti dimensioni dell'educazione e rispondere, così, anche ai bisogni degli adulti. Un particolare esempio è rappresentato dalle intuizioni delle insegnanti rispetto alle richieste dei genitori: «[...] Le mamme ci hanno chiesto di portare a scuola momenti di formazione sui DSA, forse potremmo approfittarne per approfondire anche gli aspetti del lavoro in aula [i20]». Nel riflettere sull'organizzazione della didattica le insegnanti esibiscono ampia consapevolezza del loro ruolo «[...] dalle risposte è evidente che qualcuno provi ansia. Questi elementi ci dicono che dobbiamo modificare qualcosa, oppure c'è qualcosa che non va bene e te lo dicono così, c'è qualcosa che forse non è compreso [i24]». Un ruolo, quello dell'insegnante, che si esercita anche accettando il carico di iniziative didattico-pedagogiche innovative e differenziate «[...] dovremo lavorare a differenziare le attività, anche per quanto riguarda l'assegnazione del lavoro a casa» [i18].

Come evidente, vi sono dei frangenti che richiamano l'attenzione delle insegnanti e suscitano un chiaro atteggiamento di cura e di riflessione, così come quando emergono le insicurezze di alcuni genitori che affermano di non esprimere sempre il proprio parere con libertà per paura di non incontrare l'assenso delle docenti. Di fronte ai pur pochi genitori che dichiarano tali difficoltà le insegnanti riflettono sul fatto che «[...] [i34] queste risposte indicano che c'è una nostra possibile responsabilità».



## 6. Conclusioni

Nell'ambito delle molteplici dinamiche che caratterizzano l'agire didattico della professionalità docente, come evidenziato dai dati rilevati nel questionario e dallo scambio tra insegnanti e ricercatori, l'approccio collaborativo assume una valenza fondamentale fra le differenti dimensioni che il docente è chiamato a coltivare. Si tratta di un orientamento che rivela il proprio valore inclusivo nella progettazione e nella realizzazione dell'attività didattica in aula, così come nell'interazione tra colleghi e nella relazione con la famiglia. Risulta importante promuovere tale aspetto, sia in termini di competenza professionale personale sia come spazio partecipativo dei molteplici soggetti che a diverso titolo sostengono i processi educativi.

Come evidente da quanto riportato, le convinzioni e le consapevolezze rilevate non sono sempre dello stesso segno, ma i dubbi delle famiglie vengono accolti con spirito costruttivo, seppure talvolta risulta difficile pensare a delle azioni di cambiamento nella progettazione didattica che possano andare incontro alle differenti esigenze dei genitori. In molti casi è preponderante nelle insegnanti la volontà di condividere dialogicamente la comprensione delle diverse prospettive: «Dobbiamo prendere atto delle risposte, [...] mi metto in discussione per trovare un miglioramento, una soluzione, mettere in discussione alcuni punti del progetto per poterlo migliorare. Parto da quel dato lì per modificare il progetto in quell'aspetto che non va incontro alle esigenze di alcuni genitori, bisogna riflettere».

Nel confronto con le docenti sulla sperimentazione in corso, si è chiesto loro di compiere uno sforzo riflessivo ulteriore per definire in che senso la progettazione proposta fosse in grado di andare oltre quanto già noto, transcendendo e portando un segno di innovazione rispetto a quanto la scuola ha da tempo assunto come orizzonte culturale di riferimento. È lentamente emerso quanto la risposta a tale domanda non possa esaurirsi nella ricerca dell'eccezionale. Le rilevazioni descritte testimoniano, infatti, che non si tratta di attendere la sperimentazione nei termini dello straordinario o dell'inusuale, quanto invece comprendere e verificare come la consapevole azione didattica dei docenti sia in grado di concretizzare in maniera autentica, su molteplici livelli, ciò che può essere chiaramente inteso e atteso in termini di principio, realizzando condizioni che conducano anche le famiglie a fare esperienza di piena inclusione e benessere a scuola.

Il lavoro di ricerca e di supporto si configura, quindi, come una costante azione di indagine tesa ad identificare gli elementi sui quali esercitare un'azione di stimolo affinché le insegnanti assumano una sempre più autonoma posizione nel processo educativo e diventino consapevoli attori di analisi, di interpretazione e di comprensione di tutti gli elementi che connotano il contesto, capaci di attivare e promuovere l'espressione e la partecipazione delle molteplici risorse intellettuali e relazionali all'interno della comunità educativa.

## Ringraziamenti

Gli autori ringraziano coloro che hanno supportato la ricerca e la pubblicazione del presente articolo. In particolare, la dott.ssa Susanna Onnis, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Statale "E. d'Arborea" di San Gavino Monreale (SU), ha benevolmente ospitato il Gruppo di ricerca e fornito importanti sollecitazioni. Il



dott. Paolo Talice e il dott. Alessio Covelli hanno ulteriormente contribuito alla precisazione di alcuni contenuti con la loro lettura critica. Le insegnanti della classe I sperimentale – Anna Rita, Maria Sandra, Alessandra, Susanna, Francesca e Rita – hanno supportato con generosa energia e dedizione il dialogo di formazione e ricerca che questo contributo ha voluto testimoniare.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102879>
- Bellatalla L. (2016). Democracy and Education: perché? *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 17–30.
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97–104). Brescia: La Scuola.
- Booth T., Ainscow, M. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 3(2), 104–159.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Clark C., Moss P. A., Goering S., Herter R. J., Lamar B., Leonard D., ... Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231. <https://doi.org/10.3102/00028312033001193>
- Cottini L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017b). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 370–382.
- Covelli A. (2016). Inclusion Quality Indicators in the Training of teachers. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 130–142). Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2015). La didattica speciale in una scuola inclusiva. In L. D'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 37–78). Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (Eds.). (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L., Mazzer M., Villanella G. (2017). Progetti di alternanza scuola-lavoro inclusivi nella scuola secondaria di II grado. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1), 61–72.
- de Ketele J.-M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dillenbourg P., Baker M. J., Blaye A., O'Malley C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Oxford: Elsevier. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190626>
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gaillet L. L. (1992). A foreshadowing of modern theories and practices of collaborative learning: The work of scottish rhetorician George Jardine. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*.



- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini E., Aquario D. (2016). Collaborating for inclusion: ideal and real teachers' perceptions about co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165–182.
- Goulet L., Krentz C., Christiansen H. (2003). Collaboration in Education: The Phenomenon and Process of Working Together. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(4), 325–340.
- Ianes D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(4), 297–315.
- Ianes D., Heidrun D., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Boston A.M.: Pearson.
- Klima Ronen I. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100826. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826>
- Kozar O. (2010). Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. *English Teaching Forum*, (2), 16–23.
- Laal M., Laal M. (2011). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2012), 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Marr M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading and Writing Quarterly*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/1057356970130102>
- Martinelli M. (2017). *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori.
- Matthews R. S., Cooper J. L., Davidson N., Hawkes P. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 175–190.
- Mura A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–43). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10, giugno), 108–112.
- Mura A., Tatulli I., Zurru A. L. (2019). Leave no one Behind. Design Inclusive Motor Activities in Primary Teacher Education Courses. In J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, D. Blazquez, & R. Peña-Ortiz (Eds.), *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)* (pp. 659–665). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9411>
- Mura A., Zurru A. L. (2016a). INCLUSÃO ESCOLAR: A perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 16(2), 364–375.
- Mura A., Zurru A. L. (2016b). Riquadrificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Mura A., Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1), 43–57.
- Mura A., Zurru A. L., Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123–136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>



- Panitz T. (1997). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*. Massachusetts: Cape Cod Community College. Retrieved from [http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop\\_collab.pdf](http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf)
- Pavone M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Richardson V. (2001). Teaching: Trends in Research. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15483–15487). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02453-0>
- Sánchez Utgé M., Mazzer M., Pagliara S. M., de Anna L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2323/2084>
- Sibilio M., Aiello P. (Eds.). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Slavin R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74–79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–26). Milano: FrancoAngeli.

# Whole-Class Interaction and Inclusion in Primary School: A Case Study

## Interazione in classe e inclusione nella scuola primaria: uno studio di caso

**Daniela Veronesi**

Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, Italy – daniela.veronesi@unibz.it

**Heidrun Demo**

Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano, Italy – heidrun.demo2@unibz.it

The paper explores the inclusive implications of the teacher's management of questions and feedback in IRE (Initiation-Reply-Evaluation) sequences in terms of all pupils' participation in the knowledge co-construction process and the development of a feeling of belonging to the class. The case study analysis, based on videorecorded data taken from whole-class instruction in a primary school, shows how turn allocation, question design and corrective evaluative feedback can play a crucial role in fostering pupils' participation in the learning process of the class, and highlights the usefulness of applying a Conversation Analysis approach to studying inclusion at the micro level of classroom interactions.

**Key-words:** inclusion; IRE sequences; question-answer-evaluation; primary school; Conversation Analysis.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduction<sup>1</sup>

The article is the result of an interdisciplinary research study on classroom interaction from the combined perspectives of inclusive education and conversation analysis. Based on the qualitative, fine-grained examination of teachers' and pupils' verbal and visible conduct, it explores one of the most frequently observed organizational structures in whole-class instruction, i.e., the IRE sequence – consisting of a teacher's initiating question, a student's response and a teacher's evaluation – and looks at how and to what extent the teacher's questions and feedback can contribute to fostering knowledge co-construction and participation for all pupils.

This research question rests upon a broad definition of inclusion, in line with that proposed by Booth and Ainscow (2011) in their Index for Inclusion. Inclusion is the constant process of developing high-quality participation and learning for all. This choice puts the emphasis on: a) diversity as everyone's individual characteristics, without focusing on specific groups of students and b) the importance of both learning and participation processes for inclusion.

### 1.1 The Importance of the Micro Level of Classroom Interaction for Inclusive Education

The decision to focus a research project on classroom inclusion at the micro level of spoken interaction was based on at least two research lines. Firstly, projects aimed at comparing, at the macro level, the efficacy of inclusive versus special schooling, with regard to academic achievement (for example, Cole, Waldrin and Majd 2004; McPhillips and Shevlin 2009) and social participation (for example, Buckley et al. 2006; Foreman et al. 2004; Garrote, Sermier Dessemontet and Moser Opitz 2017), do not provide univocal results. Consequently, scholars (Lindsey 2007; Norwich and Kelly 2004) have claimed that school aspects related to the micro level of classroom management might be more relevant in terms of efficacy than aspects connected with the macro level of school systems.

Secondly, the body of evidence delivered by research on the efficacy of teaching in general demonstrates that classrooms and teachers matter (Domitrovich and Greenberg 2004; Nye, Kostantopoulos and Hedges 2004; Pianta and Hamre 2009), both in negative and in positive terms (NICH ECCRN 2002, 2004; Clotfelter, Ladd and Vigdor 2007). Hence, measuring instruments for analysing teacher-student interactions in the classroom learning environment have been developed<sup>2</sup>. As regards inclusive education in particular, an observation measure has been developed for preschool programmes that considers "adult-child social communicative interac-

- 1 The paper is the result of collaboration between the two authors. Daniela Veronesi is directly responsible for the sections 1.2 "Conversation Analysis and Classroom Interaction: The IRE sequence" and 3. "The Data: IRE Sequences, Participation and Inclusion". Heidrun Demo is directly responsible for the sections 1.1 "The Importance of the Micro Level of Classroom Interaction for Inclusive Education", "Research Design" and 4. "Discussion: The IRE Sequence from an Inclusive Perspective".
- 2 For example, the Classroom Assessment Scoring System presented by Pianta, Lo Paro and Hamre (2008) and classroom observation systems protocols developed in a longitudinal initiative that followed a cohort of children from birth to the age of 15 and investigated the relationships between experiences in school and student outcomes (NICH ECCRN 2002, 2004).



tions” (Soukakou 2011). This measure can be evaluated on a four-dimensional Likert scale considering reciprocity, sustainability and the content of adult-child interactions. However, there is a lack of instruments for other school grades.

Against this background, Conversation Analysis, as discussed below, can provide a different and fruitful perspective for the study of classroom interactions, allowing researchers to precisely identify and describe communicative strategies – as they emerge in the here-and-now of teacher-student interaction – that may foster inclusion, i.e., 1) all pupils’ participation in the knowledge co-construction process and 2) all pupils’ feeling of belonging to the class-group.

## 1.2 Conversation Analysis and Classroom Interaction: The IRE Sequence

Conversation Analysis (Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974; Sacks 1992; Sydnell, and Stivers 2012) is an ethnomethodologically inspired approach to the investigation of social interaction. Based on the analysis of naturally occurring face-to-face encounters documented through audio and video recordings, Conversation Analysis (CA) has provided detailed investigations of fundamental mechanisms governing interaction, describing how social actors make use of a variety of semiotic resources (talk, gaze, gestures, etc., cf. Streeck, Goodwin, and LeBaron 2011) to produce and recognize interactional conduct. Scholars have thereby examined differences between ordinary, symmetrical conversations (for instance, among friends) and “institutional” settings – classrooms, hospitals, courtrooms, etc. –, showing how in these latter contexts participants typically orient to institution-specific goals and to restrictions on the nature of their contributions (Drew, and Heritage 1992; Heritage 2005). A case in point for such orientation is classroom interaction, where teachers take up the role of “leaders” or classroom “managers”, opening and closing the encounter, giving students the floor, selecting topics and so on (cf. Gardner 2012; Orletti 2000: 91-110; Nassaji and Wells 2000: 378, among others). Typically, furthermore, teacher-student communication is organized in three-part sequences (IRE or Initiation-Response-Evaluation, cf. Sinclair, and Coulthard 1975; McHoul 1978; Mehan 1979a; and 1979b), i.e. triadic structures whereby teachers direct questions whose answer they already know (so-called “known information-questions”, “test questions” or “display questions”) to pupils, as a way of instructing them or verifying their knowledge among other things, and subsequently evaluating their answers with positive or negative feedback.

While this type of organization of whole-classroom instruction has been repeatedly criticized in the educational literature as not enhancing pupils’ participation (for an overview, cf. Margutti and Drew 2014: 2; Lee 2007: 182; Nigris 2009), and while classroom work may encompass students’ symmetrical peer interaction (Jones, and Thornborrow 2004; Hauser 2009), the IRE sequence appears to be still predominantly used in pedagogical activities (cf. Gardner 2012; Margutti, and Drew 2014). It is therefore worth examining it and analysing its deployment in terms of participation and inclusion, as envisioned in this study.

To illustrate the phenomenon, let us consider an example from the data analysed here<sup>3</sup>. Just before this extract, the teacher (TEA), at the beginning of a class

3 Transcription conventions (cf. Appendix), are adapted from Jefferson (2004) and, for visible action, from Mondada (2007).



taking place in early February, announces that the topic that will be dealt with will be “dinosaurs”: a topic introduced before the winter break, and for which she now solicits a recapitulation from the whole class with two questions (lines 3 and 4).

Example 1 (BZ1\_ins\_1, 03:31-03:54) “Big bang”

- 1 TEA allora. (1.2) vediamo chi si ricorda.  
*so. (1.2) let's see who remembers.*
- 2 TEA per (.) arrivare a questo nuovo argomento dei dinosauri. (0.3)  
*in order to (.) arrive at this new topic of dinosaurs.*
- 3 TEA come siamo arrivati ai dinosauri?  
*how did we come to the dinosaurs?*
- 4 TEA %che cosa abbiamo fatto finora?  
*what have we done so far?*
- ali %raises hand ->
- 5 STS ((a further three pupils raise their hands))
- 6 TEA \*(0.3)\* Alina.  
tea \*walks towards Alina while pointing to her\*
- 7 ALI il il big bang, (.) e: la e: la creazione della terra.=  
*the the big bang (.) and: the and: the creation of the earth.*
- 8 TEA =\*esatto.\*  
*=exactly.*
- tea \*nods to Alina\*

As shown in lines 4 and 5, several pupils “volunteer” to answer by raising their hands. The teacher selects one of them, Alina (ALI, line 6), whose answer (line 7) she positively evaluates through a confirmation token (“*esatto*”, “*exactly*”, line 8). The teacher will then reformulate the answer (“so we started, you remember, with the big bang”, not shown here) and, while gazing at the class, will formulate a further question (“and what was the big bang?”), which will open a new IRE sequence.

As exemplified above, IRE sequences can be initiated by teachers by addressing questions to the whole class (“non-addressed questions”), a move typically followed by a verbal or non-verbal claim for the floor by one or more pupils<sup>4</sup>. Given teachers’ right to allocate speakership, this technique can be employed to verify which and how many pupils in the class-group may know the answer and to give the floor to one of them (cf. Orletti 2000: 108), or conversely, to focus on one particular pupil who has not shown his/her availability to answer. Furthermore, attention to individual pupils can be accomplished, in that the teacher addresses the question directly to a particular pupil through individual nomination (cf. Mehan 1979a), that is, by selecting him/her by name or via other types of turn allocation (vocatives, gaze, pointing gestures; see example 2 below).

A further aspect to be considered when examining how IRE sequences are opened is the way questions are syntactically formatted or “designed”. Typical

4 A rule that is generally invoked in classroom interaction and that allows teachers to manage turn-taking.



question designs used in classroom interaction are “yes-no questions”, “alternative questions” and “wh-questions” (see example 1, lines 3-4). IRE sequences can also be initiated through non-interrogative formats such as “designedly incomplete utterances” (Koshik 2002) and statements. Each format bears specific affordances in terms of how it orients pupils towards the answer: yes-no questions, for instance, can be formatted to project a “no” or a “yes”, and thus can be used by teachers to instruct on the expected answer. Similarly, alternative questions, containing the explicit formulation of two possible answers linked by the disjunctive element “or”, have been shown to facilitate pupils’ answers in that the candidate answer typically occupies the final position (cf. Margutti 2006; Koole 2010). Finally, incomplete utterances may be constructed so as to be completed in a highly predictable way (for instance, the syllable “day” in “well now this morning which is Fri,” Margutti 2010: 324). This does not imply that such formats are to be avoided *tout court* in classroom interaction; rather, as Margutti (2006: 343) underlines, it implies that through them teachers “maintain the minimal conditions for the students to be able to follow the progression of talk and to provide their contribution when requested”.

When examining IRE sequences, the way in which teachers evaluate pupils’ answers is also relevant. As shown in example 1, positive evaluations, closing the sequence as successful, allow teachers to move interaction forward according to their teaching agenda. What happens, though, when the answer to a display question is not in line with a teacher’s expectations?

Studies on classroom interaction (cf. Mehan 1979a; McHoul 1990; Weeks 1985; Lee 2007; Nassaji and Wells 2000) show that, while students’ self-corrections are routinely teacher-initiated (McHoul 1990: 350), teachers only occasionally provide the “correct” answer in their third evaluative turn. Withholding the expected answer provides pupils with further opportunities to find the right answer. Indeed, as Weeks (1985: 228) observes, “teacher-initiations [of corrections] are clearly oriented to eliciting self-correction by the student rather than giving him/her the answer”.

Such a practice is illustrated in example 2. Here the pupil’s answer (TOM, line 15) to the teacher’s question is not considered completely appropriate, as the teacher makes clear by first producing a hesitant positive assessment (“ye:s,”) – uttered with rising intonation and a stretched prosody, while gazing at the child with an expression of uncertainty – and then by explicitly soliciting the pupil to “explain” himself “a little better” (line 16).

#### Example 2 (BZ1\_ins\_1, 03:54-04:19) “Big explosion”

- 13 TEA e cosa è successo durante questa grande esplosione Tommaso?  
*and what happened during this big explosion Tommaso?*
- 14 (0.3)
- 15 TOM e::hm si: ehm si son creati i pianeti.  
*er::hm the: erm the planets got created.*
- 16 TEA \*(0.5) si:, (0.5)\* spiegati un pochino meglio.  
*(0.5) ye:s, (0.5) explain yourself a little better.*
- tea \*uncertain facial expression, waving hands\*



The teacher will then ask Tommaso two further questions, and will reformulate his subsequent answer, thereby closing the sequence<sup>5</sup>.

## 2. Research Design

The present study is part of a larger project on classroom interaction in primary schools, carried out from the perspectives of Inclusive Education and Conversation Analysis and focusing on communicative strategies employed by teachers and their possible impacts on inclusion and participation.

The sample is built of five primary school classes (grade 3) in an urban context in the north east of Italy (Province of Bolzano), selected on a voluntary basis. Data were collected via audio and video recordings (approx. 14 hours). In each class, one school day was videorecorded by two researchers using two cameras, one directed to the teacher from the back and one recording the class from the front. From the whole recorded school time, only episodes of instructional conversations in Italian (thus excluding L2 languages) have been transcribed – using the ELAN software – and analysed.

In this article, we focus on IRE sequences in a history class devoted to the topic of dinosaurs”, lasting ca 30 minutes, which we examine as a case study.

## 3. The Data: IRE Sequences, Participation and Inclusion

In the class examined here, the teacher recapitulates a subject previously dealt with and then expands on it, introducing new information mainly by asking questions intermingled with explanations. Most of the questions are related to one another, building a line of reasoning (cf. Margutti 2010: 316) through which “old” and “new” pieces of information are progressively and jointly co-constructed. Given the centrality of IRE sequences in the data, a number of issues arise from the perspective of participation and inclusion. For instance, to what extent does the teacher manage to involve all pupils in these sequences? How are questions formulated, and to what degree does this affect the delivery of “right” answers? What kind of feedback is given in cases of inappropriate answers and what communicative practices does the teacher employ to lead to a satisfactory completion of IRE sequences? Last but not least, how can pupils’ inclusion in the class-group be ensured and enhanced using these techniques?

In the following, we will address these issues by examining how turn allocation is accomplished through questions employed as sequence-initiating moves, and how these questions are built. Given their relevance for participation, we will then focus on negative evaluations and on the way the teacher involves both individual pupils and the whole class in pursuing the expected answers.

5 As will be explored below, though consisting of three related sequential “positions”, IRE sequences may be expanded into more than three turns-at-talk, coming to a close only when the expected answer is delivered and acknowledged as such (cf. Mehan 1979a: 65; Koole 2013: 979).



### 3.1 Teachers' Questions: Turn Allocation and Question Design

As mentioned above, questions addressed to the whole class or pre-allocated to a specific pupil provide different opportunities to participate in the process of knowledge co-construction<sup>6</sup>. It is thus interesting to observe that in the data analysed here, both types of questions (non-addressed and addressed, pre-allocated questions) are employed by the teacher to open an IRE sequence, and that this possibly allows the teacher to find a balance between giving the floor to pupils eager to demonstrate their knowledge on the one hand, and involving pupils who, by not volunteering to answer, might remain silent if not explicitly addressed on the other.

As shown in Table 1, in the examined sample, 22 sequences out of a total of 46 are initiated through one or more non-addressed questions – whereby the teacher always gives the floor to a pupil presenting himself/herself as potential respondent – while 15 are initiated with pre-allocated questions specifically addressed to individual pupils. In four cases, furthermore, the teacher asks a pupil question immediately after having launched a class question (which is followed by further talk, or for which she does not select any volunteering pupil)<sup>7</sup>.

IRE sequences	Non-addressed questions	Addressed questions	Non-addressed /addressed	Unassigned <sup>8</sup>
46	22	15	4	5

Table 1: Questions and turn allocation in IRE sequence openings

A similar effort to engage pupils may be observed in the way the teacher designs her questions, and thus how and to what extent she employs formats that may orient pupils toward the expected answer, such as alternative questions, incomplete utterances and yes-no questions (cf. above). As can be seen in Table 2, in our data, the teacher never opens an IRE sequence with an alternative question and she employs incomplete utterances only sporadically (six occurrences). The latter, though designed to be completed by full nouns, or even full sentences, and thus requiring *some* cognitive effort from pupils, generally – as also noted by Margutti (2010) – refer to aspects that were dealt with in the past or earlier in the analysed lesson, serving as a recapitulation of information which pupils are (possibly) expected to know already<sup>9</sup>.

- 6 We use the term knowledge “co-construction” in the broad sense of forming a shared knowledge through interaction, considering both processes that originate new knowledge and others that recall and recorder familiar knowledge.
- 7 The teacher’s questions employed in the third or in subsequent turns, not included in this table, will be discussed, together with further types of feedback.
- 8 “Unassigned” initiations are cases where video footage does not allow researchers to determine whether the addressed pupil had volunteered to answer through hand-raising, and thus to classify the question, followed by the pupil’s name or other forms of turn allocation, as a “non-addressed” or “addressed” question.
- 9 See for instance the pupil question “So, earlier we mentioned the expert who studies fossils, who is, Marco?”, which requires the pupil to complete the utterance with the noun phrase “the palaeontologist”, a topic extensively discussed some minutes earlier with the class. In her study on desig- nedly incomplete utterances, Netz (2016: 71) points out that the use of such a device might fail to



Question(ing) Design	Non-addressed questions	Addressed questions	Unassigned
Wh-questions	25	15	6
Incomplete utterances	2	3	1
Yes-no questions	4	0	
Other formats	1	0	
Alternative questions	0	0	
<b>Total 57<sup>10</sup></b>			

Table 2: Question(ing) design in IRE sequence openings

Conversely, the format mostly used by the teacher is represented by wh-questions – addressed both to the whole class and to individual pupils (25 and 15 respectively) – which “expect a reply from an open range of replies” (Quirk, Greenbaum, Lee, and Svartvik 1985: 806, quoted in Margutti 2006: 337) and may thus require a greater effort from pupils than other question formats, assuming a probable lack of knowledge (Margutti 2006: 337-342)<sup>11</sup>.

Through polar yes-no questions, on the other hand, a different type of participation may be accomplished, since these questions strongly orient pupils (cf. § 1.3) and are thus typically followed by a choral answer. In fact, in our data, yes-no questions addressed to the whole class (four occurrences) are responded to (almost) in unison by several pupils. These are cases where the question yields a negative answer by virtue of the presence of a quantifier (such as “*tutti*”, “all”, in “*erano tutti enormi secondo voi?*”, “were they all enormous in your opinion?”, “*tutti gli animali sono quadrupedi?*”, “are all animals four-legged?”) or an adversative conjunction (“*ma vivevano gli uomini al tempo degli animali?*” “But did humans live in dinosaurs’ times?”), conveying the teacher’s scepticism towards the propositional content of the question, and thus instructing pupils that a negation is preferred (cf. Margutti 2006: 334). It is by virtue of this design that all pupils, at least potentially, are given the opportunity to join in with delivering the expected answer, with relevant implications for knowledge co-construction and the cohesion of the class-group.

facilitate student participation “when the missing item is not obvious or transparent”, while extensive use of highly transparent DIUs “might have negative pedagogical effects” in that participation is limited to short answers, indicating “limited engagement with and understanding of the content of the lesson”.

10 IRE sequences may be initiated by the teacher through more than one question; this explains the differences between figures in Table 1 and Table 2.

11 As Margutti (2007: 44) discusses, though, through a WH-question not constructed as such from the very beginning, but emerging from a declarative utterance which is then transformed into an interrogative one (as in “*anche se c’è il sole che si LE::va:::, da che parte si le:va il sole,*”), typically followed by a students’ choral answer, teachers display that the question – since produced “accidentally” in the course of a turn – does not require a particular ‘treatment’, or effort, and that, by focussing on contents that are (presumably) known to the class, it expects a choral answer.



### 3.2 Teachers' Third Turn: Negative Evaluations and Beyond

As shown above, a balanced use of non-addressed and addressed questions, as well as question design, may be crucial for enhancing pupils' participation and engagement. As outlined in the literature, the kind of feedback given to pupils when the answer is not the expected one is also crucial.

This can be seen very clearly in the examined data: here, the teacher very rarely other-corrects pupils in her third turn with the "right" answer. On the contrary, she keeps prompting them through "continuation acts" (Mehan 1979a), and she does so in a number of ways.

Answers which are not considered fully acceptable, for instance, may be evaluated with a positive confirmation token followed by an adversative element ("yes/exactly, but"; "yes, but also"), thus soliciting utterance completion from the same pupil. Similarly, expanding a pupil's answer through an incomplete utterance addressed to the whole class – and typically receiving a choral "right" answer – is a strategy that leads to the successful completion of an IRE sequence<sup>12</sup>.

When a selected pupil does not answer, or claims not to know the answer, the teacher encourages him/her to "give it a try". Furthermore, the teacher may solicit the pupil to reformulate the answer (see example 2, line 17), and ask him/her the same wh-question or a new, more specific one, drawing on a strategy that is well documented in the literature (cf. Mehan 1979b; McHoul 1990; Lee 2007). Scaffolding of individual pupils – as noted in Mehan (1979b) – may also be achieved by means of polar yes-no questions which, as mentioned above, orient the answer towards a "yes" or a "no". If this strategy does not lead to the expected outcome, the teacher then opens the floor to the class.

An example of such a practice is shown in the following passage (example 3), revolving around the notion of "fossils". Here, the teacher, after having solicited a pupil, Sandro (SAN), to provide a definition of the term (see the questions at lines 1 and 3), uses a yes-no question containing the adverb "only" ("solo"), suggesting that the answer ("the remains of dinosaurs") must be expanded (line 6, "only of dinosaurs?"). While the pupil responds negatively ("no:"), she reformulates her question by adding the adverb phrase "in general", thus making it clear that she expects a more abstract definition (line 6).

In his answer at line 8, Sandro indeed mentions a larger category, namely, "all dead animals". The teacher's subsequent turn, a yes-no question containing, once again, the adverb "only" ("only of animals?", line 9), prompts the pupil to answer negatively, and to complete his previous answer with a further category ("also of primitive men").

Example 3 (bz1\_ins1, 15:50), "Only of dinosaurs?"

1 TEA ti ricordi Sandro cosa sono i fossili?  
*do you remember Sandro what fossils are?*

12 See for instance the teacher's pupil question "Paolo, what does herbivores mean?", followed by Paolo's answer "dinosaurs which ate grass". This, in turn, is followed by the teacher's reformulation and incomplete utterance "which nourished themselves with grass, or with ve-", responded to by more pupils with "vegetables". On the use of incomplete utterances in the third turn, see Mehan (1979b: 292), Lerner (1995: 116-117), Lee (2007) and Netz (2016).



- 2 SAN sì.  
yes.
- 3 TEA cosa sono?  
what are they?
- 4 (0.2)
- 5 SAN ehm i resti dei di: dei dinosauri.  
erm the remains of the of: of the dinosaurs.
- 6 TEA solo dei dinosauri? i [fossili] in generale, cosa sono?  
only of dinosaurs? the [fossils] in general, what are they?
- 7 SAN [no!]  
[no!]
- 8 SAN mhm i: \$resti di tutti gli \*anima:li, morti.  
mhm the: remains of all the animals, dead. ((animals))  
tea \*shakes head ((uncertain nod)) ->  
pav \$raises hand ->
- 9 TEA solo di animali?  
only of animals?
- 10 SAN +[no:.] anche di: uomini. primitivi.  
[no:.] also of: humans. primitive ((humans)).  
sts +seven pupils raise their hands, including Sabrina ->
- 11 TEA \*mhm::\* ti stai un po' allontanando. \*Sabrina?  
mhm:: you're straying a little. Sabrina?  
tea \*doubtful face\* \*points to SAB
- 12 SAB piante:  
plants:
- 13 (0.3)
- 14 TEA resti di animali, e piante.  
remains of animals, and plants.

As shown in the transcript, during the episode some pupils request the floor by raising their hands. After having provided a negative assessment to Sandro (“*ti stai allontanando*”, “you’re straying a little”, line 11), the teacher selects one of the volunteering pupils, Sabrina (SAB), whose answer she integrates into her positive evaluation turn at line 15 (“remains of animals and plants”).

Selecting further pupils in the class, particularly after several questions have been unsuccessful as illustrated in the previous example, indeed turns out to be a resource upon which the teacher constantly draws, by reformulating her initial wh-question – or drawing upon the pupil’s answer to formulate a new wh-question – and relaunching it to the whole class, by soliciting *from the class* the reformulation of the question, when it becomes clear that it was not understood by the addressed pupil (as in “who is going to help Giovanni to understand the question?”), as well as by generically opening the floor to volunteer contributions (“who remembers it?” “who knows it?”) or, even more relevantly, explicitly requesting help from the class and giving the floor to a pupil who shows availability to answer (as in “who is going to help you?” and “Pino is going to help you”).

It might be interesting to note that when recruiting the help of the class and receiving a correct answer, the teacher does not always move on, but, rather, engages once again the pupil addressed at the very beginning of the IRE sequence. Such a practice is illustrated in the following example (4).



The episode takes place, in the initial phase of the class, after the teacher has introduced the topic (“dinosaurs”), progressively recapitulating together with the pupils information that was dealt with before the winter break (from the “big bang”, cf. example 1, to the first forms of life on earth, namely, “unicellular organisms”, and hence to more evolved forms, e.g., “amphibians”). The teacher then establishes a connection between “amphibians” and “dinosaurs” (line 1), asking a pupil, Carmine (CAR), the reason why (line 2).

Example 4 (BZ1\_ins1: 06:50) “Who is going to help you?”

- 1 TEA +e da qui era nato il nostro discorso sui dinosauri.  
*and that's where our discussion on dinosaurs started.*
- sts +three pupils raise their hand ((Carmine not visible))—>
- 2 perché? perché dopo gli anfi bi Carmine?  
*why? why after the amphibians Carmine?*
- 3 (1.3)
- 4 CAR e:: ve- son venuti anche i mammiferi.  
*uh:: ca- the mammals came too.*
- 5 (0.2)
- 6 TEA no. +attenzione,  
*no. attention, ((be careful))*
- sts +six pupils raise their hands, including Paolo
- 7 TEA chi ti aiuta? \*Paolo.\*  
*who is going to help you? Paolo.*
- tea \*points to Paolo\*
- 8 PAO rettili.  
*reptiles.*
- 9 (0.3)
- 10 TEA \*i retti[li.]  
*the reptiles.*
- tea \*looks at Carmine ->
- 11 CAR [[ah sì.]]  
*[[oh yes.]]*
- 12 (0.5)
- 13 TEA okay?
- 14 (0.4)
- 15 TEA \*infatti i dinosauri, (0.3) \*a quale famiglia apparten+gono?  
*in fact dinosaurs (0.3) which family do they belong to?*
- tea \*gazes frontally ————\* gazes at Carmine —>
- sts +nine pupils raise hands
- 16 ST °a- ai rettili.°  
*°to- to the reptiles.°*
- 17 CAR ai:  
*to the::*
- 18 TEA apparten[gono?]  
*they be[long?]*
- 19 CAR [ai ret]tili.  
*[to the rept]iles.*



20 TEA \**<ai rettili>*\*. *esatto.*  
*<to (.) the reptiles>. exactly.*  
tea \**nods*\*

Carmine's answer at line 4, uttered with some hesitation, is followed by the teacher's negative assessment ("no") and a warning ("attention,"). The teacher then requests help from the class ("*chi ti aiuta?*", "who is going to help you?"), giving the floor to Paolo (PAO), one of the pupils who had raised his hand during her third turn. Interestingly, Paolo's answer, "reptiles", is repeated (slightly reformulated), and thus evaluated as "correct" by the teacher while gazing at Carmine, and thus is addressed to him as the main interlocutor. After Carmine's display of agreement ("oh yes", line 11) the teacher addresses a comprehension check to him ("okay?"), which could also serve to close the sequence. Nevertheless, she continues interacting with Carmine by asking him a further question which hints at the relationship between "dinosaurs" and "reptiles" ("*infatti i dinosauri (0.3) a quale famiglia appartengono?*", "in fact, dinosaurs, which family do they belong to?")

It is worth noticing that Carmine's attempt to answer the question (lines 17-18) is handled by the teacher with yet another question, this time in the form of an incomplete utterance, which finally obtains, in partial overlap, the expected answer ("to reptiles"). It is also relevant that, though the very same answer is given by a pupil in the class (line 16), the teacher does not acknowledge it, but maintains her orientation to Carmine until she obtains it from him, before positively evaluating it (line 20).

## 4. Discussion: The IRE Sequence from an Inclusive Perspective

### 4.1 Differentiation Through Turn Allocation

One of the key elements of inclusive teaching is differentiation. Tomlinson (2014: 20) defines it as "a teacher's proactive response to learner needs" and describes it as a practice of offering a variety of content, processes, products or environments in order to facilitate achievement for all the different learners in a class.

Whole-class instruction has been criticized for hindering pupils' participation. In the literature regarding inclusive teaching (for example, Meyer, Rose and Garden 2014; Alexander 2017), the difficulty of integrating forms of differentiation is highlighted, as whole-class instruction is based on the idea that there is one teacher offering the same content in the same learning rhythm to the whole class. The presented data suggest that turn allocation might be a strategy for fostering differentiation. In the 19 IRE sequences where the teacher initiates the interaction by addressing pupils directly, she chooses intentionally to orient an individual pupil's attention on a specific topic at a certain point of the instructional interaction. This strategy can be interpreted as a method of highlighting different parts of the whole-class instruction for individual students, and thus as a way of slightly differentiating the content for them. This function of turn allocation becomes even more evident by looking at questions used in the IRE sequences as a form of corrective feedback, as in example 3. In this case, after receiving an incorrect answer to a pupil question, the teacher poses some new or reformulated questions to the same student before opening the discussion to the class, marking the relevance she attributes to the specific notion of fossils for Sandro's learning process.



Furthermore, a certain use of turn allocation seems to prevent one of the more well-known risks of differentiation. Differentiation strategies tend to make individual differences in learning visible, exposing some students' difficulties to the whole group (Hart, 1992). In instructional conversations, this occurs in different ways, for example, making visible the difference between children who are able to answer the teacher's questions at the first try and others that are not able to do so or need a longer interaction to reach the expected answer. The strategy of balancing non-addressed and addressed questions, as the teacher analysed here does, seems to prevent the risk of underlining this difference, harmonizing instead sequences focused on individual students through pupil questions and moments that encourage a sense of belonging to the co-construction of shared knowledge through class questions. The function of class questions in valuing everyone's participation in the interaction becomes even more evident in the four cases where a yes-no question is formulated in a way that strongly suggests the expected answer and that indeed results in a choral answer from pupils.

#### **4.2 High Expectations for All Pupils Through “Wh” Questions for All**

High expectations for all pupils is considered to be one of the essential aspects of an inclusive school culture. It can be described as the encouragement in all students of high learning aspirations, overcoming the risk of deflating with respect to current achievement and countering negative views on students experiencing difficulties (Booth and Ainscow 2011).

In our analysis, we assume that the way the teacher formulates questions implicitly displays her expectations of the addressed group or the addressed pupil. As described above, question design has been connected with a question's potential for orienting students toward the expected answer, so that wh-questions are in general considered a more demanding format because of their openness compared with alternative questions, yes-no questions or incomplete utterances. In the analysed interaction, the teacher extensively uses wh-questions to initiate IRE sequences (46 out of a total of 57 questions, see Table 2) and implicitly conveys trust in the competence of the class to develop the expected answer for a potentially demanding question format. The teacher's supportive attitude is not only directed in a general way to the class, but also to individual pupils, as shown by the 15 wh-pupil questions out of a total of 18 pupil questions (Table 2). Hence, the wide use of the same question format for all students combined with the choice of the wh-question design seems to emerge as a strategy that can foster high expectations for all students in the class. One must bear in mind, though, that a crucial role for determining the complexity level of a question is the content the question refers to, in terms of new or shared knowledge; so, while all wh-questions asked by the teacher have a canonical format and convey the sense of a “particularly crucial and not obvious question, to be answered with acumen” (Margutti 2007: 43, cf. also footnote 11), further analyses – possibly based on data discussion with the teacher – could offer new and more granulated insights in this regard.



### 4.3 Valuing the Sense of Belonging to the Group Through Collaborative Corrective Feedback

The relationship between the group and individuals has been discussed in several ways in the field of inclusive education. On the one hand, the group has the positive connotation of a framework within which each individual can be valued as a unique resource that contributes to the development of the whole group, as is the case in cooperative learning (Johnson, Johnson and Holubec 1993). On the other hand, the group can also be the context of norm constructions that harshly separate those who adhere to the norm and those who do not, i.e., who belongs and who does not (Cohen 1994).

Where IRE sequences are concerned, there is some evidence that the third evaluative turn might play a relevant role in fostering the relationship between individuals and the group in a class. Some studies have demonstrated a significant influence of teacher feedback on social integration and children's peer preferences, and thus on the way individual children are perceived as belonging to the group to a greater or lesser extent (Huber 2011; White and Kistner 1992).

In the presented data on the teacher's corrective third turns, two aspects seem to play a relevant role for the way the interaction between the group and individuals is represented. Firstly, the fact that the teacher chooses only rarely to correct the pupils' answers by providing the correct answer herself and prefers instead to support the pupils' development of the correct answer through uncompleted utterances or successive questions, implicitly shows the class that all answers, even incorrect ones, represent a valuable step in constructing a common knowledge. In this sense, feedback is not a strategy for separating correct from incorrect answers but is regarded much more as an instrument that orients the constant restructuring of children's knowledge and its representation. Thus, feedback becomes a way to value everyone's contribution to a common process of knowledge co-construction by the group.

Secondly, through some of the analysed feedback, the teacher recognizes explicitly the role of classmates and the class for individual students' development of knowledge. At the stage of the corrective third turn in the IRE sequence the teacher explicitly asks the class or individual students for help, (e.g., "who is going to help Giovanni to understand this question?" or "Pino is going to help you!") and she indirectly puts the emphasis on the value she gives to collaboration among classmates. This becomes even more visible in example 4, where the teacher draws a sort of virtuous circle from Carmine's incorrect answer to class support and back to Carmine's correct answer.

Looking at this data, we put forward the idea that using these forms of collaborative feedback in whole-class instruction can contribute to a common understanding of the relationship between individuals and groups, in which each individual is valued as resource for the group, regardless of his/her adherence to the norm (represented here by the correct answer), and conversely, the group is understood as a resource for each individual's development.

To conclude, our qualitative analysis of IRE sequences in primary school has highlighted some of the ways in which teachers' management of turn allocation, question design and corrective evaluative feedback can play a relevant role in terms of inclusion and enhancing knowledge co-construction and participation for all pupils. These initial results, though based on the analysis of a single case study and



therefore limited, confirm the usefulness of applying a Conversation Analysis approach to the study of the interplay between communicative practices and inclusion, offering new perspectives at the micro level of classroom interaction.

## References

- Alexander R.J. (2017). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 5<sup>th</sup> ed. York: Dialogos.
- Booth T., M. Ainscow (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Buckley S., Bird G., Sacks B., Archer T. (2006). A Comparison of Mainstream and Special Education for Teenagers with Down Syndrome. *Down Syndrome's research and practice*, 9/3, 54-67.
- Clotfelter C., Ladd H., Vigdor J. (2007). *Teacher credentials and student achievement in high school*. National Bureau of Economic Research Working Paper. www.caldercenter.org.
- Cohen E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York and London: Teacher College Press.
- Cole C.M., Waldrin N., Majd M. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation*, 42/2: 136-144.
- Domitrovich C.E., Greenberg M.T. (2004). Preventive interventions with young children: building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development*, 15, 365-370.
- Drew P., Heritage J. (eds.) (1992). *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Foreman P., Arthur-Kelly M., Pascoe S., Smith-King B. (2004). Evaluating the Educational Experience of Students with profound and multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29/3, 183-193.
- Gardner R. (2012). Conversation Analysis in the Classroom. In *The Handbook of Conversation Analysis Handbook*, ed. by J. Sidnell, and T. Stivers (pp. 593-611). Chichester UK: Wiley-Blackwell.
- Garrote A., Sermier Dessemontet R., Moser Opitz E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Hart S. (1992). Differentiation: Part of the problem or part of the solution? *The Curriculum Journal*, 3/2, 131-142.
- Hauser E. (2009). Turn-taking and primary speakership during a student discussion. In *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*, ed. by H. thi Nguyen, G. Kasper, (pp. 215-244). Honolulu: HHI: National Foreign Language Resource Center.
- Heritage J. (2005). Conversation Analysis and Institutional Talk. In *Handbook of Language and Social Interaction*, edited by K. L. Fitch, and R. E. Sanders (pp. 103-147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jefferson G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, ed. by G. Lerner (pp. 13-23). Amsterdam: Benjamins.
- Johnson D.W., R.T. Johnson, E. Holubec (1993). *Circles of Learning*. Interaction Book Company.
- Jones R., J. Thornborrow (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399-423.
- Koole T. (2010). Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183-209.
- Koole T. (2013). Conversation Analysis and Education. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by C. A. Chapelle (pp. 977-982). Chichester UK: Wiley-Blackwell.
- Koshik I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge display in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.



- Lee Y. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 180-206.
- Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstream. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Loreman T. (2014). Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education* 18 (5), 459-483. doi: 10.1080/13603116.2013.788223.
- Margutti P. (2006). «Are you human beings?» Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17, 313-346.
- Marutti P. (2007). Formulere una domanda per ottenere «quella» risposta: aspetti linguistici, organizzazione dell'interazione e costruzione di conoscenze in classe. In C. Baraldi (ed.), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti* (pp. 29-48). Roma: Donzelli.
- Margutti P. (2010). On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43, 315-345.
- Margutti P., Drew P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28 (5): 436-458.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- McHoul A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7: 183-213.
- McHoul A. (1990). The organization of repair in classrooms. *Language in Society*, 19: 349-377.
- McPhillips T., Shevlin M. (2009). Evaluating the teaching and learning experience for the child with dyslexia in special and mainstream settings in Ireland. *Support for Learning*, 24/2, 63-72.
- Mehan H. (1979a). *Learning Lesson*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mehan H. (1979b). "What time is it Denise?": asking known information questions in classroom discourse. *Theorie into Practice*, 18: 285-294.
- Mondada L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2): 194-225.
- Nassaji H., Wells G. (2000). What's the use of 'Triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21: 376-406.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 2002. The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and students behaviours. *American Educational Research Journal*, 39: 133-164
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 2004. Classroom Observation System-Fifth Grade- Charlottesville: University of Virginia.
- Netz H. (2016). Designedly Incomplete Utterances and student participation. *Linguistics and Education*, 33: 56-73.
- Nigris E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Mondadori.
- Norwich B., Kelly N. (2004). Pupils' view in inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal* 30 (1): 43-65.
- Nye B., Kostantopoulos S., Hedges L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Opertti R., Walker Z., Zhang Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In *The SAGE Handbook of Special Education* (1, 2nd ed., pp. 149-169) edited by L. Florian. Los Angeles, CA: SAGE.
- Orletti F. (2000). L'interazione in classe [Classroom interaction]. In F. Orletti, *La conversazione diseguale. Potere e interazione* [Unequal conversation. Power and interaction] (pp. 91-110). Roma: Carocci.
- Pianta R.C., Lo Paro K., Hamre B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Books.



- Pianta R.C., Hamre B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes. *Educational Researcher*, 38 (2): 109-119.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. (1985). *A Grammar of Contemporary English*. London: University of California.
- Sacks H. (1992). *Lectures on Conversation* (edited by Gail Jefferson). Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974). A Simplest Systematics of the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50: 696-735.
- Sidnell J., Stivers T. (eds.)(2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair J., Coulthard R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Soukaku E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
- Streeck J., Goodwin C., LeBaron C.D. (eds.) (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weeks P. (1985). Error-correction techniques and sequences in instructional settings: toward a comparative framework. *Human Studies*, 8: 195-233.
- White. K.J., Kistner J. (1992). The influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28: 933-949.

## Appendix: Transcription Conventions

TEXT	especially loud sound (relative to surrounding talk)
°text°	especially soft sound (relative to surrounding talk)
text, text	some form of stress (via pitch and/or amplitude)
>text<, <text>	faster speech, slower speech
tex-	cut off
te:xt	sound prolongation
text=text	no break or gap
[     ]	overlapping talk
.	falling, conclusive intonation
,	heard as unfinished intonation, slightly rising
?; !	rising intonation (question); animated utterance
.h; h	inbreath; outbreath
he he	laughing
(.)	gap of less than one-tenth of a second
(0.5); (1.2)	pause timed in tenth of a second
(text)	dubious hearing or speaker-identification
xx	incomprehensible speech (one syllable for each x)
((text))	comment or description of action
* *, % %	delimits description of participant's action (one type of symbol for each participant)
----	action continuation
-->	continuation of action in the next line
TEA	teacher
STS	students (more than one)
ST	student (unidentified)

## Inclusione: prossimità e distanze tra culture

## Inclusion: Proximities and Distances between Cultures

### Antonello Mura

Università di Cagliari – amura@unica.it

### Cláudia Rodrigues de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – freita-scrd@gmail.com

### Ilaria Tatulli

Università di Cagliari – ilariatatulli@unica.it

### Antioco Luigi Zurru

Università di Cagliari – antiocoluigi.zurru@unica.it

The article documents the visits, meetings, explorations and reflections on inclusion shared among two research groups from the University of Cagliari and the University of Rio Grande do Sul during a collaborative project research.

The study of the law evolution, about the policies on teachers training and the pedagogical-scholastic practices are the objects of a dialogue between two nations aimed to understand the differences and the similarities of the approach to school inclusion. Despite substantial differences in school organization system, the study highlights the role of the special education teacher, as the fulcrum of ongoing improvement through the actualization of the didactics processes, creating chances of authentic individual and social emancipation.

**Key-words:** special education, inclusion policies, teachers training, pedagogical actions, individualized educative plan.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Antonello Mura è autore della sezione 1; Cláudia Rodrigues de Freitas è autrice della sezione 2, Ilaria Tatulli è autrice della sezione 3, Antioco Luigi Zurru è autore della sezione 4. Le conclusioni sono da ascrivere a tutti gli autori.



## 1. Elementi e condizioni per il dialogo

Il dibattito scientifico-culturale avviatosi a livello internazionale già nei primi anni '70 – in un clima socio-politico di rinnovamento caratterizzato dal varo della “Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale” (1971) e della “Dichiarazione sui diritti delle persone disabili” (1975) da parte dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite – trova un coerente sviluppo nella “Dichiarazione di Salamanca” del 1994, documento adottato dai rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali in occasione della *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Strutturata in cinque articoli e centrata sui temi dell’educazione, la Dichiarazione rappresenta un momento di rottura paradigmatica con il passato, poiché invita gli stati «to ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the education system» (1994, p. VII). Si inaugura, in tal modo, il principio dell’educazione per tutti e si avvia un processo di cambiamento scientifico, culturale e pedagogico, che pone l’attenzione sulla diversità, intesa come valore in sé, e che sollecita anche per gli alunni interessati da disabilità sistemi e percorsi comuni di formazione.

Sotto l’egida del termine inclusione, stati e governi sono chiamati a condividere progetti e stabilire meccanismi di pianificazione, di monitoraggio e di valutazione delle istituzioni scolastiche e degli organismi formativi, favorendo un approccio inclusivo nelle scuole. Seppure con tempi differenti, l’invito ad un simile rinnovamento culturale e politico ha condotto le diverse realtà nazionali ad un ripensamento strutturale dei propri sistemi educativi e sociali, facendo emergere l’esigenza di un confronto transnazionale continuo, teso a conoscere, comprendere e confrontare le esperienze maturate nei differenti Paesi. A livello internazionale, ne è scaturito il bisogno di considerare l’inclusione come obiettivo unanimemente identificato nelle politiche educative e tema scientifico sempre più condiviso.

Rientrano in tale dinamica di dialogo i rapporti di collaborazione che i ricercatori dell’Università di Cagliari e dell’Universidade Federal do Rio Grande do Sul intrattengono da alcuni anni sui temi dell’educazione inclusiva. Le azioni di scambio e confronto che ne derivano si innestano in un quadro di lavori a carattere interculturale che focalizza l’attenzione sul concetto di inclusione (Baptista, 2019; Bocci, 2011; Caldin, Friso, & Meirelles, 2015; Crispiani, 2016; Dainese, 2010; de Anna, 2011, 2014; de Anna, Gardou, & Covelli, 2018; Jesus, Vieira, Ribeiro, & Venturini, 2019; Meirelles, Dainese, & Friso, 2017; Mura, 2016; Pavone, 2013; Tannus & Mendes, 2018). A riguardo, le frequentazioni, le esplorazioni e le riflessioni condotte nei due Paesi divengono il materiale attraverso il quale individuare gli elementi di prossimità e distanza tra le due realtà culturali, concentrando l’attenzione su alcune dimensioni essenziali nello sviluppo dei processi di inclusione: l’evoluzione normativa, le politiche di formazione degli insegnanti e le pratiche pedagogico-scolastiche.

Analogamente a chi sostiene che «Siamo tra passato e futuro, siamo lontani, ma quanto? [e poi] Da quale passato e da quale futuro?» (Canevaro & Ianes, 2017, p. 8), lo sforzo dei ricercatori può configurarsi come un momento di “sospensione riflessiva” rispetto al senso e al significato con i quali le pratiche d’inclusione si sono sviluppate e ancora vanno sviluppandosi nei due differenti contesti.

Il lavoro di ricerca si basa su un’ipotesi di indagine che trova riscontro nel pensiero sistemico-relazionale (Bateson, 2001; Maturana & Varela, 1987) e che si realizza mediante un impianto etnografico. In tal senso, il rispetto della singolarità storica e delle esperienze pedagogiche attivate nelle istituzioni educative dei due



Paesi si coniuga con la necessità di un “interrogare” volto a cogliere il senso e il significato dei convincimenti e delle incertezze – così come delle consapevolezze e delle contraddizioni – che caratterizzano le differenti realtà culturali. In relazione a tali esigenze metodologiche, l’analisi dell’evoluzione normativa e dei percorsi per la formazione degli insegnanti specializzati si integra con l’indagine sul campo, la quale ha permesso ai due nuclei di ricercatori di strutturare una fitta rete di interazioni con i molteplici attori istituzionali (dirigenti, docenti, operatori dei servizi, famiglie) a vario titolo coinvolti nei percorsi educativo-scolastici. Il flusso ermeneutico-interpretativo che ne è scaturito ha permesso di leggere, ascoltare e capire le realtà osservate, sviluppando possibili analogie sui processi studiati.

## 2. L’evoluzione normativa

Sia nella Costituzione italiana sia in quella brasiliana l’istruzione scolastica delle persone con disabilità è sancita chiaramente. Nel documento italiano (1948), l’art. 34 afferma che «La scuola è aperta a tutti» e l’articolo 38 stabilisce che «Le persone disabili hanno il diritto all’istruzione e alla formazione professionale», sulla base del principio stabilito all’art. 3, dove è detto che «[...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana [...]».

Nella Costituzione brasiliana (1988), l’art. 205 asserisce che «L’istruzione, diritto di tutti e dovere dello Stato e della famiglia, sarà promossa e incoraggiata con la collaborazione della società, avendo come scopo il completo sviluppo della persona, la sua preparazione all’esercizio della cittadinanza e la sua qualificazione professionale». Di seguito, il punto III dell’art. 208 precisa che gli obblighi dello stato constano dell’«assistenza all’istruzione scolastica specializzata per i portatori di handicap, preferibilmente nella rete di insegnamento regolare».

Sebbene i contenuti della Costituzione italiana siano effettivamente orientati al pieno sviluppo della persona, le indicazioni concernenti gli individui in situazione di disabilità non hanno trovato realizzazione negli anni immediatamente successivi alla sua promulgazione, lasciando che l’istruzione si realizzasse ancora sulla base di provvedimenti normativi improntati ad una logica di separazione. Senza dettagliare analiticamente passaggi storico-culturali, sociali e politici complessi, già ampiamente documentati (Canevaro, 2004; d’Alonzo, 2008; de Anna, 2014; Gaspari, 2015; Ianes, 2014; Mura, 2016; Nocera, 2001; Pavone, 2016; Sani, 2008; Tortello, 1996; Trisciuzzi, 1980), si preferisce indicare alcuni dei provvedimenti nodali che hanno consentito di superare tale situazione.

È la L. n. 517 del 1977 che consente di ristrutturare siffatto assetto e dà avvio alla frequenza degli alunni “portatori di handicap”, come allora definiti, nella scuola comune. Successivamente, la “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, n. 104 del 1992, rende possibili una molteplicità «di interventi che indirizzano verso una prospettiva di cura pedagogica e sociale di natura olistica e sistemica che, a partire dai bisogni della persona, indicano i principi e gli strumenti atti a supportarla in direzione dello sviluppo delle potenzialità individuali e della piena integrazione comunitaria» (Mura, 2016, p. 104). Nel 2009, con la L. n. 18, l’Italia accoglie integralmente le indicazioni della “Convenzione sui diritti delle persone con disabilità” (UN, 2006) che, come noto, opera una rottura paradigmatica con gli schemi interpretativi del passato e innova radicalmente l’ap-



proccio al tema della disabilità a livello planetario. L'art. 3 della L. n. 18 dà luogo all'istituzione dell'*Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, un organismo, composto dai rappresentanti dei ministeri, delle associazioni delle persone interessate da disabilità e da esperti del settore, che ha la finalità di fornire un contributo al miglioramento del livello di efficacia e di adeguatezza delle politiche, attraverso la promozione dei principi della Convenzione ONU, di elaborare studi, ricerche e interventi di programmazione, e congiuntamente, di migliorare l'informazione sulle tematiche della disabilità (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2009). Dai lavori dell'Osservatorio scaturisce il "I Programma di azione nazionale", un documento che, come osserva de Anna (2014), individua le aree prioritarie verso cui indirizzare azioni e interventi per promuovere e tutelare i diritti delle persone con disabilità in tutte le dimensioni della vita sociale, perché vi sia coerenza con il raggiungimento degli obiettivi generali tratteggiati nella Strategia europea sulla disabilità 2010-2020 (Commissione europea, 2010) e con quelli individuati nella Convenzione ONU del 2006.

Nel contempo, sul piano più strettamente pedagogico e didattico, l'Italia conferma la sua tradizione culturale con l'emanazione delle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (MIUR, 2009), ribadendo che il processo di integrazione di tutti gli alunni nella scuola comune è da intendersi come percorso irreversibile che necessita di essere costantemente sostenuto e rilanciato. Si muovono in tale direzione anche le indicazioni e le attenzioni educative e didattico-metodologiche relative agli interventi da svolgersi nelle scuole nei confronti degli alunni interessati da Difficoltà Specifiche dell'Apprendimento (L. n. 170/2010) e degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Dir. Min. dicembre 2012 e Circ. Min. 2013). Sempre nell'ambito delle scelte istituzionali a favore degli interventi inclusivi e del loro miglioramento qualitativo sono da considerarsi alcuni commi della L. n. 107/2015 – nei quali, fra gli altri temi, si prospetta anche la ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato – e il Decreto Lgs. 96/2019 che, seppure non immune da criticità (Mura, 2020), si propone di innovare e rilanciare la cultura inclusiva.

In Brasile i principi sottesi alla Dichiarazione di Salamanca danno avvio ad una molteplicità di azioni tese a rafforzare la responsabilità dello Stato nei confronti del diritto all'educazione per le persone con disabilità. Al riguardo, la L. n. 9.394 del 20 dicembre 1996, "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" risponde alle istanze di scolarizzazione degli alunni con bisogni educativi speciali, fino ad allora inascoltate, offrendo una prima possibilità di frequenza nelle scuole regolari. Tali indicazioni avviano un dibattito politico-culturale e una riflessione pedagogica che dà luogo ad una riprogettazione degli interventi educativi e degli assetti organizzativi nelle istituzioni scolastiche dell'intero Paese, generando nuove pratiche didattico-metodologiche. In tale frangente, il Ministero dell'Educazione emana le "Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica" (2001), che sanciscono l'obbligatorietà e garantiscono la gratuità del diritto all'istruzione e l'accesso a tutti i livelli scolastici per tutti gli alunni, invitando i docenti a tener conto delle capacità individuali.

A partire da tali indicazioni, la prospettiva inclusiva comincia a diventare oggetto di attenzione nell'ambito delle politiche educative federali: il concetto di "Educazione speciale" nella scuola pubblica subisce un'effettiva trasformazione, non più idea residuale, ma possibilità concreta di corrispondere agli alunni in situazione di disabilità, attraverso una proposta educativa e una messa a disposizione strutturale di risorse e servizi (Anjos, 2014). La cultura implicita di segregazione, che fino a quegli anni caratterizzava gran parte delle politiche educative federali, cede nei



confronti dei continui sforzi che a livello nazionale si realizzano in direzione inclusiva (Jesus, 2009). La scuola pubblica inizia ad essere concepita come luogo capace di accogliere le istanze di scolarizzazione delle persone con disabilità. Diviene, così, necessario realizzare programmi ministeriali con i quali formare docenti e dirigenti scolastici e favorire, in tal modo, la diffusione di una cultura inclusiva, per sostenere anche le azioni di supporto specializzato che nelle differenti sedi distrettuali e municipali cominciano ad avviarsi. Nel 2008, il Governo Federale, a seguito dei lavori di ricerca e studio realizzati da un gruppo di accademici provenienti da differenti università brasiliane, accoglie i principi della *Convenzione* (UN, 2006) ed emana la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Il documento asserisce che l'educazione inclusiva costituisce un paradigma educativo fondamentale nella concezione dei diritti umani, considerando uguaglianza e differenza come valori indissociabili, che devono trovare realizzazione all'interno e all'esterno della scuola. Ne conseguono azioni volte all'ampliamento delle opportunità formative in tutti i gradi dell'istruzione scolastica, al fine di favorire l'inserimento effettivo nel mondo del lavoro e la partecipazione sociale delle persone interessate da disabilità ad ogni contesto di vita. Nel documento sono contenuti anche altri elementi che orientano il processo di cambiamento: è confermato che non vi sono alternative formative alla scuola; si definisce l'Assistenza Educativa Specializzata complementare e/o supplementare per l'istruzione scolastica ordinaria; sono precisati i destinatari dell'educazione speciale. Indicazioni che trovano riscontro con la pubblicazione del Decreto n. 6.949/2009, con cui si ratifica la *Convenzione ONU* (2006) e si conferma e si sostiene il processo istituzionale di rinnovamento socio-culturale e il miglioramento dell'offerta formativa per le persone in condizione di disabilità. Sulla stessa lunghezza d'onda, la Risoluzione n. 04/2009b (CNE/CEB) decreta le "Linee guida operative per l'Assistenza Educativa Specializzata nell'Istruzione di Base", dove si ribadisce l'iscrizione obbligatoria e gratuita degli studenti con disabilità nel sistema scolastico pubblico, si riafferma l'obbligo di offrire servizi educativi specializzati in ogni grado di istruzione e si stabiliscono appositi finanziamenti a favore dell'educazione speciale pubblica, confermati nel 2011 con il decreto n. 7.611. L'impegno politico e culturale dell'ultimo ventennio genera, dunque, disposizioni normative che alimentano il dibattito sull'inclusione scolastica come diritto per ogni cittadino e favoriscono l'incremento dei tassi di iscrizione nei percorsi di istruzione ordinaria fino al 90% (Baptista, 2019), facendo sì che la frequenza delle persone con disabilità nelle scuole pubbliche e negli altri spazi sociali non sia più messa in discussione, così come la loro partecipazione alla vita familiare e comunitaria (Glat, 2018).

### 3. La formazione degli insegnanti specializzati

Quanto richiamato lascia intendere come nel dibattito politico e scientifico culturale dei due Paesi sia progressivamente emersa la consapevolezza della scuola quale luogo principale di emancipazione individuale e sociale, che agisce nel riconoscimento delle differenze soggettive, al fine di garantire lo sviluppo integrale della persona in situazione di disabilità.

Si tratta di un processo che parallelamente ha individuato nella formazione e nella competenza dei docenti specializzati (in Italia) e dei docenti dell'assistenza specialistica (in Brasile) la principale risorsa per l'attivazione dei processi d'integra-



zione scolastica (Baptista & Jesus, 2009; M. A. S. C. Barreto, 2009; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Ianes, 2016; Enicéia Gonçalves Mendes & Cia, 2014; Mura & Zurru, 2016). Sia nella cultura pedagogica brasiliana che in quella italiana, le radici della professione dell'insegnante specializzato sono rinvenibili nel pensiero e nelle azioni dei pionieri dell'educazione speciale, le cui scelte educativo-didattiche manifestarono, fin dal primo momento, una chiara ibridazione tra teoria e prassi, approccio considerato ormai auspicabile da differenti modelli di ricerca (Bocci, 2011; Bueno, 2011; Canevaro & Gaudreau, 1988; Crispiani, 2016; Mura, 2015; Pavone, 2014; Pinha & Farias, 2017).

In Italia, il varo della L. n. 517/77, oltre ad avviare l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, innesca il processo di riconoscimento della figura dell'insegnante specializzato come risorsa per l'integrazione. La formazione di tale figura, a seguito del D.P.R. n. 970/75 che istituisce i primi corsi biennali teorico-pratici di specializzazione, è disciplinata dai programmi indicati dal D.M. del 3 giugno 1977, che pur risentendo del clima scientifico dell'epoca, ispirato a concezioni prettamente mediche della disabilità (Pavone, 2001), propongono una visione unitaria dell'alunno, orientata a rispondere ai molteplici bisogni e a situazioni differenziate. Si tratta di una scelta valorizzata anche dai successivi programmi di formazione (O.M. n. 194/86), che, positivamente ispirati dalle prime esperienze di integrazione, riducevano i margini di possibili derive medicalizzanti e, rinforzando la formazione sul versante dell'area educativa e didattico-metodologica, introducevano l'idea che l'integrazione reclamasse un'azione sinergica e condivisa tra docenti, famiglie e operatori dei servizi specialistici (Mura, 2015; Pavone, 2016). Le criticità e le problematiche riscontrate nella quotidianità delle esperienze portavano alla definizione di un profilo formativo che, come osserva de Anna (2015a), fosse capace di privilegiare conoscenze e competenze pedagogico-relazionali e comunicative, al fine di consentire ai docenti di integrare il loro intervento specialistico nella progettazione della classe.

Si richiamava, in tal modo, l'esigenza di un'azione sistemica, che con L. n. 104 del 1992 diveniva ancora più esplicita e che non poteva non influenzare il modello formativo dei docenti. Nel 1995, il D.M. n. 226 cerca di rispondere a tale necessità e, nel rispetto dell'estensione della frequenza scolastica agli alunni con disabilità anche nella scuola superiore (Sent. C. Cost. n. 215/87), caratterizza il curriculum formativo in senso unitario e globale, lasciando però spazio a possibili scelte di modularizzazione capaci di rispondere alle specificità dei diversi gradi scolastici. Si delinea, così, il profilo del docente specializzato come risorsa di sistema, capace di attivare reti di sostegno nella classe e nella scuola e si precisa, nel contempo, che tutto il personale scolastico, unitamente alle famiglie e agli operatori dei servizi, è da considerarsi parte attiva nel processo d'integrazione.

Un ulteriore punto di snodo è rappresentato dal Decreto Ministeriale del 1998 (G.U. 07.03.1998 n. 153) che assegna ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e alle SISS la responsabilità di formare gli insegnanti specializzati. Dal punto di vista della caratterizzazione formativa, non è rinvenibile un unico modello, poiché la libertà didattica degli Atenei dà luogo a percorsi assai differenti, che trovano sintesi solo nell'indicazione dei traguardi previsti a conclusione dei percorsi. In tal senso, le competenze trasversali – capacità di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi, capacità di considerare i loro bisogni formativi e psicosociali in funzione della maturazione identitaria e dell'auto-orientamento, così come capacità di favorire l'interazione tra gli alunni e la collaborazione con i colleghi, le famiglie e il terri-



torio – divengono elementi formativi inderogabili. Nel 2010, il D.M. n. 249 disciplina le modalità di formazione dei docenti curricolari e specializzati delle scuole di ogni ordine e grado, ribadisce la formazione universitaria degli insegnanti specializzati e, attraverso il successivo D.M. del 30 settembre 2011, definisce i criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di specializzazione tutt’oggi attivi. Si tratta di un impianto formativo attento e rigoroso, orientato alla formazione di un docente ampiamente competente in senso pedagogico, didattico-metodologico e comunicativo relazionale, capace di corrispondere alle esigenze formative degli allievi, riconoscendo, utilizzando e valorizzando tutte le risorse atte a realizzare contesti pienamente inclusivi (de Anna, 2015b; Gaspari, 2016; Mura, 2015).

In Brasile con la pubblicazione della L. n. 9.394 del 1996 si promuove l’inserimento degli studenti con disabilità nelle classi d’istruzione comune e, al capitolo V, dedicato all’educazione speciale, si assicura la presenza di insegnanti con formazione di livello secondario o superiore per l’Assistenza Educativa Specializzata, nonché insegnanti curricolari formati per inserire questi studenti nelle classi comuni. Nella stessa legge, al capitolo VI, art. 61, si prevede la formazione dei professionisti dell’educazione per i differenti gradi di istruzione, ma non si puntualizza, in alcun passaggio, la descrizione del percorso formativo, a testimonianza del fatto che le preoccupazioni iniziali non furono particolarmente orientate alla formazione degli insegnanti, elemento invece necessario a garantire la qualità e il successo dell’istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali (do Carmo, Fumes, Mercado, & Magalhães, 2019). La Risoluzione CNE /CP n. 1 del 2002, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, precisa la responsabilità degli istituti di istruzione superiore rispetto all’organizzazione di un curriculum che contempli la formazione degli insegnanti e fornisca loro conoscenze sulle specificità degli studenti con bisogni educativi speciali.

Dal 2003 al 2016, come scrive Rebelo (2016), si registra un forte investimento per innovare e diffondere l’inclusione scolastica. Nel 2003, infatti, ha preso avvio, per il tramite del Segretariato per l’Educazione Speciale del Ministero della Pubblica Istruzione, il “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” che ha consentito l’attivazione a distanza di corsi di formazione continua per gli insegnanti operanti nel servizio educativo specializzato. L’ispirazione per la realizzazione del programma è venuta dal progetto dell’Unesco “Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula”, volto a promuovere il diritto alla diversità, con l’obiettivo di orientare i sistemi educativi all’inclusione. Il progetto ha rappresentato un’importante occasione per la formazione dei dirigenti e degli insegnanti dei comuni brasiliani, al fine di garantire a tutti il diritto di fruire dell’educazione scolastica e qualificare l’Assistenza Educativa Specializzata (AEE), promuovendo l’accessibilità (Garcia & Michels, 2011).

Successivamente, nel 2007, nel contesto del “Programa de Aceleração do Crescimento” (PAC) è stato lanciato il “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), finalizzato a realizzare processi educativi in linea con gli obiettivi costituzionalmente determinati dalla Repubblica Federale del Brasile (1988). Nel documento si afferma che tale allineamento richiede un intervento urgente e strategico che contempli la formazione degli insegnanti, la disponibilità di risorse per l’Assistenza Educativa Specializzata, l’accessibilità architettonica degli edifici scolastici e la realizzazione di aule specificamente attrezzate per l’accoglienza degli alunni con bisogni educativi speciali. La formazione dei docenti per l’educazione speciale è ulteriormente



promossa nella *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Il documento, elaborato da un gruppo di accademici provenienti da differenti università brasiliane, definisce il profilo del docente che interviene nel servizio di educazione speciale, sottolineando come esso debba possedere conoscenze generali per l'insegnamento comune e specifiche riguardo ai bisogni educativi speciali, da acquisire nella formazione iniziale e da coltivare nella formazione continua. Le competenze dovrebbero comprendere conoscenze educative e didattico-metodologiche atte a eliminare le barriere all'apprendimento, a gestire il sistema educativo inclusivo, a sviluppare progetti e collaborazioni di rete con altre istituzioni, a promuovere l'accessibilità architettonica, a interagire con i servizi di assistenza sociale, sanitaria e di giustizia e a favorire opportunità di lavoro.

Tuttavia, Michels (2009) ravvisa nel documento alcuni aspetti di criticità relativi all'orientamento medico-psicologico dell'impianto formativo dei docenti di educazione speciale, oltre che all'assenza di indicazioni sulla formazione dei docenti curricolari che operano in classi in cui sono presenti alunni interessati da disabilità e alla mancata previsione di azioni sistematiche di formazione.

Successivamente, la Risoluzione CNE/CEB 4/2009 risponde, almeno in parte a tali critiche, individuando nuovi percorsi di formazione continua a distanza che contemplano temi di didattica innovativa riguardanti la Lingua dei Segni Brasiliana, l'insegnamento del Braille e l'apprendimento di competenze informatiche inerenti ai bisogni educativi speciali, sia per i docenti di educazione speciale sia per quelli delle classi comuni. Anche in questo caso, dall'analisi del documento non si evincono indicazioni specifiche, sia per quanto concerne i titolari e i luoghi della formazione (atenei, scuole di formazione superiore), sia rispetto ai contenuti del curriculum formativo, oltre a ciò si ravvisano notevoli difficoltà di coordinamento e di gestione nell'attribuzione delle responsabilità federali, statali e comunali (Baptista, 2011; do Carmo et al., 2019; Oliveira & Mendes, 2017).

Nel 2015, la Resolução n. 2 del Consiglio Nazionale dell'Istruzione detta ulteriori linee guida nazionali, individuando nella formazione universitaria il criterio di accesso alla professione docente e prevedendo percorsi di formazione avanzata per i docenti già laureati, così da qualificare gli insegnanti impegnati nei processi di inclusione scolastica (do Carmo et al., 2019). In tal senso, sono interessanti i dati relativi al numero crescente di corsi di laurea specialistici già registrati presso il Ministero della Pubblica Istruzione e le proposte di formazione continua realizzate da alcuni Stati per consentire a tutti i docenti di acquisire competenze didattico-metodologiche, per riconoscere e valorizzare le potenzialità degli alunni, per creare ambienti di apprendimento inclusivi, per riflettere costantemente sulle proprie pratiche pedagogico-didattiche, per curare la formazione in servizio con riferimento sia all'educazione specializzata sia a quella delle classi comuni (L. C. D. Barreto & Shimazaki, 2019; dos Santos Souza & Maria Goretti, 2006; Duek, Domingues, Mizukami, & Martins, 2020; Jesus, Vieira, & Gonçalves, 2014; Lago & Tartuci, 2020; Martins, 2009; Pletsch, 2009; Zalamena, Sigaran, Balk, & Da Silva E Costa, 2019).

## 4. Le pratiche pedagogico-didattiche per l'inclusione

La collaborazione tra i gruppi di ricerca delle due università ha consentito di entrare in stretto contatto con il farsi dei fenomeni nel loro contesto naturale, favorendo l'esplorazione e la comprensione della prospettiva con cui guardare alle pratiche



che sostengono i processi inclusivi. I ricercatori italiani e brasiliani hanno avuto modo di incontrarsi e riflettere durante la partecipazione ad alcuni importanti eventi internazionali. Il convegno *Educazione e Inclusione*, tenutosi a Roma nell'ottobre del 2014, ha rappresentato la prima occasione di lavoro congiunto, proseguito successivamente a São Carlos, nel novembre dello stesso anno, in occasione del *VI Congresso Brasileiro de Educação Especial – IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial* – e a São Paulo, durante la conferenza su *A Educação inclusiva na Itália: processo histórico e questões atuais*. Il dialogo è andato intensificandosi negli anni successivi con la condivisione di ulteriori momenti di dibattito, come nel *III Colòquio Educação Especial e Pesquisa* a Canela e in occasione del Seminario su *Educação Inclusiva e Educação Especial na Itália*, presso l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tenutosi a Settembre del 2016. Allo stesso modo, i ricercatori brasiliani hanno avuto modo di realizzare un periodo di studio in Italia nel 2015 e, nuovamente, nel 2019, per un intero semestre. In tali circostanze, grazie alla comune partecipazione a convegni e all'intervento congiunto in diversi corsi universitari, si è potuta realizzare una considerevole attività di scambio e confronto. Inoltre, è stato possibile condividere le esperienze e le problematiche legate ai processi di inclusione attraverso molteplici occasioni di incontro con i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, anche durante le riunioni con gli operatori dei servizi socio-sanitari.

La necessità di leggere, ascoltare e capire le realtà osservate, per sviluppare possibili analogie, ha condotto a focalizzare l'attenzione sulla centralità di alcuni elementi che strutturano e accompagnano il percorso formativo e permettono di risignificare costantemente il senso delle pratiche educative: a) il Piano Educativo Individualizzato; b) gli spazi e le metodologie didattiche; c) le dinamiche di mediazione.

Il Piano Educativo Individualizzato è considerato in entrambi i Paesi uno strumento operativo fondamentale per il riconoscimento dei bisogni educativo-didattici degli alunni interessati da disabilità e per la progettazione e la realizzazione di interventi educativi inclusivi. Nelle esperienze svolte dai colleghi brasiliani durante la partecipazione alle riunioni di GLHO, è stato possibile rilevare come il PEI sia il prodotto di un lavoro collegiale nel quale sono presenti informazioni diagnostiche e osservative, con le quali individuare obiettivi a breve, medio, lungo termine che possono effettivamente integrarsi con le attività didattiche programmate per la classe. Attraverso la condivisione di molteplici interrogativi d'indagine si è potuto apprezzare come si tratti di uno strumento flessibile, fondamentale per l'orientamento pedagogico-didattico, ovvero un dispositivo capace di combinare la dimensione orizzontale e reticolare del processo di integrazione, con le esperienze e le relazioni interne alla scuola e con quelle realizzate in altri ambiti esistenziali (Mura, 2016). Nelle esperienze realizzate in Brasile si è osservato che il docente dell'Assistenza Educativa Specializzata ha la responsabilità di redigere il PEI (Plano Educacional Individualizado) con il supporto del coordinatore pedagogico dell'unità scolastica. Al di là delle definizioni che esso assume nei differenti contesti statali e comunali – PDEI (Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado), o PDPI (Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado), oppure PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), o ancora PEI (Planejamento Educacional Individualizado) – si tratta di un documento che nella più recente letteratura appare analogo a quello utilizzato in Italia, descrive gli esiti di una valutazione diagnostica preliminare, contiene informazioni anagrafiche, identifica le specifiche necessità educative



dell'alunno nelle diverse aree di apprendimento, prevedendo azioni di monitoraggio e di valutazione. Il PEI è condiviso con la famiglia dello studente e con altri operatori dei servizi territoriali, non si focalizza sugli aspetti di fragilità, ma evidenzia il potenziale di apprendimento dell'alunno, così da predisporre interventi necessari a soddisfare i bisogni educativi speciali all'interno della scuola, della famiglia e dei servizi di supporto, per promuovere lo sviluppo globale dell'alunno con disabilità e il suo futuro inserimento sociale e lavorativo (Poker, Martins, Milanez, & Giroto, 2013). In realtà, nelle pratiche d'aula assume caratterizzazioni assai differenti, i docenti, infatti, sono chiamati a progettare e ad attuare gli interventi individualizzati per il singolo alunno in situazione di disabilità o per piccoli gruppi di alunni con bisogni educativi differenti, in uno spazio appositamente dedicato e nel turno opposto rispetto a quello delle attività curricolari. Ne consegue di fatto la difficoltà a maturare una reale condivisione degli obiettivi didattici e di partecipazione alla vita della classe, oltre che, per i docenti, la separazione dei momenti programmati tra insegnamenti curricolari e insegnamenti dell'assistenza specializzata. È in tal senso che trova piena giustificazione l'impegno dei ricercatori locali nella promozione di continue azioni di sensibilizzazione culturale e formative orientate alla piena acquisizione e diffusione delle consapevolezze necessarie a superare le incertezze che ancora caratterizzano i differenti contesti territoriali.

Dal punto di vista metodologico didattico, in entrambi i Paesi si è osservata una costante evoluzione delle competenze professionali dei docenti. Sono maturate le capacità di progettare interventi educativi inclusivi, le abilità nell'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e le consapevolezze nell'introduzione di metodologie e linguaggi plurali, realizzando le condizioni di un rinnovamento didattico continuo, orientato allo sviluppo di processi educativi con i quali corrispondere alle molteplici diversità degli alunni presenti in classe. Nel contesto brasiliano il rinnovamento didattico dà luogo all'implementazione di metodologie e di risorse in ambienti e spazi dedicati.

Conformemente a quanto indicato dalla *Resolução* CNE/CEB n. 4/2009, in Brasile gli investimenti sono orientati a dotare sia le istituzioni private, confessionali e filantropiche, sia le *salas de recursos multifuncionais* della rete pubblica delle attrezzature, degli arredi e dei materiali didattici più idonei a realizzare interventi di insegnamento-apprendimento individualizzati intenzionali e sistematici. Nelle scuole pubbliche, il docente diviene il facilitatore del processo di conoscenza dello studente, organizza situazioni di apprendimento adeguate alle diverse condizioni e competenze, predispone materiali specifici per sviluppare attività differenti da quelle svolte nell'aula comune, che tuttavia non le sostituiscono. Nelle aule multifunzionali i docenti sono impegnati ad insegnare la Libras (Lingua Brasiliana dei Segni), il Braille, la CAA, l'orientamento alla mobilità, con il supporto delle tecnologie assistive e di materiali accessibili, al fine di garantire agli studenti con disabilità la partecipazione alle attività scolastiche regolari.

Nel contesto italiano, le osservazioni hanno fatto emergere come gli investimenti realizzati sul piano metodologico didattico siano orientati da un'idea di inclusione concepita come modalità quotidiana "di fare scuola" e di gestire la classe. Pertanto, la formazione congiunta degli insegnanti specializzati e curricolari sui temi dell'innovazione didattica è ritenuta obiettivo strategico da perseguire. In tal senso, lo sguardo dei ricercatori ha potuto apprezzare concretamente la presenza nelle scuole di una molteplicità di figure dedicate – funzioni strumentali, animatori digitali, educatori, assistenti alla persona – che congiuntamente al team degli insegnanti



operano per garantire alti standard qualitativi di progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi inclusivi. Una collegialità che, nella strutturazione e nella gestione degli ambienti di apprendimento, genera spazi accessibili e condivisi attraverso opzioni metodologiche di lavoro collaborativo tese a valorizzare ogni forma di diversità.

Anche l'agire dell'insegnante specializzato è stato colto come elemento fondamentale di facilitazione della relazione e degli apprendimenti in classe, come costruttore di reti collaborative e prosociali, interprete e mediatore di linguaggi e significati. Le competenze relazionali e comunicative – in una dinamica di effettivo superamento dei processi di delega – si sono rivelate fondamentali nell'interazione con gli alunni e le rispettive famiglie, nel coinvolgimento dei colleghi e degli operatori dei servizi socio-sanitari durante le attività di programmazione e di progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), sempre realizzate nella prospettiva del Progetto di Vita.

Analogamente, in Brasile, i docenti responsabili dell'Assistenza Educativa Specializzata sono impegnati a promuovere la natura interattiva e interdisciplinare del lavoro sviluppato nelle *salas de recursos*, perché possa essere trasferito e valorizzato nelle attività didattiche delle classi comuni, così da favorire la continuità del percorso di studi. Tale approccio evidenzia come il processo di riconoscimento e di valorizzazione delle differenze spinga i docenti dell'assistenza specialistica ad assumere un ruolo di coordinamento e mediazione di natura pedagogica, orientato alla promozione del cambiamento socio-culturale e politico. Si restituisce, così, all'educazione la dignità di dispositivo irrinunciabile per garantire i diritti fondamentali a tutti i cittadini e per costruire una società più equa e giusta.

## 5. Conclusioni

L'indagine sviluppata nei due Paesi ha permesso di evidenziare le complessità alle quali i sistemi educativi devono far fronte per salvaguardare il diritto all'inclusione delle persone con disabilità. L'insieme degli aspetti ricostruiti consente di individuare *prossimità* e *distanze* in un esercizio di sintesi volto ad acquisire nuova conoscenza delle realtà altre e, nel contempo, maturare ulteriore comprensione del proprio percorso nazionale.

Sebbene si tratti di due esperienze non immediatamente sovrapponibili in termini temporali, in entrambe è evidente l'impegno delle istituzioni nel riconoscimento delle istanze di emancipazione dei soggetti in difficoltà; un processo graduale, che si delinea attraverso differenti momenti storico-culturali e mediante la costante acquisizione di molteplici consapevolezze. Nei due Paesi si osserva come il processo di inclusione scolastica sia in continua evoluzione e trovi il suo significato più autentico nell'essere incessantemente ridefinito e rilanciato.

In Italia le disposizioni normative a tutela dell'inclusione e gli investimenti per la formazione dei docenti specializzati e curricolari hanno sempre assunto una valenza nazionale, assicurando, in tal modo, un'erogazione delle risorse omogenea sul territorio. In Brasile, la struttura federale, l'estensione territoriale e la presenza di differenti sfumature culturali hanno, invece, dato luogo ad una complessa distribuzione interna degli oneri e delle responsabilità. Le norme federali che assicurano l'istruzione degli alunni con disabilità nei percorsi di formazione comune sono, infatti, attuate da una rete diffusa e capillare a livello statale e municipale.



Un ulteriore aspetto caratterizzante il processo di inclusione è relativo alla strutturazione dell'offerta formativa, che, in entrambe le realtà, prevede la coesistenza del settore pubblico e di quello privato. In Brasile, nonostante vi sia un costante aumento delle iscrizioni degli alunni con disabilità nei percorsi di formazione comune pubblica, permangono – e sono sostenute dal punto di vista normativo e finanziario – molteplici esperienze di educazione speciale in istituzioni private a carattere religioso o filantropico. Ne consegue la frammentazione dei percorsi d'istruzione e, per il modello educativo inclusivo, il rischio di possibili battute d'arresto e insidiosi ritorni a modelli paralleli e a forme di istituzionalizzazione. Si tratta di tendenze sostenute, talvolta, con argomentazioni a salvaguardia del diritto dei più deboli e rispetto alle quali nessuna realtà culturale può dirsi assolutamente scevra da incertezze.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti specializzati, continuamente supportata con azioni di qualificazione, l'Italia ha spostato l'attenzione didattico-pedagogica dalla cura del singolo alunno verso l'intero sistema classe, nella prospettiva di un progressivo coinvolgimento di tutti i docenti: una posizione che rielabora il concetto di "sostegno" e apporta nuove possibilità operative nelle dinamiche d'aula. A tal proposito, in Brasile sta maturando un approccio affine, dunque orientato a promuovere la dimensione interattiva e interdisciplinare del lavoro degli insegnanti dell'assistenza specialistica e favorire, così, un clima di coordinamento e mediazione nel processo di apprendimento del gruppo classe.

Gli elementi osservati nel lungo periodo in entrambi i contesti lasciano chiaramente intendere che l'identità culturale di un Paese possa esser avvicinata solo attraverso una costante e rispettosa esperienza della differenza, nello sforzo di cogliere la continua tensione tra ciò che è stato, ciò che si è o non si è ancora. Riprendendo, allora, il senso dell'interrogativo con il quale si è cominciato, «[...] siamo lontani, ma quanto?» (Canevaro & Ianes, 2017, p. 8), non si tratta di quantificare i fattori di prossimità o di distanza, piuttosto di comprendere in maniera intima la prospettiva attraverso cui si realizza ed evolve l'idea di inclusione e come questa possa divenire oggetto di dialogo.

È in tale dialogo che l'esperienza di entrambi i Paesi permette di intravedere le possibilità di sviluppo e di progresso del processo inclusivo. Al di là delle caratterizzazioni osservate, l'insegnante specializzato assume un ruolo centrale nella dinamica di attivazione e di stimolazione di molteplici risorse, siano esse materiali, professionali o relazionali. L'agire del docente, infatti, suscita e anima il dibattito scientifico, culturale e politico in ogni contesto, evidenziando le criticità, sollecitando le coscienze e stimolando il cambiamento di assetti e pratiche ritenute indiscutibili.

## Riferimenti bibliografici

- Anjos H. P. dos. (2014). Analisando um Recorte Local das Políticas Brasileiras para a Educação Inclusiva. In Enicéia Gonçalves Mendes & F. Cia (Eds.), *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional* (pp. 41-58). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Baptista C. R. (2011). Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 59-76.
- Baptista C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação E Pesquisa*, 45, 1-19.



- Baptista C.R., Jesus D. M. de (Eds.). (2009). *Avanços em Políticas de Inclusão. O contexto de educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Barreto L. C. D., Shimazaki E. M. (2019). Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 32, 1-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X31566> Revista Educação
- Barreto M. A. S. C. (2009). As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In C. R. Baptista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. (pp. 175-189). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adephi.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Grassina (FI): Le Lettere.
- Bueno J. G. S. (Ed.). (2011). *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ.
- Caldin R., Friso V., Meirelles M. C. B. (2015). Persone con disabilità e lavoro. Situazione attuale, possibilità e prospettive in Italia e in Brasile. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 136-174. [https://doi.org/107346/-fei-XIII-01-15\\_14](https://doi.org/107346/-fei-XIII-01-15_14)
- Canevaro A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 3, 104-159.
- Canevaro A., Gaudreau J. (Eds.). (1988). *L'educazione degli handicappati. dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2017). Lontani da dove? In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 7-9). Trento: Erickson.
- Commissione europea. (2010). *Strategia europea sulla disabilità (2010-2020): un rinnovato impegno per l'Europa senza barriere*. Bruxelles. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:em0047&from=IT>
- Crispiani P. (Ed.). (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Dainese R. (2010). Il sistema scolastico brasiliano e l'integrazione degli alunni con disabilità. Riflessioni a margine di un'esperienza. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5(2), 1-12.
- de Anna L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23-39). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (2015a). I percorsi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 44-60). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2015b). Le competenze diffuse per l'inclusione. In A. Mura, L. de Anna, P. Gaspari (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. (pp. 61, 75). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L., Gardou C., Covelli A. (Eds.). (2018). *Inclusione, culture, disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- do Carmo B. C. M., Fumes N. de L. F., Mercado E. L. de O., Magalhães L. de O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. *Revista Educação Especial – Santa Maria*, v. 32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39223>
- dos Santos Souza A. L. A., Maria Goretti A. R. (2006). *Educação inclusiva e formação docente continuada*.
- Duek V. P., Domingues I. M. C. S., Mizukami M. da G. N., Martins L. de A. R. (2020). Formação



- continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(5). <https://doi.org/10.21723/RIAAE.V15I5.13508>
- Garcia R. M. C., Michels M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- educação especial da ANEP. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 105-124.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 31-44.
- Glat R. (2018). Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 9-20.
- lanes D. (Ed.). (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes D. (Ed.). (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Jesus D. M. de. (2009). Política de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. (pp. 45-56).
- Jesus D. M. de, Vieira, A. B., Gonçalves A. F. S. (2014). Observatório Nacional De Educação Especial No Estado Do Espírito Santo: Compreendendo O Funcionamento Das Salas De Recursos Multifuncionais Pela Via da Formação Continuada. In Enicéia Gonçalves Mendes, F. Cia (Eds.), *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional* (pp. 21-105). Sao Carlos: Marquezine & Manzini.
- Jesus D. M. de, Vieira A. B., Ribeiro L. H. C., Venturini R. S. (2019). Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada, 45, 1-18.
- Lago D. C., Tartuci D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(5). <https://doi.org/10.21723/RIAAE.V-15I5.13512>
- Martins, L. de A. R. (2009). Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In C. R. Baptista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 153-173). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Maturana H., Varela F. (Eds.). (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Meirelles M., Dainese R., Friso V. (2017). A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. *Revista Educação Especial – Santa Maria*, 30 (57), 189-202.
- Mendes Enicéia Gonçalves, Cia F. (Eds.). (2014). *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional*. Sao Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Michels M. H. (2009). Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In C. R. Batista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 139-152). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Mura A. (2015). Pedagogia e Didattica dell'inclusione: i temi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2020). Autonomia e centralismo: il “caso” inclusão scolastica. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(10, giugno), in press.
- Mura A., Zurru A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi. Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. In D. lanes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 47-59). Trento: Erickson.



- Nocera S. (2001). *Il diritto all'ontegrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica*. Trento: Erickson.
- Oliveira P. S. de, Mendes E. G. (2017). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educação e Pesquisa*, 43, 264-279.
- Pavone M. (2001). *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2013). L'inclusione di bambini con disabilità dai nidi alla scuola primaria. Specificità e riflessioni sull'esperienza in Francia, Belgio, Canada e Italia. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(2), 106-108.
- Pavone M. (Ed.). (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 44-53.
- Pinha L. G., Farias F. R. de (Eds.). (2017). *Educação Memoria Historia*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Pletsch M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar Em Revista*, (33), 143-156. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000100010>
- Poker R. B., Martins S. E. S. de O., Milanez S. G. C., Giroto C. R. M. (2013). *Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2009). Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. Retrieved April 1, 2020, from <http://www.osservatorio-disabilita.gov.it/>
- Rebelo A. S. (2016). Política de Inclusão escolar no Brasil 2003-2010. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 851-854.
- Sani R. (2008). L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni. In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 3-37). Torino: SEI.
- Tannus V. G., Mendes E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18.
- Tortello, M. (1996). *Integrazione degli handicappati*. Brescia: La Scuola.
- Trisciuzzi L. (1980). *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- UN. (2006). *Convezione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: UN.
- UNESCO. (1994). *The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs Education. Policy*. Paris: UNESCO.
- Zalamena C., Sigaran L. A., Balk R. D. S., Da Silva, Costa T. M. (2019). A inclusão na formação: aprendizado para discentes e docentes. *Anais Do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 11(1). Retrieved from <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/87804>

# Progettare il futuro insieme ai giovani con disabilità intellettiva. Cohousing e Innovazione Didattica per un'inclusione sociale. Indagine esplorativa sull'opinione degli studenti universitari

## Rethink the future together with young intellectual disabilities people. Cohousing and Innovative didactics for social inclusion of quality. Exploratory survey on the opinion of university students

**Elena Malaguti**

Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna – elena.malaguti@unibo.it

**Linda Fabbri**

Educatrice professionale sanitaria e pedagoga – Organizzazione di volontariato La Giostra ODV, Imola

The preliminary investigation of this article presents the experiences of cohousing and social mediation in which Young intellectual disabilities people and university students live together. In addition, it describes the results of a questionnaire aimed at detecting the opinion of university students on intellectual disability and life habits. The results highlight the fundamental role of social mediation that Italian universities, the third sector and public institutions could play in promoting access to adult life. Finally, the importance of encouraging innovative forms of teaching in line with international guidelines (EFA, 2015; SDGs, UN, 2030; Global Education 2030; OECD 2018; Council Europe 2019) to promote future directions that can contribute to development, in terms of environmental, social, economic sustainability and shared solidarity

**Key-words:** intellectual disability, cohousing, university students, sustainable future, social inclusion.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'impianto teorico e metodologico del presente contributo, è stato realizzato da Elena Malaguti. Le autrici hanno condiviso il lavoro ed organizzato in modo consensuale la stesura e l'analisi dei risultati. Tuttavia l'introduzione, i paragrafi 1,2,3, 4 e le conclusioni sono stati redatti da Elena Malaguti. I paragrafi 4.1, 4.2, 4.3 da Elena Malaguti e Linda Fabbri.



## 1. Introduzione

Il tema della partecipazione sociale e del diritto all'interdipendenza abitativa per i giovani con disabilità intellettiva<sup>1</sup>, può essere inquadrato all'interno di una cornice di riferimento che trova nella prospettiva dell'inclusione sociale indicazioni fondanti (Nota & Soresi, 2017; Alliance for Inclusive Education Manifesto, 2009; Pavone, 2014; Caldin & Friso, 2017; Lascioli, 2017; Bocci, Guerini, 2017; Cottini, 2019; Malaguti, 2019; EFA, ONU, 2006; OECD 2018; UN, SDGs, 2030). In Europa, le ricerche e le esperienze documentate di questo tipo sono ancora poche, anche se a fronte dell'aumento dei processi di disuguaglianza sociale, di povertà e marginalità, risulta un tema di grande attualità.

## 2. Identità adulta e giovani con disabilità intellettiva: progettare il futuro

Il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta è una fase delicata per delineare il futuro e la qualità di vita di tutti e si arricchisce di maggiori complessità per i giovani DI e per le loro famiglie. Come dimostrano alcuni studi (Gardou, 2015; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016, pp. 39-46), ancora oggi vengono assunti, nei confronti di persone DI, atteggiamenti stigmatizzanti (infantilizzanti, iperprotettivi, espulsivi e sostitutivi) che vanno inevitabilmente ad ostacolare i processi di inclusione e di accesso alla vita adulta. Molteplici sono gli autori (Gardou, 2005; Canevaro, 2006; Mura, 2013; Cottini, 2011; Caldin, Friso 2016) che sottolineano quanto le persone con disabilità rischino di essere connotate come eterni e indifesi bambini, «angeli asessuati», soggetti bisognosi solo di cura. Una caratterizzazione, questa, come sottolineato da Bocci e Guerini (2017, p. 282) che determina, di fatto, per i giovani DI la richiesta del permesso di crescere. Essi, affrontano di solito la transizione all'età adulta fra i 18 e i 20 anni, in concomitanza con la fine del percorso di formazione della scuola secondaria. Questo passaggio, è molto delicato, poiché in questa fase il ruolo sociale di studente, esercitato fino a quel periodo, si modifica e per loro, di frequente, corrisponde ad una drastica perdita dei riferimenti sociali (Soresi, 2007). Quando si affronta il tema del futuro prossimo dei giovani DI si utilizza, di frequente, l'espressione "vita autonoma e indipendente". Bocci e Guerini (2017) chiariscono che il concetto di autonomia va inteso come il saper chiedere aiuto all'occorrenza. Gli autori, per queste ragioni, preferiscono parlare di interdipendenza facendo riferimento anche alla domotica come supporto a coloro i quali presentano impairment motori e/o sensoriali. Nessuno è completamente autonomo, tutti viviamo in interdipendenza con qualcun altro; dunque essere autonomi significa saper chiedere aiuto laddove da soli non si riesca a raggiungere un determinato traguardo. La costruzione dell'identità del giovane DI, non corrisponde ad un processo evolutivo che si realizza in solitudine. Esso si determina attraverso l'intreccio delle caratteristiche personali, delle peculiarità relative al profilo di funzionamento globale, delle relazioni familiari, del processo educativo, del suo ambiente di riferimento, dell'organizzazione dei contesti, delle politiche, delle pratiche, delle rappresentazioni sociali e culturali. Un processo, questo, che richiede la consapevolezza, che l'identità si struttura tramite un percorso interdipendente, co-evolutivo e trasformativo

1 Per ragioni stilistiche e di sintesi il termine disabilità intellettiva verrà sostituito con l'acronimo DI



che riguarda la persona, la famiglia, il suo contesto di riferimento e l'intensità dei sostegni. La costruzione dell'identità, secondo un modello ecologico e sociale, allo sviluppo umano, è, dunque, un processo multidimensionale e multifattoriale che si dipana in senso evolutivo o meno, a seconda della presenza di fattori di protezione o di rischio (esogeni ed endogeni), delle rappresentazioni sociali e culturali e delle azioni intenzionali, relazionali ed educative, che vengono o meno messe in atto. Come dimostrano alcuni studi (Goussot, 2009; Montobbio, Lepri, 2000), la persona con DI diviene adulta nel momento in cui viene riconosciuta realmente detentrica di un ruolo sociale attivo e valorizzante. Caldin e Scollo (2018) ritengono che sia assolutamente necessario agevolare una familiarizzazione, cioè la conoscenza diretta dei giovani riguardo alla disabilità, con la finalità di limitare gli stereotipi e gli atteggiamenti discriminatori che nonostante le evoluzioni normative, restano radicati, resistenti al cambiamento e quindi di difficile abbattimento.

### 3. Cohousing, appartamenti di “transizione-palestra” e processi partecipativi

Il rapporto *Flagship Report on Disability and Development 2018* (UN, 2018), presentato in occasione della giornata internazionale delle persone con disabilità, rappresenta la prima analisi sistemica dell'United Nations che mette in relazione il tema della disabilità con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 a livello globale. La principale finalità del rapporto è quella di garantire l'inclusione sociale delle persone DI, anche complessa, in ogni area della società. Le indicazioni procedono dal denunciare uno stato di esclusione sociale, nel tentativo di cercare strumenti e modi alternativi per contrastarlo e prevenirlo. Secondo Bocci e Guerini (2017), se per le persone con disabilità fisica e sensoriale l'idea di vita interdipendente è di più facile realizzazione, grazie alle avanguardie della domotica, per le persone DI l'idea fatica ancora ad essere immaginata dalla società e si declina molto spesso in convivenze in case famiglia o nelle comunità alloggio insieme ad altre persone DI. L'abitare, per la persona DI, significa avere il diritto di godere di un progetto di vita personalizzato proiettato nel futuro, che preveda l'accessibilità ad un'abitazione non isolata, ma posta tra le altre case in un contesto di normalità e integrata con il quartiere in cui è inserita. Grazie all'abitare, queste persone iniziano a vedere sé stesse non solo come portatrici di bisogni speciali, ma anche come individui competenti che possono investire sul proprio futuro non come spettatori, ma come protagonisti. Come sostiene Lascioli (2017, p. 223), l'aumento della vita media ha esteso il ciclo di vita della persona DI oltre il ciclo di vita della famiglia d'origine e, dal momento che la più grande percentuale delle persone DI vive in famiglia, diventa necessario immaginare come affrontare nel futuro le istanze e i bisogni di cura di queste persone. Nascono nuovi interrogativi anche rispetto alla possibile sostenibilità economica dei servizi socio-educativi e socio-assistenziali, così come sono organizzati oggi. Al fine di promuovere le competenze dei giovani DI si stanno diffondendo esperienze di transizione, mediate dalle Associazioni di genitori (solo per citarne alcune si ricorda l'associazione Passo Passo a Bologna e l'organizzazione di volontariato la Giostra a Imola) a volte anche attraverso la collaborazione con Enti pubblici, che utilizzano appartamenti di “transizione – palestra”. L'obiettivo è quello di accompagnare sia il processo di separazione dai genitori, sia l'implementazione di nuove competenze sociali, relazionali e organizzative nello svolgimento di compiti che appartengono alla vita ordinaria e in contesti sociali, anche attraverso l'incontro



con coetanei senza DI. La mediazione viene svolta da educatori sociali e culturali. Esperienze di inclusione sociale promosse tramite l'utilizzo di appartamenti di "transizione – palestra" hanno una forte rilevanza in termini di solidarietà sociale poiché sono volte a favorire processi di resilienza personale dei giovani DI tramite una reale inclusione sul territorio per favorire l'acquisizione di ruoli riconosciuti, la costruzione di un percorso di vita interdependente e nuove reti amicali. In Italia ed in Europa stanno nascendo anche altre sperimentazioni di modelli alternativi a quelli solo assistenziali, che si pongono l'obiettivo di promuovere processi di partecipazione sociale in termini di solidarietà ed economia circolare. Secondo la proposta lanciata dalla Fondazione Zancan (2013, 2020) per "welfare generativo" (WG) si intendono esperienze che si pongono la finalità di rigenerare le risorse (già) disponibili, responsabilizzando le persone che ricevono aiuto, al fine di aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali a beneficio dell'intera.

Questi progetti, nati secondo l'ottica del welfare generativo, come ad esempio il cohousing, le fattorie sociali, il turismo accessibile, vedono il coinvolgimento di giovani DI. Secondo Narne e Sfriso (2013) la ricerca di soluzioni abitative non è un problema individuale e la sua soluzione è una questione collettiva. Essi sostengono che da sempre, in tutto il mondo, è frequente la ricerca della condivisione di spazi e di momenti collettivi per sconfiuggere l'isolamento e la solitudine. L'abitare collettivo porta con sé diversi elementi positivi come il restringimento delle spese relative alla casa e al cibo e la nascita di nuove forme di aiuto reciproco e solidale; tutto ciò in contrapposizione con lo scenario attuale che privilegia l'individualismo. Tali percorsi potrebbero non solo divenire rilevanti in termini di aumento delle occasioni per i giovani DI di partecipazione sociale, ma avere anche un impatto positivo in termini di sostenibilità economica generale e di promozione di competenze trasversali per gli studenti universitari in linea anche con gli orientamenti internazionali (OECD, 2018; SDGs, ONU 2030; Unesco Global Education 2019;)

L'attuale momento storico è caratterizzato da cambiamenti e processi di trasformazione così profondi e sorprendenti che richiedono, anche in campo educativo, di comprendere in che modo le organizzazioni possano ripartire orientando il futuro verso modelli equi e sostenibili. Indicazioni fondanti sono fornite da linee di indirizzo, europee ed internazionali (Council of Europe, 2019) che si pongono l'obiettivo di accompagnare processi di trasformazione delle organizzazioni formative e far acquisire agli studenti competenze utili a saper leggere, padroneggiare e immaginare la realtà contemporanea, con azioni creative e trasformative che possano contribuire a migliorare l'attuale condizione globale. Nel campo dell'educazione il dibattito è complesso. Un ambito si riferisce alla ricerca di nuovi approcci e modelli formativi tesi a promuovere un quadro di competenze, spendibili anche sul piano del lavoro, che permettano a studenti e studentesse di accogliere le sfide più significative del XXI secolo. La dimensione del futuro è un aspetto centrale dell'educazione, per gli insegnanti, per gli studenti e i sistemi educativi. Oggi essa è incerta, crea spaesamento e forse ancora di più per i giovani DI, i loro genitori, gli educatori e gli insegnanti. Ragionare in termini di futuro comporta l'introduzione strutturata di competenze future, da acquisire nel presente, all'interno di un'organizzazione, istituzione o territorio. Secondo Emanuelli, Scolozzi, Brunori, e Poli (2018, p. 295) non si tratta di estrapolare tendenze o di costruire scenari tecnici, quanto piuttosto della capacità di utilizzare attivamente il futuro, nel presente, facendo memoria del passato e di padroneggiare competenze necessarie per dialogare del futuro. In questo caso, la competenza di base è più culturale e attitudinale che tecnica, anche se ovviamente non può essere separata da alcuni elementi tecnici. Studi emergenti



identificano nella previsione strategica (Poli, 2017; Iden, et al., 2017) alcune possibilità di orientare il futuro. La previsione strategica (strategic foresight) è un campo scientifico in rapido sviluppo. Esso consiste in un modo strutturato e sistematico di utilizzare le idee sul futuro per anticipare e preparare meglio il cambiamento. Si tratta, in estrema sintesi, di esplorare diversi futuri plausibili che potrebbero sorgere, le opportunità e le sfide che potrebbero presentarsi.

#### 4. L'indagine preliminare: obiettivi e metodologia

A fronte delle scarse opportunità di partecipazione sociale che vivono i giovani DI terminato il ciclo scolastico, dell'esigenza di esplorare nuovi modelli emancipativi declinati anche in termini di solidarietà sociale e di comunità, si è deciso di procedere con un'indagine preliminare, di cui si presentano, in modo sintetico, solo i principali risultati. Il quadro della ricerca si è posto due finalità. La prima è stata quella di reperire esperienze di cohousing che coinvolgono anche studenti universitari, comprendere i presupposti di riferimento, le funzioni assunte dalle associazioni o imprese sociali e se emergevano indicatori comuni. Le analisi sono state condotte attraverso la costruzione di un'intervista semi-strutturata e attraverso la consultazione della documentazione prodotta dagli Enti gestori. La seconda finalità è stata quella di esplorare il ruolo che potrebbero assumere le università se, nel processo di trasformazione, rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU e della terza missione che le coinvolge, decidessero di assumere anche la prospettiva dell'inclusione sociale. A tal fine, è stato costruito un questionario, rivolto agli studenti universitari, che per alcune domande ed item di risposta ha utilizzato quello realizzato da Bocci e Guerini (2017), *“Casa è dove voglio stare”. Le percezioni dei “disabili intellettivi” e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa*.

Il questionario, oggetto di questa indagine, dal titolo *“Co-abitare l'università: le abitudini di vita dei giovani universitari e la loro opinione sulla disabilità intellettiva”* si è posto un triplice obiettivo: a) indagare le opinioni, le conoscenze degli studenti universitari rispetto alla DI; b) esplorare la loro disponibilità in merito a possibili forme di coabitazione; c) conoscere le abitudini degli studenti per comprendere se l'implementazione di azioni volte all'innovazione didattica secondo la prospettiva dell'Educazione Globale (Council of Europe, 2019), potessero divenire anche un'occasione per migliorare la qualità dell'offerta formativa per tutti gli studenti. Il questionario, seguendo il canale istituzionale, è stato inviato ad un campione di studenti universitari dell'Ateneo di Bologna e nello specifico del Campus di Rimini. Inseguito, è stato divulgato con il format Google Moduli, utilizzando un canale informale – tramite i social media – ad altri studenti universitari in Italia. Infine sono stati individuati due campioni. Il primo riferito agli studenti e studentesse del Campus di Rimini. Il secondo formato dalle opinioni degli altri studenti che frequentano altre università in Italia e che avevano risposto tramite Google moduli. Esso è stato suddiviso in sei ambiti: 1. informazioni generali (età, genere, città residenza, città studio ecc.); 2. vita quotidiana (frequenza delle lezioni universitarie, lavoro, tempo libero, forme associative ecc.); 3. conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva (vita e partecipazione sociale ecc.); 4. opinioni relative al mondo della disabilità (capacità di autodeterminazione, diritto ad una vita interdipendente ecc.); 5. sentimenti provati nei confronti di persone con disabilità intellettiva (indifferenza, solidarietà, timore ecc.); 6. scelte abitative (disponibilità a coabitare con persone con disabilità, in che modo, per quanto tempo ecc.). Sono state predisposte due tipologie di domanda: la prima a risposta multipla e la



seconda ad indice di gradimento da 0 a 5 (in cui 0 corrisponde ad *assolutamente no / per nulla d'accordo* e 5 ad *assolutamente sì / molto d'accordo*); per ragioni di sintesi, ai fini del presente articolo, le risposte derivanti da questa ultima tipologia sono state suddivise in tre sottogruppi: - *molto d'accordo* (grado 4 e 5); - *mediamente d'accordo* (grado 3); - *poco d'accordo* (grado 0, 1, 2).

#### 4.1 Analisi dei dati: Cohousing a mediazione sociale

Dall'analisi condotta risulta che le ricerche reperibili in letteratura scientifica nazionale e internazionale sono molto poche, così come le esperienze di cohousing che coinvolgono studenti universitari e giovani (DI). Per queste ragioni, sono state analizzate solo tre esperienze di coabitazione inclusiva<sup>2</sup>, due italiane e l'altra spagnola. Nello specifico è stata analizzata l'esperienza spagnola della *Fondazione Sindrome di Down, FunDown* realizzata nella città di Murcia, quella Italiana dell'*Associazione La Comune* nella città di Milano e quella del progetto *Enjoy the difference* gestito dall'*Associazione Senza Muri* di Torino. Tutte queste esperienze sono volte alla creazione di nuclei di coabitazione mista tra giovani. Vedono, infatti, coabitare giovani DI e studenti universitari, con la differenza che l'esperienza di Milano accoglie anche giovani lavoratori. Dall'analisi della documentazione e delle interviste emerge che tutte si pongono l'obiettivo di promuovere esempi di "welfare generativo". Al fine di sintetizzare l'analisi delle esperienze sono stati estrapolati 6 indicatori emersi quali elementi comuni e trasversali, che potrebbero essere utili se si intende promuovere nuove esperienze a mediazione sociale, secondo l'ottica del welfare generativo (WG). Essi vengono riassunti nella tabella 1.

1. Riconoscimento dell' <i>adulità</i> e della partecipazione sociale alla vita dei territori	<ul style="list-style-type: none"><li>• Si riconosce il diritto della persona DI di essere considerata adulta, di rivestire ruoli sociali reali e riconosciuti nei confronti dei coetanei anche non disabili, promuovendo anche occasioni di impegno nel territorio di appartenenza.</li><li>• I giovani anche DI, si assumono degli impegni, delle responsabilità e compartecipano alla gestione della vita quotidiana.</li><li>• La coabitazione si pone le finalità di promuovere percorsi di empowerment, autodeterminazione e resilienza personale.</li></ul>
2. L'abitare con e insieme agli altri è un diritto umano fondamentale. La coabitazione promuove lo sviluppo e l'implementazione di relazioni sociali ed amicali disinteressate, percorsi di autodeterminazione e di decentramento personale	<ul style="list-style-type: none"><li>• La possibilità di vivere esperienze abitative inclusive facilita l'espressione della personalità e processi di autodeterminazione dei giovani anche con DI.</li><li>• L'abitare con coetanei, anche non disabili, permette al giovane DI di sperimentare l'interdipendenza. La coabitazione prevede la possibilità di imparare a scegliere e a collaborare nella gestione della vita quotidiana.</li><li>• Il/la giovane DI, nello sperimentare spazi di vita condivisi e reali, deve assumersi la responsabilità della loro gestione, cooperando con i coinquilini anche non disabili.</li><li>• Lo studente o la studentessa sono di stimolo e di esempio per la persona DI; si promuove un rapporto alla pari tra semplici coinquilini (non rapporto educatore-utente).</li><li>• Lo studente o la studentessa acquisiscono competenze trasversali utili nella gestione delle dinamiche di gruppo.</li><li>• Lo studente o la studentessa può imparare forme di aiuto reciproco e di decentramento cognitivo (gestione emotiva, empatica e relazionale).</li></ul>

2 Per coabitazione si intende la convivenza di persone con e senza DI nello stesso alloggio, che favorisce una conoscenza reciproca e uno stile di vita collaborativo ed interdipendente.



3. Sperimentare l'identità individuale e sociale in contesti reali di vita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I giovani DI, hanno la possibilità di sperimentare non in contesti isolati ed esclusivi, ma in luoghi che permettano il diretto contatto con la cittadinanza, situazioni di vita tipiche, non artificiali ponendosi degli obiettivi e dei compiti da raggiungere reali e concreti.</li> </ul>
4. Riconoscimento dell'intensità dei sostegni per tutti (persone con DI e studenti universitari)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abitare con e insieme agli altri è reso possibile grazie al ruolo di mediazione sociale svolto da Associazioni o Imprese sociali. Vengono identificati differenti tipologie e intensità dei sostegni. Essi potranno essere ridotti gradualmente nel tempo, previo monitoraggio e verifica del percorso.</li> <li>• Gli educatori e le educatrici non si sostituiscono ai giovani DI ma hanno il compito di monitoraggio della situazione, di accompagnare il percorso di coabitazione e di dosare l'intensità dei sostegni a seconda del bisogno.</li> <li>• Gli educatori sono reperibili in caso di emergenza ma non dormono nella coabitazione.</li> </ul>
5. Promozione della coesione sociale. La coabitazione inclusiva è un'esperienza formativa reciproca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il/La giovane DI sperimenta nuove forme di socialità e di vita autonoma inclusiva.</li> <li>• Lo studente e la studentessa universitari entrano a diretto contatto con la dimensione della disabilità sperimentando e acquisendo competenze (problem solving, comunicazione, flessibilità, empatia, lavoro di gruppo ecc.) che potranno essere utili anche in contesti lavorativi.</li> <li>• La casa è un luogo di incontro, di scoperta reciproca e dove ognuno può sentirsi libero di esprimere sia i propri bisogni e fragilità che le proprie risorse.</li> <li>• La coabitazione si propone la finalità di promuovere la coesione sociale e la collaborazione fra gli ospiti nella gestione della quotidianità e di alcuni progetti condivisi.</li> </ul>
6. Welfare generativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La coabitazione favorisce forme di mutuo aiuto, stili di vita sostenibili, di riutilizzo delle risorse a beneficio di chi vi partecipa e dell'intera collettività.</li> <li>• Prevede, da parte dei giovani, forme di impegno sociale, culturale, ambientale nei territori.</li> <li>• Promuove politiche sociali eque e solidali anche in termini di sostenibilità economica.</li> <li>• Lo studente e la studentessa imparano a conoscere e a gestire progetti di solidarietà sociale.</li> <li>• Il percorso prevede la realizzazione di progetti culturali (mediateche, sale studio, caffè letterari, ecc.) in spazi comuni che possano interessare e coinvolgere anche altri giovani secondo la prospettiva della cittadinanza.</li> <li>• La progettazione è co-costruita e partecipata anche a livello economico da differenti attori del territorio: Comune, Università, Associazioni o Imprese Sociali.</li> </ul>

*Tab. 1: Indicatori per la promozione della partecipazione sociale dei giovani con disabilità intellettuale attraverso forme di coabitazione mediate da associazioni o da cooperative*

## 4.2 L'opinione degli studenti attraverso l'indagine preliminare

Ai fini del presente articolo, si è scelto di estrapolare e di riportare solo alcuni risultati significativi, emersi dai due sotto campioni (studenti del Campus Rimini e studenti di altre università italiane), rispetto ad ogni ambito in cui è stato suddiviso il questionario. L'analisi dei dati selezionati, riporta i risultati di entrambi i campioni che non essendo equivalenti sono intesi come primi esiti. L'indagine, inoltre, è solo esplorativa e dunque i dati estrapolati sono da considerarsi solo come indicatori



orientativi che andrebbero approfonditi procedendo con una ricerca che coinvolga un maggior numero di studenti e possibilmente altre università.

## I ambito: informazioni generali

In totale all'indagine hanno partecipato, in forma completamente anonima, 540 studenti. Il campione è stato analizzato suddividendolo in due sotto campioni: campione 1 CRN (Campus Rimini) composto da 235 giovani iscritti al Campus di Rimini dell'Alma Mater Studiorum di Bologna e campione 2 AS (Altri Studenti) che comprende i restanti 305 giovani frequentanti altre università italiane<sup>3</sup>. Entrambi i campioni presentano una prevalenza di giovani tra i *19 e i 24 anni* (campione 1 CRN 174 studenti - 74,04%; campione 2 AS 237 - 77,70%), seguono studenti tra i *25 e 29 anni* (campione 1 CRN 45 - 19,15%; campione 2 AS 49 - 16,07%), universitari con *30 anni o più* (campione 1 CRN 15 - 6,38%; campione 2 AS 15 - 4,92%) e infine coloro che hanno *18 anni* (campione 1 CRN 1 - 0,43%; campione 2 AS 4 - 1,31%).

La maggior parte dei partecipanti è di nazionalità italiana (campione 1 CRN 217 - 92,34%; campione 2 AS 299 - 98,03%); il campione 1 CRN comprende 18 studenti (7,66%) di altra nazionalità (4 Albanese, 1 Bulgara, 1 Cinese, 1 Indiana, 1 Italo-Tunisina, 1 Nigeriana, 1 Peruviana, 1 Polacca, 3 Sammarinese, 1 Tedesca, 2 Ucraina, 1 Venezuelana), mentre il campione 2 AS 6 (1,97%) (1 Albanese, 1 Brasiliana, 1 Marocchina, 1 Polacca, 1 Sammarinese, 1 Spagnola).

Le donne, in entrambi i gruppi, hanno partecipato maggiormente all'indagine (campione 1 CRN 186 studentesse - 79,15%; campione 2 AS 230 - 75,41%).

L'ambito di studio dei partecipanti è molto vario; nel campione 1 CRN prevale l'*area umanistica* (89 universitari - 37,87%), seguita da quella *sociale* (69 - 29,36%), *sanitaria* (60 - 25,53%) e *scientifica* (17 - 7,23%). Nel campione 2 AS primeggia quella *scientifica* (98 - 32,13%), a cui fanno seguito quella *umanistica* (79 - 25,90%), *sanitaria* (76 - 24,92%) e *sociale* (52 - 17,05%).

In entrambi i campioni, la maggior parte dei partecipanti è *pendolare residente nella famiglia di origine* (campione 1 CRN 96 studenti - 40,85%; campione 2 AS 142 - 46,56%), significativa però anche la presenza di studenti *fuori sede domiciliati nella città di studio* (campione 1 CRN 84 - 35,74%; campione 2 AS 114 - 37,38%), seguiti dai *residenti in famiglia nella città di studio* (campione 1 CRN 43 - 18,30%; campione

3 Bicocca Milano, Bocconi Milano, Alma Mater Studiorum Bologna e relativi Campus (Cesena, Faenza, Forlì, Imola e Ravenna), Conservatorio N. Sala di Benevento, IULM Milano, Libera Università Mediterranea Casamassima di Bari, Politecnico delle Marche, Politecnico di Milano, Politecnico di Torino, Roma Sapienza, The sign academy di Firenze, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università degli Studi del Molise, Università degli Studi della Basilicata, Università degli Studi della Campania - Luigi Vanvitelli, Università degli Studi dell'Aquila, Università degli Studi di Bari, Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi di Cagliari, Università degli Studi di Catania, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Genova, Università degli Studi di Messina, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi di Napoli - Federico II, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Parma, Università degli Studi di Pavia, Università degli Studi di Perugia, Università degli Studi di Piacenza, Università degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Trieste, Università degli Studi di Udine, Università degli Studi di Venezia, Università degli Studi di Verona, Università degli Studi Piemonte Orientale, Università degli Studi Roma Tre, Università G. D'Annunzio Chieti - Pescara, Università per Stranieri di Perugia e Università Statale di Milano.



2 AS 38 – 12,46%). Facendo riferimento solo agli studenti fuori sede, in entrambi i campioni, si riscontra una netta maggioranza di giovani che abitano in un *appartamento condiviso* (campione 1 CRN 56 universitari – 65,88%; campione 2 AS 94 – 81,03%). Nel campione 1 CRN segue in ordine di preferenza, lo *studentato* (13 studenti – 15,29%), l'*appartamento singolo* (10 – 11,76%) e l'*appartamento universitario* (5 – 5,88%), un solo studente abita *con una famiglia* (1,18%). Nel campione 2 AS segue invece l'*appartamento singolo* (9 universitari – 7,76%), lo *studentato* (8 – 6,90%) e l'*appartamento universitario* (5 – 4,31%).

## Il ambito: Vita quotidiana

Al fine di comprendere se gli studenti intervistati sono impegnati in azioni solidali a servizio dei territori, è stato domandato se partecipano attivamente a gruppi associativi. In entrambi i campioni, la differenza fra coloro che dichiarano di far parte o meno di Associazioni è lieve anche se predomina la non partecipazione (campione 1 CRN 138 studenti – 58,72%; campione 2 AS 174 – 57,05%); dunque in generale si evince che più della metà degli studenti non è componente attivo di gruppi associativi. I dati che emergono da coloro che invece aderiscono ad Associazioni, per ragioni di sintesi, sono stati suddivisi in due gruppi. Il primo, denominato - *gruppo impegnato nel sociale*, che raggruppa i dati di coloro che fanno parte di associazioni di volontariato, gruppi o comitati per la tutela dell'ambiente e degli animali, gruppi di impegno sociale o politico e gruppi religiosi; il secondo denominato - *gruppo ricreativo/sportivo* – racchiude coloro che fanno parte di gruppi sportivi, gruppi ricreativi e club o circoli privati. Nel campione 1 CRN emerge una predilezione, sebbene minima, per i *gruppi ricreativi/sportivi* (51 risposte – 52,58%); nel campione 2 AS una lievissima preferenza per i *gruppi impegnati nel sociale* (69 – 53,49%). Sommando i risultati ottenuti dai due campioni si riscontra una lievissima prevalenza di studenti che fanno parte di associazioni impegnate nel sociale (115 risposte – 50,88%) su quelli che partecipano ad associazioni ricreative/sportive (111 risposte – 49,12%). Al fine di capire in che misura vivere fuori dalla famiglia di origine abbia facilitato la costruzione di nuove reti amicali, agli studenti fuori sede è stato chiesto di esprimere il grado di accordo, rispetto all'affermazione: “*Vivere fuori sede mi ha permesso di costruire nuove reti amicali*”. La maggior parte degli studenti si dice *molto d'accordo* (campione 1 CRN 56 – 66,67%; campione 2 AS 86 – 74,14%), sono molto meno quelli che si dicono mediamente *d'accordo* (campione 1 CRN 11 – 13,10%; campione 2 AS 22 – 18,97%) e *poco d'accordo* (campione 1 CRN 17 – 20,24%; campione 2 AS 8 – 6,90%).

Per comprendere quali sono i luoghi nei quali gli studenti fuori sede ritengono che sia maggiormente possibile socializzare sono stati indagati i contesti da loro frequentati. Per entrambi i campioni la prima scelta risulta essere il *bar/pub* (campione 1 CRN 34 universitari – 40,48%; campione 2 AS 58 – 50,00%); poco rilievo viene dato alla *piazza* (campione 1 CRN 14 – 16,67%; campione 2 AS 9 – 7,76%), alla *palestra* (campione 1 CRN 13 – 15,48%; campione 2 AS 14 – 12,07%), ai *centri di aggregazione* (campione 1 CRN 8 – 9,52%; campione 2 AS 15 – 12,93%), alle *discoteche* (campione 1 CRN 5 – 5,95%; campione 2 AS 5 – 4,31%), alle *aule durante le lezioni*, (campione 1 CRN 4 – 4,76%; campione 2 AS 10 – 8,62%), alla *biblioteca* (campione 1 CRN 3 – 3,57%; campione 2 AS 1 – 0,86%) e allo *studentato* (campione 1 CRN 2 – 2,38%; campione 2 AS 2 – 1,72%). Una minima percentuale del campione



1 CRN afferma di *non saperlo* (1,19%), mentre nel campione 2 AS uno studente pensa che sia possibile socializzare *ovunque* (0,86%) e un altro al *lavoro* (0,86%).

### III ambito: Conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva

Agli studenti è stato domandato se conoscono persone con DI e se le frequentano. La maggior parte dei partecipanti afferma di conoscere direttamente persone con disabilità intellettiva (campione 1 CRN 152 universitari – 64,68%; campione 2 AS 179 – 58,69%), ma allo stesso tempo dichiara di non frequentarle abitualmente (campione 1 CRN 95 – 62,50%; campione 2 AS 121 – 67,60%).

È stato poi chiesto loro in quale misura ritengono che le persone con DI abbiano una vita sociale attiva: la maggior parte degli studenti crede che sia poco attiva (campione 1 CRN 118 – 50,21%; campione 2 AS 150 – 49,18%), seguono coloro che la considerano mediamente attiva (campione 1 CRN 80 – 34,04%; campione 2 AS 102 – 33,44%) e infine i giovani che la reputano molto attiva (campione 1 CRN 37 – 15,74%; campione 2 AS 53 – 17,38%).

Si è anche domandato in quale misura ritengono che la partecipazione alla vita sociale dei giovani con DI abbia bisogno di un sostegno; la maggioranza dei partecipanti riconosce la necessità di un supporto (campione 1 CRN 186 – 79,14%; campione 2 AS 240 – 78,69%), seguono coloro che lo ritengono mediamente necessario (campione 1 CRN 39 – 16,60%; campione 2 AS 44 – 14,43%) e infine gli studenti che lo considerano poco indispensabile (campione 1 CRN 10 – 4,25%; campione 2 AS 21 – 6,88%).

### IV ambito: Opinioni relative al mondo della disabilità

Questo ambito ha voluto indagare le opinioni degli studenti universitari in merito alla DI e il grado di accordo rispetto al diritto di avere una casa, di scegliere dove e con chi vivere, alla capacità di autodeterminazione e al considerare la coabitazione inclusiva una soluzione che potrebbe far sentire ciascuno accettato e valorizzato come persona.

Rispetto all'affermazione *“avere una casa è un diritto inalienabile di tutti”*, la maggior parte degli studenti, si dichiara molto d'accordo (campione 1 CRN 221 – 94,04%; campione 2 AS 292 – 95,74%), seguono coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 9 – 3,83%; campione 2 AS 7 – 2,30%) e gli studenti poco d'accordo (campione 1 CRN 5 – 2,13%; campione 2 AS 6 – 1,97%).

Relativamente all'affermazione *“le persone con DI hanno il diritto di scegliere dove e con chi vivere”*, la maggior parte dei partecipanti si dice molto d'accordo (campione 1 CRN 183 – 77,87%; campione 2 AS 248 – 81,31%), seguono coloro che sono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 35 – 14,89%; campione 2 AS 45 – 14,75%) e gli studenti che si dichiarano poco d'accordo (campione 1 CRN 20 – 7,24%; campione 2 AS 12 – 3,93%).

La maggior parte dei giovani si dice molto concorde rispetto all'affermazione *“le persone con DI hanno capacità di autodeterminazione”* (campione 1 CRN 108 – 45,96%; campione 2 AS 166 – 54,43%) seguita da coloro che si dichiarano mediamente d'accordo (campione 1 CRN 89 – 37,87%; campione 2 AS 89 – 29,18%) e dagli studenti poco concordi (campione 1 CRN 38 – 16,17%; campione 2 AS 50 – 16,39%).



Infine relativamente all'affermazione *“la coabitazione inclusiva è una delle possibili soluzioni per fare sentire tutti accettati e valorizzati come persone”*, la maggioranza si dichiara molto d'accordo (campione 1 CRN 180 – 76,60%; campione 2 AS 216 – 70,82%), seguita da coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 40 – 17,02%; campione 2 AS 51 – 16,72%) e dagli studenti poco concordi (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 38 – 12,46%).

Rispetto al *IV ambito* la tendenza degli studenti è quella di considerare le persone con DI al pari degli altri cittadini, infatti li ritengono capaci di autodeterminazione, pensano che la casa sia un diritto inalienabile di tutti e che anche i giovani con DI possano decidere dove e con chi vivere.

Si rileva ottimismo in merito a progetti di coabitazione inclusiva, percepiti come una delle possibili soluzioni per la realizzazione di una società in cui ciascuno si senta valorizzato per quello che è e non per quello che fa o produce. Dunque emerge, da parte degli studenti, la tendenza a non essere indifferenti rispetto alla condizione di DI; sembrerebbe quindi auspicabile, come per altro rilevabile dal *III ambito* di indagine, creare o potenziare occasioni di incontro tra gli studenti e le persone con DI, opportunità che spesso, nella realtà dei fatti, mancano.

## **V ambito: Sentimenti provati nei confronti di persone con disabilità intellettiva**

Questo ambito ha voluto indagare i sentimenti provati dagli studenti universitari nei confronti delle persone con DI. Ai partecipanti è stato quindi chiesto di esprimere il grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni. Nello specifico in merito all'affermazione *“provo indifferenza poiché la condizione di DI non mi riguarda”*, la maggior parte dei partecipanti si dichiara in disaccordo con l'affermazione (campione 1 CRN 206 – 87,66%; campione 2 AS 269 – 88,20%), seguono coloro che si dicono mediamente d'accordo (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 18 – 5,90%) e gli studenti molto d'accordo (campione 1 CRN 14 – 5,96%; campione 2 AS 18 – 5,90%).

Relativamente all'affermazione *“provo il timore di poter, senza volere, offendere o ferire con parole o comportamenti inadeguati le persone con DI”*, i pareri sono molto vari, ma è rilevabile una maggioranza degli studenti che si dicono in disaccordo (campione 1 CRN 121 – 51,49%; campione 2 AS 144 – 46,86%), seguita da coloro che si dichiarano d'accordo (campione 1 CRN 61 – 25,96%; campione 2 AS 96 – 31,47%) e dai giovani mediamente d'accordo (campione 1 CRN 53 risposte – 22,55%; campione 2 AS 65 – 21,31%).

In merito all'affermazione *“sento il desiderio di rendermi utile e di aiutare le persone con DI”* è rilevabile una maggioranza di studenti concordi (campione 1 CRN 143 – 60,85%; campione 2 AS 184 – 60,33%), seguita da coloro che si dichiarano mediamente d'accordo (campione 1 CRN 59 – 25,11%; campione 2 AS 82 – 26,89%) e dai giovani poco d'accordo (campione 1 CRN 33 – 14,04%; campione 2 AS 39 – 12,78%).

Infine rispetto all'affermazione *“mi sento solidale per tutte le difficoltà che la DI può creare”*, la maggioranza si dichiara molto d'accordo, (campione 1 CRN 189 – 80,42%; campione 2 AS 240 – 78,69%), seguita da coloro che si dicono mediamente concordi (campione 1 CRN 35 – 14,89%; campione 2 AS 55 – 18,03%) e dai giovani poco d'accordo (campione 1 CRN 11 – 4,69%; campione 2 AS 10 – 3,28%).



## VI ambito: Scelte abitative

Questo ambito ha voluto indagare l'interesse, da parte degli studenti universitari, a partecipare a possibili progetti innovativi di coabitazione, capaci di dar vita ad una società davvero inclusiva. Alla domanda *“abiterebbe in un appartamento con persone con DI”*, più della metà risponde in maniera favorevole a patto di conoscerle preventivamente (campione 1 CRN 138 preferenze – 58,72%; campione 2 AS 172 – 56,39%). Seguono gli studenti che rispondono in maniera decisamente favorevole (campione 1 CRN 49 – 20,85%; campione 2 AS 70 – 22,95%), quelli che sono favorevoli solo ad una coabitazione con giovani con disabilità lieve (campione 1 CRN 27 – 11,49%; campione 2 AS 36 – 11,80%) e coloro che sono favorevoli solo se si tratta di studenti universitari (campione 1 CRN 15 – 6,38%; campione 2 AS 19 – 6,23%). Dunque sommando tutte le risposte precedenti, si evince che la maggioranza degli studenti si dichiara favorevole ad esperienze di coabitazione inclusiva (campione 1 CRN 229 – 97,44%; campione 2 AS 297 – 97,37%). Un'irrisoria percentuale, si dice contraria alla condivisione dell'appartamento con persone con DI (campione 1 CRN 6 – 2,55%; campione 2 AS 8 – 2,62%).

La maggior parte degli studenti contrari motiva la risposta affermando che non saprebbe come approcciarsi a persone con DI (campione 1 CRN 5 preferenze – 83,33%; campione 2 AS 4 – 50,00%). In tutti e due i campioni sotto la voce *“altro”* (campione 1 CRN 1 – 16,67%; campione 2 AS 3 – 37,50%), sono state raccolte tutte le risposte che discostano da quelle preordinate. Di seguito si indicano due delle più significative: - *“ho dei problemi di salute che devo risolvere”*; - *“non posso prendermi una responsabilità simile. Prima di tutto perché non sono “formato” e in molte situazioni non saprei come comportarmi. Inoltre i problemi di uno studente universitario fuorisede sono già tanti, non posso farmi carico di un tale onere”*. Infine nel campione 2 AS un solo studente (12,50%) afferma che non gli interessa fare un'esperienza del genere.

Tra coloro che si dicono invece favorevoli alla partecipazione ad esperienze di coabitazione inclusiva, la maggior parte motiva la risposta sostenendo che potrebbe essere un'esperienza di vita (campione 1 CRN 111 – 48,47%; campione 2 AS 154 – 51,85%), seguita da quelli che la ritengono una convivenza come un'altra (campione 1 CRN 94 – 41,05%; campione 2 AS 104 – 35,02%). Viene dato poco valore allo spirito di volontariato (campione 1 CRN 11 - 4,80%; campione 2 AS 22 – 7,41%), al costo dell'affitto calmierato (campione 1 CRN 3 – 1,31%; campione 2 AS 3 – 1,01%) e nessun valore all'acquisizione di crediti formativi (nessuno studente sceglie questa opzione). Un partecipante del campione 1 CRN risponde scrivendo che gli è già capitato di vivere con persone con DI (0,44%). Tutte le risposte differenti da quelle predeterminate sono state raggruppate sotto la voce *“altro”* (campione 1 CRN 9 – 3,93%; campione 2 AS 14 – 4,71%), di seguito alcune delle più significative: - *“come per tutti i coinquilini che ho avuto, va benissimo ma non senza essersi mai presi un caffè insieme!”*; - *“sono favorevole, ma preferisco non immergermi in un'esperienza di cui non conosco i punti significativi. Credo cioè sia necessario che io sia messo al corrente di come affrontare eventuali problemi che si potrebbero verificare durante la convivenza”*; - *“con piacere, l'importante è che non si tratti di una disabilità potenzialmente pericolosa”*.

Agli studenti che hanno risposto favorevolmente alla possibilità di abitare con giovani adulti con DI, è stato domandato come co-abiterebbero e per quanto tempo.

Per la maggior parte dei partecipanti sarebbe preferibile condividere l'apparta-



mento con persone DI, ma avere una stanza singola (campione 1 CRN 181 – 79,04%; campione 2 AS 239 – 80,47%), seguono quelli che condividerebbero sia l'appartamento che la stanza (campione 1 CRN 37 – 16,16%; campione 2 AS 44 – 14,81%) e infine, coloro condividerebbero l'appartamento con persone con DI, ma di dividerebbero la stanza con un altro studente non disabile (campione 1 CRN 11 – 4,80%; campione 2 AS 14 – 4,71%). In merito alle tempistiche la maggior parte afferma che co-abiterebbe con queste persone per tutti gli anni di frequenza dell'università (campione 1 CRN 143 – 62,45%; campione 2 AS 172 – 57,91%), seguono gli studenti che preferirebbero intraprendere l'esperienza per un anno (campione 1 CRN 46 – 20,09%; campione 2 AS 58 – 19,53%), quelli che parteciperebbero all'esperienza fino a quando non dovessero trovare una soluzione migliore (campione 1 CRN 16 – 6,99%; campione 2 AS 22 – 7,41%), coloro che sostengono che le tempistiche dipendono da come si troveranno (campione 1 CRN 14 – 6,11%; campione 2 AS 28 – 9,43%) e coloro che non credono che i tempi possano essere pre-determinati (campione 1 CRN 10 – 4,37%; campione 2 AS 4 – 1,35%). Nel campione 2 AS 9 studenti (3,03%) affermano che farebbero tale esperienza fino a quando è possibile (lavoro, vita, ecc.), 3 giovani (1,01%) dichiarano che valuterrebbero dopo il primo anno di convivenza ed uno solo (0,34%) afferma per sei mesi.

### 4.3 Analisi preliminare: discussione di alcuni risultati

Rispetto al *Il ambito*, relativo alla vita quotidiana, emerge che solo il 42,22% degli studenti totali è impegnato attivamente in attività associative. Di questo, circa la metà (50,88%) fa parte di gruppi con scopi sociali, di cui il 23,48% si riferisce a gruppi religiosi. Gli studenti dimostrano di avere interessi, dichiarano che l'esperienza universitaria facilita processi di socializzazione. Essi però avvengono fuori dai contesti formali deputati dall'università quali luoghi di incontro, come ad esempio le aule universitarie o le biblioteche o i centri sportivi universitari. I luoghi dove è possibile conoscere coetanei, non corrispondono ai luoghi di appartenenza universitaria, la maggior parte sceglie l'alternativa “bar/pub”. Il risultato invita ad interrogarsi sull'impatto che le iniziative scientifiche, culturali, i valori etici che si intendono trasmettere e i modelli didattici proposti hanno sugli studenti. I dati sembrano dimostrare l'importanza di promuovere occasioni per “risignificare” i luoghi, come ad esempio anche quelli universitari, in spazi di partecipazione sociale, aperti anche alla cittadinanza, che permettano ai giovani di esplorarsi, scoprirsi e quindi di trovare un proprio luogo dove poter incontrare persone, confrontarsi, esprimersi e sentirsi riconosciuti ed accettati come proposto, nell'ambito del programma europeo Horizon 2020-Excellent Science dal progetto “Spazi e Stili di Partecipazione in Europa.”

Questi dati sembrano correlare anche con gli orientamenti internazionali proposti dal progetto “The Future of Education and Skills, Education 2030” (OECD, 2018). Gli orientamenti suggeriscono ai sistemi educativi europei, fra cui anche le Università, di provare a spostare l'attenzione degli studenti su forme che prevedano tempi ed esperienze di qualità nell'apprendimento, da proporre in sinergia con le organizzazioni presenti nei territori, per permettergli di poter affrontare tre sfide fondamentali del XXI secolo, che sono quella economica, ambientale e sociale. Il fine è quello di cercare di colmare il divario tra gli obiettivi di apprendimento posti e i risultati che si ottengono (dispersione scolastica, abbandono, non comprensione



dei contenuti, mancanza di competenze spendibili nei luoghi di lavoro ...). I programmi di studio devono garantire qualità, equità ed anche saper innovare le metodologie didattiche, per permettere a tutti gli studenti e studentesse di beneficiare dei cambiamenti sociali, economici e tecnologici. Il curriculum dovrebbe essere progettato al fine di motivare i giovani, aiutandoli a riconoscere le loro conoscenze, abilità, attitudini e valori di riferimento per metterli al servizio del territorio di appartenenza e migliorare la condizione nella quale si trova il Pianeta. Tale prospettiva potrebbe essere accolta incentivando proposte didattiche interdisciplinari fra corsi di studio, come ad esempio i Service Learning Lab che si pongono l'obiettivo di rafforzare le competenze civili e democratiche degli studenti. Un approccio pedagogico quest'ultimo, che integra in modo significativo, il servizio o l'impegno comunitario all'interno del curriculum accademico e offre agli studenti dei crediti accademici per certificare l'apprendimento che deriva dal coinvolgimento attivo all'interno della comunità e dal lavoro su un problema reale. Le riflessioni e le strategie di apprendimento esperienziale sottostanti al processo di apprendimento e al servizio (Service Learning) sono legate alle discipline accademiche e scolastiche e non sono volontariato. Si tratta di un'esperienza educativa e didattica pratica che coinvolge la comunità locale.

Rispetto al *III ambito*, riferito alle conoscenze sui giovani con disabilità intellettiva, la maggior parte dei partecipanti all'indagine afferma di conoscere persone con DI, ma di non frequentarle abitualmente. I risultati sembrerebbero confermare le analisi teoriche e le ricerche sopra esposte (Bocci, Guerini 2017; Soresi 2007; Lascioli, 2017), dalle quali si evince che quando i giovani con disabilità intellettiva terminano il percorso scolastico, spesso si vedono privati dei loro riferimenti sociali e delle opportunità di partecipazione a contesti di vita tipici. Nonostante il dato di poca frequentazione, gli studenti riconoscono che le persone con DI abbiano bisogno di un sostegno per partecipare alla vita sociale, sono consapevoli che le opportunità offerte a queste persone siano ridotte e che quindi non abbiano una vita particolarmente attiva. Il punto di vista degli studenti conferma le ricerche e le riflessioni in ambito degli studi della pedagogia speciale secondo cui il giovane con disabilità con sostegni mirati potrebbe accedere a percorsi di partecipazione sociale maggiormente attivi (Cottini, 2019). Si conferma quindi l'importanza delle esperienze svolte negli appartamenti di transizione – palestra – secondo la prospettiva dell'inclusione sociale. Il giovane DI a volte fatica a pensarsi cresciuto anche a causa della mancanza di metodologie e strumenti specifici per promuovere le competenze di tipo rappresentativo e immaginative, l'autodeterminazione, e la capacità di svolgere compiti specifici e concreti in contesti ordinari con responsabilità e serietà. Questi giovani DI, anche attraverso l'utilizzo di appartamenti di "transizione - palestra" ed insieme ad altri coetanei, hanno la possibilità di svolgere percorsi di orientamento dove possono imparare a costruirsi pensieri idonei, attraverso anche strumenti compensativi, (comunicazione aumentativa alternativa, video modeling e video self modeling, coding, task analysis, pecs, storie sociali) per aiutarli a sperimentare nella realtà (tirocini di transizione) e modi di essere coerenti con la vita adulta nei contesti sociali che frequentano. L'opinione degli studenti sembrerebbe anche confermare il bisogno di promuovere esperienze per accrescere le occasioni di familiarizzazione. Esse potrebbero essere promosse da proposte pedagogiche come i Service Learning Lab costruiti con i territori attraverso i quali gli studenti universitari e i giovani DI potrebbero conoscersi, creare legami di amicizia e svolgere delle attività comuni. Tra le varie proposte trasversali di Service Learning Lab (SLLab)



potrebbe esserne prevista una che si ponga l'obiettivo di affrontare le questioni riferite alla disabilità. Gli studenti, universitari attraverso i SLLab, potrebbero potenziare competenze e conoscenze trasversali tramite azioni concrete e solidali al servizio della comunità. La tematica della disabilità potrebbe, inoltre, essere affrontata in forma interdisciplinare, coinvolgendo docenti che afferiscono non solo al campo delle scienze dell'educazione, ma anche a quello, ad esempio, delle scienze economiche, sociali e delle tecnologie agroalimentari. Con questo approccio, i giovani DI potrebbero aumentare le occasioni di partecipazione sociale in contesti di vita reale, utili anche per la formazione degli studenti universitari. L'università, ampliando la rete di relazioni con le imprese del terzo settore e le Associazioni fornirebbe agli studenti maggiori opportunità per immergersi nei luoghi di lavoro con competenze mirate e i territori potrebbero divenire partner significativi ed essere co-progettatori di processi sinergici per far fronte alle sfide che la società attuale pone.

Rispetto al *V ambito*, riferito ai sentimenti provati nei confronti di persone DI, gran parte degli studenti si dichiara desideroso di rendersi utile e solidale, inoltre, la maggior parte dei giovani si dice non spaventata dall'intraprendere relazioni con queste persone DI; questo dato correla con quello del *IV ambito* che rileva ottimismo in merito ad esperienze di coabitazione inclusiva. Allo stesso tempo è anche riscontrabile un buon numero di studenti che dichiara di essere molto o abbastanza intimorito al pensiero di relazionarsi con persone con DI; tale sentimento potrebbe essere inteso come una sorta di insicurezza nel gestire queste relazioni, probabilmente provocata anche dal fatto che molto spesso mancano le occasioni di incontro e di condivisione. Ancora una volta sembrerebbe di primaria importanza la mediazione sociale delle organizzazioni trovando percorsi di socializzazione e di formazione per gli studenti sulla DI. Questi percorsi potrebbero divenire un'occasione di apprendimento utile per tutti gli studenti per riflettere sulla condizione di fragilità, vulnerabilità e resilienza umana. Inoltre potrebbero acquisire competenze che li aiutano a gestire nel corso della loro vita, anche lavorativa, la tematica della disabilità che solitamente è affrontata solo all'interno di alcuni corsi di studio e raramente in modo trasversale o transdisciplinare.

Nonostante nei precedenti ambiti si colga un ottimismo valoriale e la voglia di mettersi in gioco, facendo riferimento al *VI ambito* di indagine relativo alle opinioni relative al mondo della disabilità, la maggioranza degli intervistati afferma che coabiterebbe con queste persone solo se prima le conoscesse. La motivazione è da considerarsi lecita, poiché si coglie un senso di normalizzazione, infatti potrebbe essere il presupposto di qualsiasi altro tipo di coabitazione anche tra persone non DI. In totale, solo 14 studenti si dicono contrari alla partecipazione a progetti di coabitazione inclusiva; la risposta è motivata principalmente dal non sapere come approcciarsi a persone con DI. Dunque per la realizzazione di progetti di questo tipo, come già illustrato dall'analisi sulle esperienze di cohousing (vedi tab.1) e dall'analisi dei precedenti ambiti, emerge la necessità di prevedere percorsi di formazione specifica. Gli studenti, si dichiarano disponibili ma precisano che hanno bisogno di sostegno e confronto nella gestione delle situazioni quotidiane e di eventuale emergenza. Tale percorso formativo potrebbe essere promosso dalle Associazioni e dalle Cooperative del terzo settore attraverso interventi sia preliminari che in situazione da parte di un'equipe multiprofessionale (educatore sociale e culturale, psicologo e pedagogo), con l'obiettivo di fornire una mediazione sociale ed educativa. Gli studenti che si dicono favorevoli alla coabitazione inclusiva dichiarano, inoltre, che parteciperebbero ad esperienze di questo tipo dando poco valore all'affitto calmie-



rato e all'acquisizione di crediti formativi, piuttosto lo farebbero perché potrebbe essere un'esperienza di vita o perché si tratta di una convivenza come un'altra. Ancora una volta si coglie nei giovani universitari un senso di solidarietà, ma soprattutto la voglia di sperimentarsi in situazioni inedite che permettano loro di esplorare un "mondo" spesso poco frequentato e di scoprire, sviluppare e potenziare competenze che probabilmente ancora non sanno di avere. Rispetto al come coabitare si privilegia la stanza singola, ma anche questa potrebbe essere una scelta legittima per una questione di privacy. In ogni caso l'esperienza per la persona con DI sarebbe stimolante poiché comunque in contatto diretto con un coinquilino alla pari. In merito al tempo di coabitazione la netta maggioranza dichiara che condividerebbe l'appartamento con persone con DI per tutti gli anni di frequenza dell'università, seguita da chi lo farebbe per un anno e da coloro che rispondono che le tempistiche dipendono da come si troveranno con il/i coinquilino/i. Quest'ultima preferenza permette di cogliere, ancora una volta, che gli studenti percepiscono i giovani con DI alla pari e sembrerebbe perfettamente in linea con una delle motivazioni più espresse, vale a dire che la co-abitazione è da intendersi una convivenza come un'altra.

## 5. Conclusioni

In questo particolare momento storico, potrebbe essere utile avere chiaro quale sia il ruolo dell'inclusione educativa e sociale nel nostro Paese. Potrebbe essere interessante comprendere se esiste una cultura unitaria, come far fronte a condizioni di emergenza con risposte adeguate territoriali e come progettare percorsi futuri volti ad una sostenibilità sociale, educativa, culturale, sanitaria, economica, giuridica anche per le persone con disabilità.

Come sostiene Lascioli (2017), il percorso di costruzione di un'identità adulta, in presenza di DI, può talvolta incontrare ostacoli derivanti anche da coloro che accompagnano i giovani DI, specialmente nell'ambito delle dinamiche che caratterizzano le relazioni educative e i processi di socializzazione. Gli ostacoli rilevati dalla presente analisi sembrano derivare non tanto dalle caratteristiche peculiari caratterizzanti i giovani DI, ma dalla mancanza di percorsi di orientamento e processi di formazione mirati unitamente ai modelli sociali e organizzativi messi in campo nei diversi territori. Là dove, al contrario, si propongono esperienze innovative (come il cohousing a mediazione sociale o percorsi emancipativi svolti tramite la mediazione sociale) i risultati sembrano molto positivi sia per i giovani DI che per gli studenti. In conclusione, dall'analisi emerge che progettare il futuro per i giovani anche con DI comporti la ridefinizione di un progetto quadro complessivo che considera due dimensioni. La prima relativa alla progettazione e gestione di interventi di governance per sostenere processi di resilienza organizzativa e secondo l'ottica del welfare generativo da parte degli Enti gestori. La seconda di potenziamento di azioni di orientamento e di formazione mirata per la promozione di percorsi di emancipazione e resilienza personale. Da un punto di vista operativo, dall'indagine preliminare, emergono tre indicatori salienti:

1. Costruzione o potenziamento di appartamenti di "transizione-palestra" per dare la possibilità ai giovani con DI d'acquisire, prima di partecipare all'esperienza di cohousing inclusivo, competenze relazionali e pratiche utili alla gestione della



- vita quotidiana; ciò per evitare di sovraccaricare il giovane studente che si deve già occupare di altri aspetti inerenti allo studio e alla gestione della casa;
2. Innovazione didattica volta alla promozione della coesione sociale e della cittadinanza attiva che tenga conto anche degli obiettivi trasversali proposti dal Global Education (Council of Europe, 2019)
  3. Progettazione condivisa e partecipata tra Università, Associazioni, Enti Pubblici, secondo l'ottica del welfare generativo;

In conclusione, tenendo conto di tali indicatori e degli esiti dell'indagine, seppur preliminare, al fine di accompagnare il raggiungimento di buoni livelli di qualità di vita (Schalock, Verdugo, 2002, Giaconi 2015) sembrerebbe utile avviare, in altre città e Università progetti che incoraggino, unitamente all'innovazione didattica, anche la realizzazione di spazi che favoriscano la partecipazione sociale di tutti. Sarebbe auspicabile sia la realizzazione di appartamenti che prevedano la coabitazione fra studenti universitari e giovani (DI), attraverso la mediazione sociale delle organizzazioni o associazioni, sia la definizione di progetti volti ad aumentare le occasioni di incontro (concerti, proiezione di film, presentazione di libri ecc.) e le opportunità utili all'inclusione sociale di giovani adulti DI (cogestione di bar, aree sportive, librerie, orti sociali).

## Riferimenti bibliografici

- Bocci F., Guerini I. (2017). "Casa è dove voglio stare". Le percezioni dei "disabili intellettivi" e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. In *L'integrazione scolastica e sociale, rivista pedagogico-giuridica* Trento: Erickson, 16/3, 281-288.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso di crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: Franco Angeli.
- Caldin R., Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX (3), 49-60.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-46). Trento: Erickson.
- Cottini L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. In *L'integrazione scolastica e sociale* (pp. 476-481). Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). *Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*.
- EASPD (2009). *Alliance for Manifesto on Inclusive Education* [https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin\\_manifesto\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin_manifesto_on_inclusive_education.pdf) (Verificato 20/03/2020).
- EFA (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Global monitoring report*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> (Verificato il 28/04/2020)
- Emanuelli C., Scolozzi R., Brunori F., Poli R. (2018). Future-Labs in the Classroom: The Experience of -skopia. *World Future Review*, 294-302.
- Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines, Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers* <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (Verificato 20/03/2020)
- Fondazione Zancan (2012, 2013). *Rapporto sulla lotta alla povertà*, [www.fondazionezancan.it](http://www.fondazionezancan.it)
- Gardou C. (2005). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.



- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Milano: Mondadori.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Horizon (2020). *Excellent Science dal progetto "Spazi e Stili di Partecipazione in Europa"*, (<https://welforum.it/stili-e-spazi-di-partecipazione-giovanile-una-ricerca-europea/>)
- Iden J., Methlie L.B, Christensen G.E. (2017). The nature of strategic foresight research: A systematic literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 116, 87-97.
- Lascioli A. (settembre 2017). *Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale*. In *L'integrazione scolastica e sociale* (16/3, pp. 223-228). Trento: Erickson.
- Malaguti E. (settembre 2017). *Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: indicazioni metodologiche*. In *L'integrazione scolastica e sociale* (n. 16/3, pp. 247-253). Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2019). *Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettiva: approccio ecologico sociale e umano*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 321-332.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mura A. (2013). *Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente*. In A. Mura, Zurru A.L. (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19-42). Milano: Franco Angeli.
- Naime E., Sfriso S. (2013). *L'abitare condiviso. Le residenze collettive dalle origini al cohousing*. Venezia: Marsilio.
- Nota L., Soresi S. (2017). *For a Manifesto in Favour of Inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*. Firenze: Hogrefe.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030* <https://www.oecd.org-education/2030/E2030%20Position%20Paper%20pdf> (Verificato 05.04.2020)
- Pavone M. (2014). *L' inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Poli R. (2017). *Handbook of Anticipation*. New York: Springer.
- Schalock R.L, Verdugo A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practioners*. Washington, DC, AAMR.
- Soresi S. (2007). *Psicologia della disabilità*. Bologna: il Mulino.
- Programma europeo Horizon 2020-Excellent Science, Spazi e stili di partecipazione in Europa*, <https://welforum.it/stili-e-spazi-di-partecipazione-giovanile-una-ricerca-europea/> (Verificato 12/04/2020).
- United Nations (2006). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf> (Verificato 28/04/2020).
- United Nations (2015). *Agenda 2030, SDGs - Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (Verificato 15/02/2020).
- United Nations (2018). *Un flagship report on disability and development 2018: Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (Verificato 28/04/2020).

# Qualità di vita e bisogni di sostegno in soggetti con disabilità intellettiva

## Quality of life and support needs in people with intellectual disabilities

**Patrizia Oliva**

Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro – poliva@unicz.it

**Anna Maria Murdaca**

Università degli Studi di Messina – amurdaca@unime.it – sgatto@unime.it

**Simona Gatto**

Università degli Studi di Messina – amurdaca@unime.it – sgatto@unime.it

According to the ecological-systemic perspective, disability is configured as a topological space in which numerous paths converge determined by the interaction between the person and his environment. These paths, in turn, branch out and intersect with the design of spaces that offer the possibility, through strategic supports, to improve the individual functioning of disabled subjects. To ensure this functioning, however, it is necessary to hypothesize multidimensional interventions, aimed at realizing the individual's life project, which despite its "disabled identity" is the bearer of special needs that interact with self-esteem and subjective well-being. Multiple needs, qualitative and quantitative, which can be grasped to the extent that it leaves the logic of the standards of the interventions and focuses on the overall management of the person. In this direction, the study, in which 15 adults with intellectual disabilities participated, intends to analyze the system of supports, through the application of the Supports Intensity Scale. Specifically, the results highlighted significant relationships between the supports intensity, intellectual functioning and adaptive behavior.

**Key-words:** intellectual disability, support intensity scale, adaptive behavior, functioning, social participation.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

P.Oliva ha revisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi 2 e 4; A.M. Murdaca ha supervisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: 1 e 3; S. Gatto ha contribuito alla ricerca bibliografica e alla stesura del paragrafo 5.



## 1. Disabilità intellettuale e sistema dei sostegni: il cambio di prospettiva

Affrontare la tematica della disabilità intellettuale per coglierne le varie declinazioni terminologiche e concettuali che storicamente si sono succedute, impone di fare riferimento al cambiamento evolutivo/dinamico del paradigma della disabilità; ciò perché i vari modelli interpretativi via via delineatesi impongono una maggiore decodifica della vulnerabilità psicopatologica. Una vulnerabilità che si manifesta attraverso una serie di processi collegati ai modi diversi di vivere la sofferenza, che il tipo e il grado di disabilità comporta, e che sono resi espliciti all'esterno attraverso una variegata serie di manifestazioni psichiche, sociali e relazionali che richiedono approcci multidisciplinari e multidimensionali atti a cogliere il funzionamento adattivo tra la persona e il suo ambiente. Ciò è in linea con una serie di ricerche (Cottini et al., 2016; Pavone, 2014) che evidenziano l'importanza di una progettazione significativa dei percorsi di cura, che richiedono la pensabilità dei sostegni, attraverso relazioni di aiuto e di cura che sappiano coniugare la competenza educativa con quella tecnica, prevedendo forme concrete di aiuto e di supporti per garantire la qualità della vita e il raggiungimento del progetto personale del soggetto. Un soggetto che pur nella sua "identità disabile" è portatore di bisogni speciali che si intersecano con il processo dell'autostima e del benessere soggettivo (Thompson et al., 2002; Schalock, 2002).

Bisogni multidimensionali, qualitativi e quantitativi, che possono essere colti nella misura in cui si esce dalla logica degli standard degli interventi e si punta alla presa in carico globale della persona. Educazione e riabilitazione diventano, dunque, speculari in quanto abbracciano la prospettiva del cambiamento programmato, in grado di promuovere nel soggetto l'utilizzo di tutte le risorse di cui dispone grazie anche ai sostegni oggettivi che gli vengono offerti per facilitare e/o promuovere il comportamento adattivo (abilità concettuali, abilità sociali e abilità pratiche).

Si tratta in pratica di intersecare il background personale con quello socio-culturale ben identificato nel costrutto vigotskiano di "zona di sviluppo prossimale", nei processi piagetiani di assimilazione e accomodamento e nel metodo funzionale della doppia stimolazione (Cottini, 2004; 2017).

Concepire la disabilità intellettuale come stato piuttosto che come tratto intrinseco della persona aiuta a comprendere il ruolo svolto dall'ambiente nell'individuazione dei bisogni e nella programmazione dei supporti, che andrebbero, proprio per questo motivo, sempre più personalizzati e finalizzati a colmare il divario tra esigenze individuali e risposte ambientali (Schalock et al., 2010). In tal senso, una pianificazione interdisciplinare e olistica degli interventi di supporto faciliterebbe in maniera significativa il gap tra le risorse dell'individuo e le richieste ambientali (Schalock et al., 2018).

Pianificare, sulla base di quanto su argomentato, una rete di sostegni significa scegliere per le persone con disabilità intellettuale supporti specifici, in termini di tipologia, frequenza e durata dei sistemi di sostegno, onde eliminare qualsiasi barriera al processo di inclusione.

Alla luce dei recenti cambiamenti di prospettiva e di approccio alla disabilità, il paradigma dei sostegni ha ulteriormente contribuito a rivoluzionare la modalità con cui vengono forniti i servizi educativi e riabilitativi alle persone con disabilità intellettuale. Tuttavia, il processo di definizione non è ancora completo, perché le strategie



di sostegno emergenti, che coinvolgono la programmazione centrata sulla persona, l'autodeterminazione, il sostegno al comportamento positivo, i sostegni naturali di facilitazione, sono ancora in fase di ripensamento.

Le argomentazioni di cui sopra non sono peregrine ma ben si inseriscono nel progetto globale di vita individuale di ogni soggetto con disabilità intellettiva e in tale direzione, appunto, si muove la SIS – Supports Intensity Scale (SIS) (Thompson et al., 2004), che rappresenta un valido strumento per la pianificazione dei sostegni per i soggetti in questione (Bossart et al., 2009).

## 2. Sistema dei sostegni e qualità della vita: la Support Intensity Scale

Per comprendere meglio la Support Intensity Scale, è bene sottolineare il costrutto che sorregge il paradigma di fondo che è proprio quello della prospettiva ecologica della disabilità, che sulla falsa riga del modello di Brofenbrenner evidenzia come la forza dell'interazione persona-ambiente, verso cui guardano i sostegni, ha la funzione di eliminare il gap tra le dis-capacità del soggetto e le richieste dell'ambiente.

Pertanto, individuare e favorire la compatibilità persona/ambiente e la valutazione del grado di funzionamento del soggetto disabile sono obiettivi fondamentali, che comportano necessariamente la definizione del profilo dei sostegni necessari, così come anche evidenziato nel modello proposto dall'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2002). Questo, successivamente ripreso da Wehmeyer e colleghi (2009), operazionalizza sia gli effetti delle difficoltà specifiche nell'esecuzione di compiti quanto gli ostacoli che la persona incontra nei suoi contesti di vita. Nella visione ecologica, così come sottolineato da Luckasson e colleghi (2002), l'accento è posto sia sulla dimensione dell'intelligenza (funzionamento intellettuale) sia sul comportamento adattivo, sulla partecipazione, interazioni e ruolo sociale, salute e contesto.

Sarà proprio l'equilibrio e l'armoniosità di tale funzionamento a determinare il livello delle funzioni linguistiche, motorie, affettive e sociali nei diversi momenti dello sviluppo, come chiara manifestazione della disponibilità cognitiva di utilizzazione delle risorse e la variabilità della prestazione del soggetto nell'esecuzione di un compito. Tutto ciò rappresenta lo snodo fondamentale su cui si fonda il benessere del soggetto e la sua qualità di vita. Qualità di vita che è ampiamente legata al soddisfacimento di una molteplicità di bisogni quali benessere emotivo, economico e fisico, relazioni interpersonali, sviluppo individuale, autodeterminazione, diritti e inclusione sociale (Schalock, 1996; Schalock, Verduco-Alonso, 2002).

Sta proprio in questo la significatività della Supports Intensity Scale (SIS) (Thompson et al., 2004) il cui obiettivo principale è fornire, attraverso una precoce individuazione dei sostegni necessari, un valido supporto alla riuscita personale in termini di indipendenza, autodeterminazione, partecipazione nella scuola, nella comunità e benessere personale di individui con disabilità.

La SIS, articolata in varie sezioni, differisce dagli altri strumenti che misurano la competenza personale in quanto, piuttosto che focalizzarsi sulla prestazione massima in attività connesse all'intelligenza concettuale (test del QI), o sul livello di abilità che una persona normalmente manifesta quando svolge un compito (es.



scale Vineland), mette a fuoco la competenza personale, sociale, pratica e concettuale, non disdegnando di dare rilevanza particolare anche al numero e alla complessità delle attività quotidiane, dei contesti di vita e dei bisogni di sostegno non ordinari di tipo comportamentale e medico (Harries et al., 2005; Schalock et al., 2007).

In definitiva, si può sostenere che la SIS, configurandosi come una scala di valutazione dei bisogni e delle esigenze di sostegno e non di valutazione dei livelli di competenza personale, si differenzia dagli strumenti di valutazione dell'intelligenza e del funzionamento adattivo, offrendo specifiche e dirette informazioni su come progettare contesti educativi supportivi del soggetto nel suo percorso di inclusione sociale (Chou et al., 2013; Cruz et al., 2013).

Riaffiora qui il paradigma ecologico che supporta la SIS, che pone al centro la visione del soggetto con le sue preferenze, attitudini, desideri e sullo stile di vita che ognuno dovrebbe seguire per raggiungere determinati obiettivi. Ed è qui che si appalesa come tale scala di valutazione getti le fondamenta affinché ogni persona, attraverso una pluralità di sostegni personalizzati, possa essere aiutata a svolgere quelle attività che rappresentano le basi per una partecipazione attiva nell'ottica del principio della cittadinanza attiva (Schalock et al., 2008).

### 3. Metodologia

#### *Obiettivi*

L'obiettivo del presente studio è fornire un contributo per la valutazione dell'intensità dei bisogni e la necessità di supporti espressi da soggetti con disabilità intellettiva. In particolare, si intende verificare se esiste una relazione tra aspetti individuali, funzionamento cognitivo, comportamento adattivo e bisogni di supporto nelle attività di vita quotidiana.

#### *Partecipanti*

Hanno partecipato alla ricerca 15 soggetti (8 maschi e 7 femmine) con età media di 49.47 anni (SD=11.109). Secondo la classificazione dell'ICD-10, i soggetti mostrano differenti livelli di ritardo mentale; in particolare, 7 soggetti (46.7%) presentano un ritardo mentale lieve, 6 soggetti (40%) un ritardo mentale grave, 1 soggetto (6.7%) un ritardo mentale medio, e 1 soggetto (6.7%) ha un ritardo mentale di grado profondo. Per quanto riguarda il grado di scolarizzazione, il 33.3% dei soggetti ha una licenza elementare, il 26.7% si è fermato alla scuola dell'infanzia, il 20% non è scolarizzato, il 13.3% ha una licenza media, e soltanto uno dei partecipanti (6.7%) ha ottenuto un diploma di scuola secondaria superiore. Tutti i partecipanti frequentano regolarmente un centro di riabilitazione cittadino, presso cui, seguiti da psichiatri, psicologi e pedagogisti, prendono parte a programmi terapeutici riabilitativi. Per non creare ulteriore disagio ai partecipanti, considerata la loro fragilità, la fase di rilevazione dei dati è stata seguita dagli stessi operatori del centro con cui i soggetti avevano maggiore familiarità.

Ovviamente, si tratta di un campione non probabilistico, e la dimensione del



gruppo dei partecipanti non può essere considerata sufficiente per garantirne la rappresentatività e la natura stessa del campione limita il grado di inferenza dei risultati emersi dall'analisi dei dati. Tuttavia, tali dati forniscono comunque interessanti spunti per ricerche future in cui coinvolgere gruppi più estesi, così da poter garantire un maggior livello di validità esterna.

## Strumenti

- *WAIS-R- Wechsler Adult Intelligence Scale (Wechsler, 1997)*. La WAIS-R è uno strumento di valutazione dell'intelligenza negli adulti. Consta di 11 subtest, di cui 6 compongono la Scala Verbale (Informazione, Comprensione, Ragionamento aritmetico, Analogie, Memoria di cifre e Vocabolario) e 5 la Scala di Performance (Associazione simboli a numeri, Completamento di figure, Disegno con i cubi, Riordinamento di storie figurate e Ricostruzione di oggetti); insieme, gli 11 subtest costituiscono la Scala Totale. Il QI, calcolato dai dati della Scala Verbale, di Performance o Totale, è ricavato dal confronto diretto dei risultati ottenuti al test dal soggetto con quelli ottenuti dai soggetti appartenenti alla stessa classe d'età.
- *Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow et al., 1984)*. Le Vineland Adaptive Behavior Scales valutano l'autonomia personale e la responsabilità sociale degli individui dai 6 ai 60 anni, attraverso un'intervista semistrutturata rivolta a genitori e caregiver. Possono essere impiegate per la valutazione sia di normodotati sia di soggetti con disabilità cognitiva e permettono di individuare punti di forza e di debolezza del soggetto in specifiche aree del comportamento adattivo, favorendo la programmazione di interventi individuali educativi e riabilitativi. Il comportamento adattivo è valutato su 4 ambiti: Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione e Abilità motorie.
- *VAP-H (Valutazione degli Aspetti Psicopatologici nell'Handicap) (Pilone et al., 2003)*. È uno strumento per l'osservazione e la raccolta di informazioni sugli aspetti comportamentali e socio-emozionali delle persone con disabilità intellettiva e ha lo scopo di facilitare e indirizzare alla diagnosi psicopatologica, attraverso l'identificazione dei principali "tratti psicopatologici" presenti nel soggetto osservato. Nel protocollo di valutazione vengono esaminati i seguenti tratti psicopatologici: difficoltà relazionali di base, reazioni d'ansia, ricerca di attenzione, bizzarrie comportamentali, rigidità e perseverazione, instabilità emozionale, aggressività, iperattività e stereotipie, ipoattività e oppositivismo, impulsività e deficit di autocontrollo, problematiche sessuali, problemi di autostima e autoefficacia.
- *SCALE SIS - SUPPORTS INTENSITY SCALE (Sistema di valutazione dell'intensità dei sostegni necessari alle persone con disabilità) (Thompson et al., 2007)*. Le Scale SIS sono uno strumento scientifico che valuta in modo pratico e strategico i sostegni di cui ha bisogno la persona con disabilità intellettiva. Valuta 87 aree di funzionamento e l'esaminatore è guidato nella valutazione secondo una metodologia centrata sul comportamento positivo. Le SIS misurano la necessità di sostegno in attività di vita quotidiana e in aree relative al comportamento e alla condizione medico-sanitaria: vita nell'ambiente domestico; vita nella comunità; insegnamento e educazione; occupazione; salute e sicurezza; sociale; protezione e tutela legale. Le SIS spostano il focus dell'analisi dai deficit ai bisogni



effettivi della persona e valutano i sostegni reali di cui i soggetti con disabilità necessitano per raggiungere il livello di funzionamento migliore possibile e per aumentare il livello di indipendenza e autonomia personale.

## 4. Risultati

Per valutare la relazione tra le variabili indagate, sono state effettuate analisi correlazionali utilizzando il test di Spearman per dati non parametrici.

La tabella 1 mostra le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti dai soggetti nel test WAIS-R, VAP-H, VABS e SIS.

	M	DS
<b>WAIS-R</b>		
<i>Tot</i>	45.13	14.431
<b>VABS</b>		
<i>Comunicazione</i>	158.73	7.259
<i>Abilità quotidiane</i>	182.13	10.424
<i>Socializzazione</i>	131.07	6.601
<i>Abilità motorie</i>	96.87	5.90
<b>VAP-H</b>		
<i>Difficoltà relazionali</i>	.27	.458
<i>Problemi di autostima e autoefficacia</i>	.7	.258
<i>Impulsività e deficit di autocontrollo</i>	.7	.258
<i>Ipoattività e oppositivismo,</i>	.40	.507
<i>Iperattività e stereotipie</i>	.13	.352
<i>Instabilità emozionale</i>	.20	.414
<i>Rigidità e perseverazione</i>	.60	.507
<i>Reazioni d'ansia</i>	.7	.258
<i>Ricerca di attenzione</i>	.53	.516
<b>SIS</b>		
<i>Ambiente domestico</i>	56.93	15.79
<i>Vita in comunità</i>	62.53	12.18
<i>Apprendimento</i>	74.27	16.23
<i>Occupazione</i>	68.87	14.35
<i>Salute e sicurezza</i>	64.8	15.63
<i>Socializzazione</i>	55.13	22.10
<i>Protezione e tutela legale</i>	10.20	1.61
<i>Supporto medico</i>	2.60	1.50
<i>Supporto comportamentale</i>	2.33	1.98



## Funzionamento cognitivo, aspetti personologici e comportamento adattivo

L'analisi correlazionale ( $r$  di Spearman) ha mostrato una stretta relazione tra il funzionamento cognitivo, gli aspetti di personalità e le aree del funzionamento adattivo. In particolare, per quanto riguarda le caratteristiche di personalità, sembra che i soggetti con un maggiore potenziale intellettuale mostrano minore oppositività e più partecipazione ( $r=-.669$ ;  $p<.01$ ), mentre non si evincono correlazioni significative con tutti gli altri aspetti psicopatologici della personalità.

Diversamente, la relazione tra funzionamento intellettuale e comportamento adattivo risulta essere più pervasiva e generalizzata, come è ampiamente dimostrato in letteratura (Freeman et al., 1999; Perry et al., 2009). Nello specifico, una maggiore adeguatezza cognitiva sembra favorire un più efficace funzionamento nell'area della comunicazione ( $r=.903$ ;  $p<.001$ ), della motricità ( $r=.715$ ;  $p<.01$ ), nello svolgimento delle abilità quotidiane ( $r=.920$ ;  $p<.001$ ) e nei processi di socializzazione ( $r=.939$ ;  $p<.001$ ).

Inoltre, dalla relazione tra aspetti personologici e comportamento adattivo si evince che i soggetti che mostrano minore oppositività sembrano utilizzare comportamenti adattivi più funzionali nell'area della comunicazione ( $r=-.598$ ;  $p<.05$ ), nelle attività di vita quotidiana ( $r=-.662$ ;  $p<.01$ ), nell'ambito della socializzazione ( $r=-.724$ ;  $p<.01$ ) e nelle abilità motorie ( $r=-.598$ ;  $p<.05$ ).

## Funzionamento cognitivo e bisogno di supporto

L'analisi correlazionale ( $r$  di Spearman) ha mostrato una stretta relazione tra il funzionamento cognitivo e l'intensità dei sostegni necessari. Nello specifico, più è alto il funzionamento cognitivo del soggetto con disabilità intellettiva minore è l'intensità dei supporti richiesti dal soggetto nei diversi contesti di vita quotidiana. Nello specifico, a un maggiore punteggio ottenuto nelle prove intellettive sembra corrispondere una minore richiesta di supporto nelle attività domestiche ( $r=-.667$ ;  $p<.01$ ), nelle attività di vita di comunità ( $r=-.666$ ;  $p<.01$ ), nei processi di educazione ed apprendimento ( $r=-.812$ ;  $p<.001$ ), nelle attività occupazionali ( $r=-.891$ ;  $p<.001$ ), nelle attività che riguardano la salute e la sicurezza ( $r=-.715$ ;  $p<.01$ ), nei processi di socializzazione ( $r=-.811$ ;  $p<.001$ ), e nelle attività che riguardano la sua protezione e tutela legale ( $r=-.545$ ;  $p<.05$ ).

Sebbene il funzionamento cognitivo sembra avere un ruolo rilevante nello svolgimento delle principali attività di vita quotidiane in cui è impegnato il soggetto disabile, tuttavia tale aspetto non risulta correlato in maniera significativa né con la richiesta di supporto medico ( $r=-.011$ ;  $p=ns$ ), né con il supporto comportamentale ( $r=.08$ ;  $p=ns$ ) e neanche, più in generale, con l'indice SIS ( $r=-.288$ ;  $p=ns$ ).

## Aspetti personologici e bisogno di supporto

I risultati ottenuti dall'analisi correlazionale ( $r$  di Spearman) indicano una stretta connessione tra alcuni tratti psicopatologici della personalità e il grado dei supporti richiesti. In particolare, un basso livello di attivazione e partecipazione (oppositivismo) sembra essere correlato a maggiori difficoltà e, di conseguenza, a una maggiore necessità di sostegno nello svolgimento di attività domestiche ( $r=.553$ ;



$p < .05$ ), di attività legate alla comunità ( $r = .631$ ;  $p < .05$ ), nell'apprendimento ( $r = .615$ ;  $p < .05$ ), nelle attività occupazionali ( $r = .584$ ;  $p < .05$ ), nel garantire la propria salute e sicurezza ( $r = .694$ ;  $p < .01$ ), e nella capacità di intraprendere relazioni interpersonali ( $r = .693$ ;  $p < .01$ ). Per tutti gli altri tratti personologici indagati dallo strumento non si rilevano correlazioni significative con le aree della Supports Intensity Scale.

## Comportamento adattivo e bisogno di supporto

In linea con la letteratura (Harries et al., 2005), l'analisi correlazionale ( $r$  di Spearman) mostra correlazioni significative tra le aree del funzionamento adattivo e l'intensità dei supporti richiesti dal soggetto con disabilità intellettiva. Nello specifico, più sono adeguate le capacità comunicative (ricezione, espressione, scrittura) minore è l'intensità dei supporti richiesti nell'area delle attività domestiche ( $r = -.754$ ;  $p < .01$ ), delle attività di comunità ( $r = -.752$ ;  $p < .01$ ), nell'apprendimento ( $r = -.838$ ;  $p < .001$ ), nelle attività occupazionali ( $r = -.906$ ;  $p < .001$ ), nel garantire la propria salute e sicurezza ( $r = -.736$ ;  $p < .01$ ), e nella capacità di socializzazione ( $r = -.871$ ;  $p < .001$ ). Inoltre elevate abilità integranti e autonomie personali (abilità quotidiane) sembrano assicurare minore necessità di sostegno nelle principali aree di funzionamento: attività domestiche ( $r = -.832$ ;  $p < .001$ ), attività di comunità ( $r = -.834$ ;  $p < .001$ ), apprendimento ( $r = -.866$ ;  $p < .001$ ), occupazione ( $r = -.864$ ;  $p < .001$ ), salute e sicurezza ( $r = -.792$ ;  $p < .001$ ), e socializzazione ( $r = -.801$ ;  $p < .001$ ). Anche il modo in cui il soggetto interagisce con gli altri, impiega il proprio tempo libero e manifesta senso di responsabilità e sensibilità verso gli altri (socializzazione) sembrano ridurre la frequenza e l'intensità dei sostegni nelle attività domestiche ( $r = -.695$ ;  $p < .01$ ), nelle attività di comunità ( $r = -.788$ ;  $p < .001$ ), nei processi di apprendimento ( $r = -.858$ ;  $p < .001$ ), nelle attività occupazionali ( $r = -.876$ ;  $p < .001$ ), nelle attività rivolte alla salute e sicurezza ( $r = -.751$ ;  $p < .01$ ), e nelle attività di socializzazione ( $r = -.875$ ;  $p < .001$ ). Infine, i risultati mostrano che un adeguato comportamento motorio (abilità motorie) sembra connesso ad una minore richiesta di sostegno per lo svolgimento di attività domestiche ( $r = -.901$ ;  $p < .001$ ), di attività di comunità ( $r = -.786$ ;  $p < .01$ ), nell'apprendimento ( $r = -.718$ ;  $p < .01$ ), nelle attività occupazionali ( $r = -.718$ ;  $p < .01$ ), nelle attività rivolte alla salute e sicurezza ( $r = -.738$ ;  $p < .01$ ), e nelle attività di socializzazione ( $r = -.614$ ;  $p < .05$ ). Sebbene il comportamento adattivo sembra avere un ruolo rilevante nello svolgimento delle principali attività di vita quotidiane in cui è impegnato il soggetto disabile, tuttavia nessuna delle aree indagate risulta correlata in maniera significativa con la richiesta di supporto medico e di supporto comportamentale e neanche, più in generale, con l'indice SIS.

## 5. Conclusioni

L'obiettivo di questo studio era approfondire la relazione tra aspetti individuali, funzionamento cognitivo, comportamento adattivo e bisogni di supporto in soggetti con disabilità intellettiva. La letteratura nell'ambito della disabilità ha, da tempo, sottolineato la necessità di spostare il focus della valutazione dai deficit e dalle limitazioni del soggetto ai sostegni sociali necessari alla persona per condurre una vita indipendente (Cottini et al., 2008; Thompson, Viriyangkura, 2013). Con questo intento sono state progettate le Scale SIS per misurare i sostegni necessari ad adulti,



e più recentemente a bambini e adolescenti (Thompson et al., 2014; Verdugo et al., 2016), con disabilità intellettiva e con deficit di funzionamento nelle diverse aree della vita quotidiana, onde progettare percorsi personalizzati basati sull'incontro tra mondo neurofisiobiologico, mondo psicologico e contesto. È infatti, dalla loro interrelazione e interdipendenza che prende corpo lo sviluppo del potenziale personale, ossia quella connotazione soggettiva-adattiva che ha bisogno di un ambiente facilitante per esprimersi di esperienze significative atte a produrre cambiamento.

L'utilizzo della SIS scale intende, sulla base del più ampio *capability approach*, puntare il dito sull'importanza di riprogettare il percorso di vita del disabile intellettuale avviandolo verso una piena inclusione sociale. Nello specifico, la filosofia di fondo che sorregge la SIS scale va in direzione di tutte quelle attività di *empowerment* che consentono al soggetto non solo di riconoscere le proprie abilità per utilizzarle nella soluzione dei problemi quotidiani, ma di aumentarne l'autostima e il senso di autoefficacia (Wehmeyer, Schalock, 2001), a patto però che si approntino contesti educativi supportivi, come ampiamente sostenuto dalla *Self Determination Theory* (Deci, Ryan, 1985). In effetti, una maggiore implementazione anche delle scale SIS nei programmi di ri-educazione consentirebbe ancor più non solo di far luce sui processi che influenzano lo sviluppo adattivo del disabile intellettuale ma potrebbe verosimilmente, all'interno degli interventi abilitativi/riabilitativi, potenziare tutte quelle attività che introducono tali soggetti anche nel mondo del lavoro. Facciamo dunque riferimento alle alleanze tra i vari operatori delle professioni di aiuto che lavorano sinergicamente sul potenziamento di competenze e sulla costruzione di un soggetto in grado di agire autonomamente, in piena libertà e consapevole dei sostegni di cui ha bisogno per poter partecipare democraticamente alla vita sociale (Wehmeyer et al., 2009; Jenaro et al., 2011).

Il punto di forza della scala SIS sta nel non soffermarsi sul deficit in quanto tale, ma focalizzarsi sulle risorse del soggetto e sul suo potenziale di sviluppo attraverso il supporto fornito dal contesto sociale, che lo porterà a raggiungere la qualità di vita. Vita di qualità che deve essere attentamente operazionalizzata e indagata attraverso tre domini che fanno capo a quello dell'essere (dimensione fisica, psicologica, ecc.) a quello dell'appartenere (condizione materiale di vita) e a quello del divenire (emancipazione, recupero delle funzioni adattive dell'io) in una prospettiva evolutiva che trova nella SIS gli indicatori dell'inclusione, della differenziazione e della personalizzazione e nella loro interdipendenza la loro ragione di senso. È proprio in questo intreccio di indicatori calibrati sulle molteplici dimensioni della persona, che, a nostro parere, il processo educativo e quello riabilitativo diventano speculari, come su evidenziato, perché il loro intervento punta al recupero della persona, dell'individuo. Una sorta di sinergia funzionale che guarda al potenziale del soggetto nel mentre interviene attraverso i supporti nel recupero di quei decalage dello sviluppo che se non attenzionati potrebbero inficiare il raggiungimento di una vita indipendente (Jos van Loon et al., 2010).

In conclusione, si può affermare che nonostante i dati ottenuti forniscano informazioni e dettagli significativi sul ruolo del funzionamento cognitivo, del comportamento adattivo e di alcuni aspetti della personalità e sull'intensità dei supporti richiesti dal soggetto con disabilità intellettiva, tuttavia non sono in grado di descrivere pienamente i meccanismi sottostanti da cui tale interazione dipende e il peso delle singole variabili che sarebbe opportuno individuare attraverso ulteriori e più approfondite indagini. Viste, infatti, le rilevanti correlazioni riscontrate fra gli aspetti indagati, sarebbe opportuno esaminare ulteriormente la relazione emersa tra i



fattori esaminati, effettuando una serie di analisi più specifiche e mirate atte a verificare la capacità predittiva che ogni singolo fattore ha nel determinare l'intensità e la frequenza dei supporti richiesti.

Inoltre, sarebbe auspicabile utilizzare, in ricerche future, nuovi e più specifici strumenti di valutazione e più dettagliate metodologie di analisi dei dati, oltre che ampliare il numero dei partecipanti. Ciò potrebbe fornire ulteriori interessanti spunti di ricerca per definire e comprendere meglio il ruolo che determinati fattori individuali e contestuali hanno nella formulazione di specifiche richieste di supporto e assistenza per il raggiungimento di una sempre più piena qualità di vita autodeterminata.

## Riferimenti bibliografici

- Bossaert G., Kuppens S., Buntinx W., Molleman C., Van den Abeele A., Maes B. (2009). Usefulness of the Supports Intensity Scale (SIS) for persons with other than intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1306-1316.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Fedeli D., Leoni M., Croce L. (2008). La supports Intensity Scale nel panorama riabilitativo italiano – Standardizzazione italiana e procedure psicometriche *AJMR – American Journal on Mental Retardation edizione italiana*, 6, 1.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Chou Y. C., Lee Y. C., Chang S. C., Yu A. P. (2013). Evaluating the Supports Intensity Scale as a potential assessment instrument for resource allocation for persons with intellectual disability. *Research on Developmental Disabilities*, 34, 2056-2063. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.013
- Cruz M., Pérez M., Jenaro C., Flores N., Vega V. (2013). Identification of the support needs of individuals with severe mental illness using the Supports Intensity Scale. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 21(5), 1137-43.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Harries J., Guscia R., Kirby N., Nettelbeck T., Tapli J. (2005). Support Needs and adaptive behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 393-404.
- Jenaro C., Cruz M., Perez M. C., Flores N. E., Vega V. (2011). Utilization of the Supports Intensity Scale with psychiatric populations: Psychometric properties and utility for service delivery planning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25(5), e9-e17.
- Jos van Loon, Claudia Claes, Stijn Vandeveld, Geert Van Hove & Robert L. Schalock (2010). Assessing Individual Support Needs to Enhance Personal Outcomes. *Exceptionality*, 18, 4, 193-202, DOI: 10.1080/09362835.2010.513924
- Luckasson R., Schalock R.L., Spitalnik D.M., Sprent S., Tassè M., Snell M., Coulter L., Borthwick-Duffy S.A., Reeve A.A., Buntix W.H.E., Graig E.M. (2002). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports, Washington D.C AAIDD, 2002., pp. 8-17.
- Schalock R. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life In Schalock R. (ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (pp. 123-139, Vol. 1). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Pavone M (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori
- Schalock R.L. (2002). Definitional issue. In R.L. Schalock, P.C. Baker, M.D. Croser (Eds.), *Embarcking on a new century: Mental Retardation at the end of the 20th century* (pp. 45-66). Washington. DC: American Association on Mental Retardation



- Schalock R. L., Borthwick-Duffy S. A., Bradley V. J., Buntinx W. H. E., Coulter D., Craig E. M., Yeager M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th ed.)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R.L., Gardner J.F., Bradley V.J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., Luckasson R., Tassé M. J., Verdugo M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79-89.
- Schalock R. L., Thompson J. R., Tassé M. J. (Eds.). (2008). *International implementation of the Supports Intensity Scale*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R.L., Verdugo-Alonso M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington D.C. AAIDD.
- Thompson J. R., Bradley V. J., Buntinx W. H. E., Schalock R. L., Shogren K. A., Snell M. E., Wehmeyer M. L. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135-146. doi:10.1352/1934-9556-47.2.135
- Thompson J. R., Bryant B. R., Campbell E. M., Craig E. M., Hughes C. M., Rotholz D. A., et al. (2004). *Supports Intensity Scale: Users' manual*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Thompson J.R., McGrew K.S., Bruininks R.H. (2002). Pieces of the puzzle: Measuring the personal competence and support needs of persons with mental retardation and related developmental disabilities. *Peabody Journal of Education*, 77 (2), 21-37.
- Thompson J. R., Viriyangkura Y. (2013). Supports and support needs. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 317-337). New York, NY: Oxford University Press.
- Thompson J. R., Wehmeyer M. L., Hughes C., Shogren K. A., Palmer S. B., Seo H. (2014). The supports intensity scale - Children's version: Preliminary reliability and validity. *Inclusion*, 2(2), 140-149. <http://dx.doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.140>
- Verdugo M. A, Arias B., Guillén V., Seo H., Shogren K. A., Shaw L. A., . . . Thompson J. R. (2016). Examining age-related differences in support needs on the Supports Intensity Scale-Children's Version-Spanish translation. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 306-314. doi:10.1016/j.ijchp.2016.06.002
- Wehmeyer M., Chapman T.E., Little T.D., Thompson J.R., Schalock R., Tassé M.J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *Am J Intellect Dev Disabil*. 114(1), 3-14. doi: 10.1352/2009.
- Wehmeyer M. L., Schalock R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.

# Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno

## Training for support teacher: the inclusive experience of laboratories in the specialization course for support teacher

**Mirca Montanari**

Docente a contratto, Università degli Studi di Urbino – [mirca.montanari@uniurb.it](mailto:mirca.montanari@uniurb.it)

**Giorgia Ruzzante**

Tutor Organizzatore per le attività di tirocinio, Università degli Studi di Padova – [giorgia.ruzzante@unipd.it](mailto:giorgia.ruzzante@unipd.it)

This paper aims to give relevance to the inclusive perspective as a socio-cultural paradigm, open to the complexity of the post-modern world, must be able to enhance differences by innovating the school organization and overcoming the traditional didactic approach, in order to guarantee education for each and every pupil. Inclusive education requires the support teacher, as an inclusive teacher, be able to build and renew his/her training in an open and pluralistic way. The adoption of an skilled professional habitus can be enhanced by the experience of the laboratories activated within the specialization course for support teachers, with a particular focus on the one related to the Educational Didactic Laboratory which gives the possibility to teachers in their early training to develop inclusive values and educational tools.

**Key-words:** inclusion, difference, diversity, support teacher, teacher training, laboratory

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

I paragrafi 1 e 2 sono a cura della dott.ssa Mirca Montanari, i paragrafi 3 e 4 della dott.ssa Giorgia Ruzzante. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dalle due autrici.



## 1. La scuola inclusiva per tutti e di tutti

L'orizzonte dell'inclusione richiede attualmente una prospettiva aperta alla complessità sociale, culturale, politica, economica, istituzionale, multimediale propria della post-modernità liquida contemporanea (Bauman, 2020) che influenza il punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale (Baldacci, 2019). La scuola è chiamata, quindi, a tenere fortemente conto delle molteplici sfide educative, formative, psicologiche, mediche, antropologiche, etiche e geo-politiche proprie dell'epoca della globalizzazione e della digitalizzazione. La modificazione planetaria degli assetti di vita abbatte o rende permeabili le barriere, esistenti fino a pochi anni fa, per costruire nuove interconnessioni, interazioni, relazioni, tensioni, confini culturali, saperi all'interno del complesso sistema reticolare umano (Ceruti, 2018). La complessità delle nuove emergenze educative coinvolge tutti i docenti nella ricerca attiva di un elevato gradiente di flessibilità didattico-organizzativa, nell'adozione di un atteggiamento altamente riflessivo, consapevole e responsabile nei confronti della pratica professionale (Striano, Malacarne, Oliverio, 2018), nel ricorso a strategie educativo-didattiche individualizzate, personalizzate e differenziate, (d'Alonzo, 2019) all'interno di una progettazione inclusiva capace di valorizzare tempi e modi personali degli allievi in un clima cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 2015) e di co-costruzione delle competenze e delle conoscenze. Tale rivoluzione educativa, tesa a superare possibili forme di esclusione e di emarginazione, favorisce la legittimazione dei principi di cittadinanza attiva e solidale, di partecipazione e di piena appartenenza di *tutti* gli alunni. I vari documenti internazionali (ONU 2006, 2015; UNESCO 1994, 2015, 2017; OECD, 2018), la Riforma della Buona Scuola e i recenti decreti attuativi (L. 107/15; D.Lgs 66/17; D.Lgs 96/19) si pongono il problema di conciliare la realizzazione delle potenzialità soggettive degli allievi con la qualità dei sistemi scolastici, affermando la netta contrarietà all'aumento dei fenomeni di delega e di isolamento (*push and pull out*) (Demo, 2014) causati dalla diffusa tendenza all'iperspecialismo medico e psicologico. Nella scuola di *tutti* e di *ciascuno*, ogni alunno ha diritto a peculiari ed adeguate risposte formative rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non, che manifesta e di fronte ai quali tutti i docenti, specializzati e curricolari, hanno l'opportunità di adottare alternativi modelli di insegnamento. La promozione di contesti di apprendimento accoglienti, significativi, creativi e motivanti per tutto il gruppo-classe, fa sostanzialmente appello ad una didattica "speciale", inclusiva, accessibile e sostenibile integrata a quella comune, certamente non separata dalle attività collettive svolte in aula. Educare *nelle* e *per* le diversità significa adattare e condividere strategie, metodi, risorse e materiali, utilizzare innovativi e plurali linguaggi in ottica inclusiva rendendo sempre più "speciale" la "normalità" del fare scuola (lanes, 2006). Cogliere ed interpretare le singolari modalità di funzionamento di ciascun alunno, adottare efficaci interventi individualizzati, personalizzati e differenziati – non certamente tesi a giustificare la normalità-omogeneità degli apprendimenti per la maggioranza degli allievi – consente di riconoscere l'unicità-diversità di ogni soggetto e di partecipare allo sviluppo del ben-essere della comunità scolastica. M. Pavone afferma opportunamente che la cultura dell'inclusione

[...] invita a pensare che si può sempre operare per il miglioramento, convinti che la posta in gioco è sia la condizione di *ben-essere* per le persone con disabilità e in generale per quelle con bisogni educativi speciali sia, al contempo,



la crescita umana e sociale della popolazione cosiddetta “normale”: il che in definitiva si traduce in una migliore qualità di vita per tutti (2014, p. 169).

La presenza di alunni diversi, l’eterogeneità delle classi sollecita i docenti e gli educatori appartenenti alla scuola democratica ed inclusiva a far fronte alle nuove tematiche educative, a porsi costanti interrogativi, a produrre riflessioni critiche ed ulteriori approfondimenti. In tale ottica, l’adozione di modelli progettuali di qualità, l’efficacia delle strategie educativo-didattiche progettate in modo che possano garantire piena partecipazione di tutti gli alunni, gli ottimali livelli di apprendimento e la piena valorizzazione delle differenze (Kahn, 2011; Goussot, 2015a) e delle diversità tendono a creare innovazione e rendono plurali i percorsi di insegnamento-apprendimento e le tradizionali prassi educativo-didattiche senza più artificiose distinzioni e frammentazioni (Demo, 2016).

Le differenze individuali, nella consapevolezza degli aspetti simili che ci uniscono in quanto uomini, dovrebbero essere colte come occasione per promuovere apprendimenti significativi, fondati sulla metacognizione e sulla collaborazione (*peer tutoring, cooperative learning*), avvalendosi anche di strategie derivate dall’analisi comportamentale applicata, dall’insegnamento strutturato, dalle procedure di comunicazione aumentativa e alternativa e da quanto elaborato dalla didattica speciale dell’inclusione (Sandri, 2018, p. 9).

L’inclusione scolastica del sempre più ampio numero di alunni con differenti e specifici funzionamenti all’interno di *differentiated classrooms* (Tomlinson, 2014), rappresenta una grande ricchezza per i contesti educativi chiamati a produrre opportune risposte ai molteplici bisogni, a sviluppare prassi ed attenzioni didattiche (lanes, Canevaro, 2015) influendo positivamente sul clima del gruppo-classe e sulla scuola in generale. In tal senso, è opportuno affermare la possibilità di realizzare, con convinzione di intenti, una scuola di qualità che restituisca voce e libertà di pensiero e di azione ai minori vulnerabili e a rischio di disorientamento e disagio destinatari della piena cittadinanza messa rischiosamente in discussione dall’attivazione di interventi assistenzialistici e/o medicalizzanti (Goussot, 2015b; Gaspari, 2017a). La scuola inclusiva, nel porre in essere tutti i facilitatori possibili, nel rimuovere le barriere e gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione, si connota come scuola che si rivolge a tutti gli alunni secondo modalità, percorsi e strategie educative in grado di garantire la piena partecipazione scolastica e il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e di accessibilità, di *tutti* e di *ciascuno*.

L’inclusione indica una centratura sul contesto oltreché sul singolo bambino come possibilità e diritto per tutti di accedere ai percorsi scolastici ordinari e non speciali o segreganti. Infatti, l’inclusione: ha una *dimensione sociale*, l’obiettivo non è quello di “riabilitare”, poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni; può rendere tangibile l’*appartenenza* (e i processi di identità) a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica, ecc...; favorisce il percorso di *apprendimento* interindividuale e intraindividuale (co-costruzione del sapere nell’interazione) (Caldin, 2019, p. 261).

Le politiche scolastiche sono, quindi, invitate ad innovare ed “energizzare” le prassi educativo-didattiche, a creare ambienti relazionali costruttivi e a confrontarsi



sull'efficacia dell'azione formativa. L'accoglienza, la comprensione dei bisogni speciali di tutti gli alunni, la definizione degli obiettivi formativi e delle metodologie più adeguate alla condivisione di significative esperienze di conoscenza e di contatto all'interno di uno spazio educativo flessibile, aperto ed efficacemente partecipativo rende accessibili i comuni contesti di apprendimento alle persone con disabilità potenziando il diritto allo sviluppo personale e socio-culturale. A questo proposito, non mancano in Italia originali approcci educativi riferiti a modelli didattici funzionali alla costruzione di attivi e motivanti contesti d'insegnamento-apprendimento come le scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) (Fattorini, Cangemi, 2015) che promuovono nuove forme di cambiamento didattico-organizzativo e metodologico. Mediante l'emancipazione dalla lezione frontale a favore della realizzazione di laboratori polifunzionali nei quali gli alunni possono sperimentare, in prospettiva inclusiva, attività collaborative e proattive, di ricerca, di *peer teaching*, è possibile aumentare la GIL (Gioia, Interna, Lorda) in alunni e docenti. 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, sui diversi interessi, modi, stili di apprendere e sulla progettazione di buone prassi inclusive. Tale funzionale atteggiamento didattico può contribuire a rispondere adeguatamente ai nuovi contesti educativi secondo la prospettiva di una scuola che valorizza le differenze di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti, non solo dei soggetti che manifestano particolari bisogni, esigenze e fragilità (Cottini, 2018). La scuola realizzata sul modello "molte misure in un solo contesto classe" (Pavone, 2020) fa leva sulla pluralità e sulla diversificazione di strumenti, obiettivi, materiali, valori, pratiche, sul continuo adattamento progettuale (non vincolato ad un programma rigido da applicare), sulla co-gestione educativa del processo d'inclusione, su metodologie non trasmissive. La facilitazione negli apprendimenti che ne consegue, associata alla comune partecipazione sociale tengono in debita considerazione il fatto che i bisogni portano ad interventi *sugli* alunni mentre i progetti ad interventi *con* gli alunni. La prospettiva progettuale inclusiva, connotata da flessibilità e da rivedibilità, non basata sulla programmazione lineare, prefabbricata e standardizzata, si coniuga favorevolmente con le caratteristiche degli allievi più fragili, in quanto gli itinerari educativo-didattici vengono pensati, previsti e costruiti a partire dalla lettura delle "tracce", delle evidenze formative di *ogni* alunno. Gli allievi con "bisogni educativi speciali" non hanno bisogno di professionisti a loro dedicati, ma di una "diversa" strutturazione del contesto scuola, di un cambiamento sistemico a priori (Bocci, 2015). La presenza di una rete di aiuti e di sostegni contestualizzati, distribuiti, personalizzati, evolutivi e diffusi (Canevaro, 2011) influenza la dinamizzazione dei fondamentali e significativi elementi costitutivi dei processi inclusivi: l'istituito e l'istituente (Vasquez, Oury, 2011). Il rapporto sinergico tra l'istituito, cioè la realtà scolastica preesistente connotata di una sua specifica struttura, e l'istituente, cioè l'azione costruttiva e personalizzata dei soggetti all'interno di quella specifica realtà va decisamente oltre la prospettiva dell'integrazione (de Anna, 2014). In sostanza, il superamento dell'adattamento e dell'assimilazione degli alunni, con disabilità e non, alle richieste del sistema scolastico promuove un effettivo contesto inclusivo in grado di adeguarsi alle diversità di tutti gli allievi. La costante opera di mediazione e di negoziazione di relazioni, comunicazioni, conoscenze all'interno della gestione integrata della classe, l'accesso ai saperi e il potenziamento degli stili cooperativi tendono a sviluppare apprendimenti metacognitivi e democratici che vedono coinvolti, in modo



attivo e coevolutivo, sia tutti gli alunni che i docenti. La scuola inclusiva si fa carico di promuovere la rivoluzione e la ri-evoluzione della sua organizzazione, delle sue pratiche e della sua cultura secondo una nuova ed emancipante frontiera educativa. L'inclusione quale "cantiere" che bonifica gli spazi, i tempi, i professionisti della scuola (Sannipoli, 2017) rappresenta la sfida, il compito quotidiano e collegiale responsabilmente orientato ad accogliere e riconoscere le differenze, a fornire ad ogni alunno, con disabilità e non, le competenze necessarie per esercitare il diritto di cittadinanza attiva nella società contrastando stereotipi, pregiudizi e didattiche tradizionali. Un tale progetto educativo, supportato dall'opportuna riorganizzazione dei contesti scolastici in nome dell'affermazione dei valori della collaborazione, dell'uguaglianza delle opportunità e dell'equità sociale, coincide funzionalmente con l'idea di una scuola sostenibile e democraticamente inclusiva.

## 2. La complessità della formazione dell'insegnante specializzato

L'attuale ed eterogeneo contesto scolastico, abitato dalla ricca variabilità e complessità delle differenze individuali, richiede da parte dell'intero corpo docente l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica in grado di "leggere" i bisogni e le emergenze educative, in forte espansione, della scuola, secondo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica (Mura, 2019) adottando con fiducia il modello inclusivo di giustizia sociale ampiamente interiorizzato e condiviso, almeno idealmente, dagli insegnanti in formazione (Fiorucci, 2019). E' bene tenere presente che l'inclusione scolastica di qualità non può prescindere dalla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze e alla gestione della classe nella sua complessità sistemica. Ne consegue che l'accoglienza e l'accompagnamento competente dell'alunno con disabilità comportano la formazione di un abito professionale inclusivo di base (Bocci, 2018) orientato a rinforzare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze "speciali", non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche (Gaspari, 2018), a sostegno della poliedricità dell'identità e dell'agire del docente specializzato, esposto a minore rischio di facile delega e marginalizzazione rispetto al passato. L'attenzione critica sull'azione consente al docente di sostegno inteso come "ricercatore", sostenuto dalle competenze riflessive ed auto-riflessive (Schön, 2011) e dalla consapevolezza metacognitiva, di imparare ad apprendere in maniera intelligente dalla propria esperienza, durante la formazione iniziale e permanente, trovando concrete soluzioni ai problemi e alle difficoltà incontrate in classe, promuovendo rinnovati percorsi rispettosi delle differenze e delle diversità. Il soggetto promotore del cambiamento è, *in primis*, l'insegnante specializzato, docente inclusivo "per eccellenza", dal profilo professionale "mutante" (Pavone, 2016) e "polivalente". Adottando logiche di sviluppo reticolari a livello di strategie didattiche, il docente di sostegno tenta di migliorare gli apprendimenti di *tutti* gli allievi favorendo lo sviluppo delle *capability* (Sen, 2006; Nussbaum, 2014), delle possibilità e contribuendo al rinnovamento, all'adeguamento e alla riqualificazione dell'offerta formativo-didattica, in sostanza alla qualità della scuola stessa. Dall'atteggiamento pro-attivo e pro-sociale del docente di sostegno nei confronti dell'unicità della storia di ogni singolo allievo e di quest'ultimo in relazione sistemica al gruppo-classe, dipendono i processi educativi, appren-



ditivi e didattici, nonché il loro successo in prospettiva inclusiva, secondo un'idea di scuola che non si limita ad integrare gli esclusi ma si rende disponibile a modificare e destrutturare i contesti e le pratiche. Il ruolo dell'insegnante specializzato, attualmente inconciliabile con la funzione delegante, assistiva, protesistica ed assistenzialista del passato, comprende la visione a 360° della complessità delle differenze e delle diversità secondo la visione antropologica della persona promossa dall'interpretazione decategorizzante di ICF (Ianes, Canevaro, 2019). Tale modello spinge il docente di sostegno a cercare e a "leggere", con tatto e sensibilità, i complessi bisogni formativi dell'intera classe e le differenti abilità di tutti gli alunni riqualificando le proprie riflessioni, gli strumenti e le strategie teorico-operative. Nell'accogliere, stimolare e valorizzare adeguatamente le differenze *del e nel* gruppo-classe, nel creare un concreto contesto partecipe e collaborativo, diventa centrale la questione della formazione della professionalità del docente specializzato (Gaspari, 2017b).

In tale ottica per promuovere chiavi di lettura, abilità e competenze "al plurale", allo scopo di progettare efficaci e dinamiche azioni di insegnamento-apprendimento, fertili rapporti di collaborazione dei docenti tutti, la presa in carico e la gestione della classe supportata, tra le varie metodologie diventa essenziale, dal *tutoring* e dal *cooperative learning*, trasformando la scuola in una comunità sinergica in grado di accompagnare tutti gli alunni nella realizzazione di un Progetto di vita personalizzato e inclusivo. La professionalità dell'insegnante specializzato reclama l'acquisizione di abiti mentali, di natura critica e complessa, capaci di riflettere costantemente sugli eventi educativi e di riconoscere la validità dell'incontro dialettico costruttivo e significativo con nuovi saperi, competenze e vissuti. L'efficace ricorsività tra teoria e prassi, tra conoscenze acquisite e confronto con i colleghi e le altre figure professionali in prospettiva inclusiva rende visibili le virtù del docente, come afferma P. Freire, tra le quali risulta fondamentale quella di

vivere intensamente la relazione profonda tra pratica e teoria, non come sovrapposizione, ma come unità contraddittoria. Vivere questa relazione in maniera tale che la pratica non possa prescindere dalla teoria. Dobbiamo pensare teoricamente alla pratica. Fare questo richiede un'enorme serietà, un grande rigore (e non superficialità) (2017, p. 34).

Nella scuola inclusiva il docente specializzato di sostegno è regista e principale sostenitore di buone prassi tese a favorire il pieno sviluppo di potenzialità e risorse umane, mediante l'accurata ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Ianes, Cramerotti, 2009; Lascioli, Pasqualotto, 2018) e del Progetto di vita secondo la definizione del recente Profilo di funzionamento (DLgs 66/17; DLgs 96/19). Tali documenti richiedono l'acquisizione di abilità, di competenze plurali, integrate, multidimensionali e polivalenti finalizzate alla valorizzazione delle diverse dimensioni presenti nella personalità di ogni alunno, con disabilità e non, e alla progettazione di efficaci azioni educative rivolte a curare il prioritario compito di accompagnare il "diverso" nel percorso formativo e ricompositivo dell'esistenza (Demetrio, 2013). La formazione dell'insegnante specializzato reclama, oltre la problematizzazione dell'utilizzo delle didattiche trasmissive e standardizzate (Ianes, Demo, Zambotti, 2011), l'acquisizione di una pluralità di approcci culturali e di strategie metodologico-didattiche orientata a ridurre la condizione di svantaggio, di fragilità e di vulnerabilità (Gardou, 2018) dell'alunno con disabilità. L'adeguata progettazione di una funzionale rete di sostegni e di aiuti distribuiti richiede l'attenta



presa in carico globale delle diverse e possibili difficoltà che possono emergere nel corso delle attività e delle esperienze scolastiche (Medeghini, 2006). Il percorso di specializzazione universitario iniziale del docente di sostegno (Zappaterra, 2014), quale figura di sistema strategica con ruolo pivotale (Cottini, 2014), si configura come spazio privilegiato di affinamento delle competenze inclusive. L'intero team docente, all'interno del quale l'insegnante di sostegno assume una sostanziale funzione, viene coinvolto positivamente nella co-progettazione e nella co-costruzione di creativi processi e contesti di insegnamento-apprendimento, nella promozione di sane relazioni pro-sociali all'interno della classe-comunità (insegnanti, educatori, collaboratori scolastici e dirigenti) offrendo sostegno ed aiuto alle famiglie, mediante la promozione di proficue modalità di cooperazione con le stesse. In qualità di specialista delle pratiche di mediazione pedagogica, coordinamento e negoziazione delle strategie inclusive, da adottare in ottica flessibile e senza rigide categorizzazioni, le esperienze formative dell'insegnante specializzato consistono nel costruire, rilevare e valutare itinerari didattici nella prospettiva di complementari interventi sistemico-integrati di rete, a servizio della classe, della comunità scolastica, del territorio e delle agenzie socio-sanitarie che si occupano della disabilità. Al fine di ripensare e riprogettare i percorsi educativi, in ottica co-evolutiva e co-educativa, in modo che non agiscano negativamente sui vissuti emotivi degli alunni con "BES" influenzandone sfavorevolmente la storia personale e scolastica, diviene fondamentale da parte del docente inclusivo, durante la formazione iniziale e in servizio, l'adozione di una pluralità di aiuti e strumenti. Tra questi quelli tecnologico-digitali sono in grado di rispondere ai bisogni differenziati degli alunni e di consentire loro il raggiungimento di adeguati traguardi formativi in termini di conoscenze, competenze e abilità. La presenza delle tecnologie e degli strumenti compensativi digitali nelle classi, quando non è sinonimo di delega a compensazione di un deficit e di ricorso a *software* specifici che costituiscono deleterie occasioni di isolamento dell'alunno con disabilità, contribuiscono alla valorizzazione della pluralità delle differenze e delle diversità, in quanto possono incidere nella strutturazione-ristrutturazione e nella modifica dei contesti in prospettiva inclusiva. Attualmente la drammatica presenza planetaria del virus Covid-19 nella nostra quotidianità, ha reso maggiormente concreta la tecnologia e le sue applicazioni in tutti i contesti e gradi scolastici rendendo la didattica a distanza (DAD) unica ed indispensabile modalità di apprendimento di fronte all'emergenza delle scuole chiuse. Pur nell'accezione positiva dell'utilizzo degli strumenti digitali, capaci di creare nuovi significati emotivo-affettivi rinforzati dal docente che "ti viene a prendere attraverso la webcam", come sostiene D. Lucangeli (2020), tale passaggio epocale evidenzia il possibile rischio di solitudine, vuoto, smarrimento ed esclusione causato dalla scuola a distanza che necessita di opportune e funzionali risorse umane a supporto degli studenti con "BES", per il momento non previste, accanto ai dispositivi multimediali. La "fatica" degli insegnanti nell'affrontare eventi imprevisi, come nell'eccezionale caso dell'emergenza sanitaria nazionale, può causare, l'incremento del *burn out* professionale derivato da altri rischi e problematiche a cui sono quotidianamente sottoposti i docenti, curricolari e di sostegno, nell'espletamento delle loro impegnative funzioni (Mameli, Molinari, 2017). Il *setting* formativo inclusivo dell'insegnante di sostegno, rinnovato e ri-definito nella sua polivalente identità, comprende anche il saper gestire con consapevolezza il sovraccarico emotivo riducendo il livello di stress, disagio, malessere, demotivazione e impotenza elementi connaturati alle professioni di cura e di aiuto (Palmieri, 2018) rivolte ad interpretare



la diversità dei bisogni educativi di tutti gli alunni, favorendo l' "accettazione del deficit e la riduzione dell'handicap" (Canevaro, 1999), nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale e culturale.

### 3. Le attività laboratoriali nel corso di specializzazione per il sostegno

Il curriculum del Corso di specializzazione per il sostegno, giunto al IV° ciclo nell'a.a. 2018/2019, cerca di superare la dicotomia teoria/prassi mediante la proposta di un percorso formativo che valorizza l'interazione dinamica e virtuosa tra insegnamenti, laboratori e tirocinio nella prospettiva di un curriculum integrato oltrepasando la contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali. Situandosi tra gli insegnamenti e il tirocinio, le attività laboratoriali svolgono la funzione di costruttivo ponte tra la teoria e la pratica didattica (Galliani, Felisatti, 2001). All'interno dell'attuale Corso di specializzazione sono previste differenti tipologie di laboratori, diversificati per ciascun grado di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado), ciascuno da 1 CFU. I laboratori si articolano in specifiche aree di funzionamento e di conoscenza: disabilità sensoriali, disturbi comportamentali (di matrice psicologica), didattica delle diverse discipline/campi di esperienza declinati in senso inclusivo (area linguistica, matematica, antropologica). In tale contesto universitario, lo spazio del laboratorio assume la funzione di consentire agli insegnanti in formazione di sperimentarsi nel ruolo di docenti per le attività di sostegno. In questo senso il laboratorio viene inteso come luogo di produttiva connessione e dialogo tra la teoria e la pratica (Baldacci, 2006), spazio di progettazioni didattiche innovative in ottica inclusiva, contesto privilegiato per la formazione iniziale dei docenti. Non si tratta, infatti, di trasmettere ulteriori conoscenze ai corsisti, acquisite durante le lezioni teoriche deputate alla formazione dei saperi, ma il laboratorio si configura piuttosto come luogo di analisi, progettazione ed elaborazione di contesti d'aula reali (a partire dalle proprie esperienze professionali e/o di tirocinio) o simulati, attraverso la descrizione di contesti-classe ispirati alla realtà scolastica (Zecca, 2014). Esso diviene spazio di connessione tra la teoria degli insegnamenti e la pratica del tirocinio a scuola, consentendo di sviluppare competenze professionali spendibili all'interno dei contesti scolastici, per sviluppare "la *polivalenza* e la *multidimensionalità* delle competenze del docente specializzato di sostegno" (Gaspari, 2015, p. 49). Lo specializzando viene condotto a divenire il professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato: all'interno del laboratorio il futuro insegnante di sostegno viene accompagnato nel mettere in atto modalità di riflessione imparando a "dire la pratica" (Mortari, 2010), riflettendo sia sul proprio intervento didattico che sulle azioni dell'insegnante accogliente "esperto" di cui è osservatore nel corso dell'esperienza di tirocinio. Il laboratorio è generalmente condotto da docenti specializzati su sostegno oppure formatori esperti che coniugano il sapere professionale della pratica con un'approfondita conoscenza della pedagogia e didattica per l'inclusione, creando uno spazio di discussione e di riflessione sulle pratiche professionali, luogo di confronto di esperienze, condivisione di buone prassi, progettazione didattica inclusiva. F. Falcinelli afferma che



l'attività di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, costruzione di un prodotto, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica ed è caratterizzata da un metodo di lavoro che prevede sistematicamente un coinvolgimento diretto degli studenti nelle diverse esperienze (2007, p. 14).

Gli elementi importanti da tenere in considerazione per la realizzazione di un efficace laboratorio riguardano la proposta di attività multidimensionali e momenti di riflessione metacognitiva. Il docente di laboratorio si propone come facilitatore dei processi di apprendimento degli specializzandi piuttosto che come docente tradizionalmente inteso; uno dei suoi scopi è quello di far conoscere il

sapere essenziale che viene dall'esperienza, poiché è un sapere che si costruisce affrontando pensosamente nel quotidiano il lavoro dell'insegnante. E' un sapere che i docenti costruiscono per trovare risposte concrete ed efficaci ai problemi che individuano nella loro pratica (Mortari, 2010, p.1).

L'*expertise* del docente è molto difficile da trasmettere perché i docenti esperti che possono svolgere la funzione di mentori sono pochi a scuola, in considerazione della carenza effettiva di docenti specializzati sul campo. Attraverso i dialoghi formali e non informali che si intrecciano nello spazio-tempo del laboratorio, gli specializzandi costruiscono e ri-costruiscono significati rispetto al proprio agire professionale e a quanto osservato, sviluppando soluzioni migliorative dell'esistente grazie al confronto *del e nel* gruppo. L'esperienza maturata all'interno dei corsi di specializzazione ci ha insegnato l'enorme importanza che riveste il gruppo di laboratorio e di tirocinio nel supportare, non soltanto il percorso formativo, ma anche la pratica professionale, sperimentando la condivisione di una comunità che si configura come tetracomunità: comunità di apprendimento, di pratica, di discorso, di ricerca (Santi, 2006).

## 4. Il laboratorio di didattica delle educazioni: dalla teoria alla pratica

Tra i numerosi laboratori previsti all'interno del percorso di specializzazione vi è quello di didattica delle educazioni. Tale laboratorio viene declinato, nel panorama nazionale, in molti *format* diversi, proponendo l'articolazione di conoscenze e competenze assai variegata tra loro. Tale libertà progettuale va colta come una possibilità per poter sperimentare contenuti inediti, non sviluppati all'interno degli altri laboratori o negli insegnamenti. La sfida della formazione dei docenti all'interno del Corso di specializzazione per il sostegno è elevata, in quanto i corsisti provengono da percorsi di studio molto eterogenei: per infanzia e primaria vi sono docenti con il diploma magistrale accanto ai laureati in Scienze della formazione primaria; per le scuole secondarie docenti che hanno acquisito l'abilitazione e/o l'accesso alle classi di concorso tramite SSIS, TFA, 24 CFU. Un'altra complessità deriva dalla capacità di proporre esperienze concretamente spendibili nel contesto scolastico, e capaci di attivare capacità di riflessione sulla pratica (Schön, 2011). Il riferimento culturale e professionale per la progettazione del laboratorio è stato il Profilo dei docenti inclusi dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2012), in parti-



colare per quanto riguarda la dimensione “lavorare in team” ovvero la dimensione del lavoro collaborativo come contesto privilegiato per lo sviluppo della professionalità del docente specializzato e lo sviluppo dell’autoanalisi e della riflessività professionale. La proposta del *Wordcloud delle parole inclusive* ha costituito l’interessante e coinvolgente attività iniziale favorendo nei partecipanti l’attenzione all’utilizzo di termini corretti per parlare adeguatamente di differenza. Il laboratorio è successivamente proseguito con l’individuazione e la lettura, all’interno dei propri contesti scolastici, delle barriere e dei facilitatori per l’implementazione di culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014). Solitamente, in qualità di docente formatore, si propone tale attività senza dare altri suggerimenti ai corsisti, in modo da consentire una reale e autentica co-costruzione della conoscenza tra i partecipanti, a partire dalla rilevazione di similarità ma anche di differenziazioni tra i diversi istituti. Fondamentale risulta, quindi, il processo di analisi della qualità dell’inclusione all’interno del contesto scolastico nel quale operano i diversi docenti. Questo ci riporta ad uno degli elementi di maggiore criticità dell’inclusione in Italia, ossia il non garantire una qualità almeno minima in tutto il territorio nazionale (lanes, 2015). La riflessione non si ferma, però, alla rilevazione dello *status quo* ma, grazie agli sviluppi offerti dal gruppo, prefigura scenari di possibilità di cambiamento, cercando di cogliere i facilitatori presenti all’interno dei propri contesti lavorativi che più difficilmente vengono individuati rispetto alle barriere. L’utilizzo di chiavi di lettura tratte dall’*Index per l’inclusione*, con la tripartizione in culture, politiche e pratiche inclusive e dall’ICF (OMS, 2001) consente di utilizzare una visione maggiormente oggettiva. Alcune tra le domande tratte dall’*Index* prese in considerazione nel percorso laboratoriale dei contesti scolastici sono state le seguenti:

- quali ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione si presentano nella scuola?
- Quali sono le risorse presenti tra gli adulti, gli alunni e il contesto dentro e fuori della scuola per sostenere l’apprendimento e la partecipazione?
- Come possono essere mobilitate risorse aggiuntive per sostenere l’apprendimento e la partecipazione all’interno della scuola?

È stato, in seguito, proposto il tema dell’educazione alle differenze in classe e come affrontare tale tematica nella pratica didattica, presentando delle buone prassi attuate nel contesto della scuola primaria. In una prima fase dell’attività sono state raccolte le narrazioni dei corsisti in merito a come nelle loro esperienze professionali fosse stato trattato il tema delle differenze con i bambini nelle classi/sezioni, focalizzandosi, quindi, sulla funzione dei libri come “mediatori” (Canevaro, 2008) per parlare del tema della differenza in classe. È importante infatti “creare in classe contesti protetti nei quali poter parlare delle proprie e altrui differenze consente di percepirle come qualcosa che caratterizza tutti e di ciascuno e di considerarle in ottica di potenzialità anziché di limite” (Ruzzante, 2019, p. 149). La consegna per l’incontro successivo è stata quella di portare un albo illustrato ai colleghi, presentando la motivazione della scelta e un’analisi rispetto alla modalità con la quale nel testo viene affrontata la tematica della differenza, se ritenuta opportuna o meno. Rispetto a questo aspetto, successivamente in piccolo gruppo sono state elaborate delle Unità di Apprendimento per competenze a partire dall’analisi del contesto-classe nel quale i corsisti svolgevano il ruolo di docenti o tirocinanti. Nell’ultima edizione del corso di sostegno si è voluto proporre anche la dimensione della sostenibilità ambientale e



dell'educazione alla cittadinanza in prospettiva inclusiva presente all'interno dell'*Index* e negli obiettivi sostenibili dell'Agenda 2030 dell'ONU (2015), sia per quanto riguarda il goal relativo alla scuola di qualità e l'educazione inclusiva, sia per la parte relativa alla riduzione dello spreco di risorse. A partire da alcune suggestioni tratte dall'*Index*, è stato chiesto ai corsisti di elaborare in piccolo gruppo una progettazione didattica inclusiva sui temi dello sviluppo sostenibile/educazione alla cittadinanza. Un'altra attività proposta è stata quella dell' "incidente critico" (Tripp, 2012; Spencer-Oatey, 2013; Mohammed, 2016) per riflettere su "cosa non aveva funzionato" in una determinata situazione didattica. Era possibile riportare sia un episodio del proprio vissuto professionale che quello di un collega del quale si era stati osservatori. Dopo la scelta dell'incidente critico ritenuto più interessante per il gruppo, l'attenzione si focalizzava sulla riprogettazione utilizzando i principi dell'*Universal Design for Learning-UDL* (CAST, 2011), scegliendo su quale dei tre principi agire per la riprogettazione (Fornire molteplici forme di Rappresentazione, Fornire molteplici forme di Azione ed Espressione, Fornire molteplici forme di Motivazione). Molti degli episodi riportati riguardavano docenti curricolari, dalle discutibili forme di micro-esclusione (Dal Zovo, Demo, 2017) fino all'uscita dalla classe e la mancanza di adeguate strategie di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2019). Questa attività ha permesso il graduale accrescimento delle competenze professionali e della riflessività dei docenti in formazione. È proprio la capacità di riflettere sulle proprie pratiche quella che consente di incrementare la qualità della professione docente, in modo particolare del docente inclusivo. La parte finale del laboratorio ha riguardato la riflessione in piccolo gruppo rispetto ai 12 principi del docente inclusivo (Canevaro, lanes, 2019). Ogni gruppo doveva scegliere il principio che riteneva più importante e poi tradurlo nella pratica didattica. Non vi sono stati principi che hanno ricevuto maggiori scelte rispetto ad altri, anzi vi è stata la difficoltà di sceglierne uno perché ritenuti tutti molto importanti, anche se ancora lontani da raggiungere per quanto riguarda le pratiche didattiche. L'obiettivo che si è sempre messo in primo piano nei laboratori condotti e realizzati è la capacità di progettazione didattica, in quanto si nota la difficoltà, soprattutto presente nei docenti che hanno da poco iniziato a lavorare nel mondo della scuola, di saper tradurre in progettazione e di seguito in pratica professionale le pur interessanti intuizioni in merito alle possibili proposte didattiche. Scarsa attenzione viene usualmente riservata alla strutturazione in fasi delle proposte didattiche e alla valutazione formativa. La possibilità di poter sperimentare, all'interno del laboratorio, la scrittura collaborativa, così come dovrebbe avvenire in un team docenti, funge da facilitatore nel complesso lavoro di progettazione per competenze. Tali prodotti realizzati all'interno del laboratorio andranno poi necessariamente ri-contestualizzati, ma possono costituire concrete piste di lavoro da adottare all'interno del tirocinio del corso stesso o nella propria professione docente. Diversi sono stati, infatti, gli studenti che mi hanno riportato di aver utilizzato all'interno del percorso di tirocinio o nell'elaborato teorico le suggestioni presentate all'interno del laboratorio.

## Conclusioni

Nell'ottica del cambiamento dei tradizionali metodi di insegnamento che la scuola inclusiva si propone, assume fondamentale importanza il compito di rispondere alla pluralità e alle differenti richieste formative degli alunni anche mediante la valoriz-



zazione del ruolo del docente specializzato come uno degli attori e dei protagonisti maggiormente significativi di tale trasformazione. L'evoluzione professionale, migliorativa e permanente di tale figura, prevede l'adeguata acquisizione di un bagaglio formativo personalizzato al fine di praticare "un mestiere" che si costruisce *in progress* e si arricchisce di specifiche conoscenze e competenze plurali: relazionali, progettuali, organizzative, metodologiche, strumentali, ecc. L'esperienza operativa dei laboratori, all'interno del corso di specializzazione di sostegno, incide con evidenza nella formazione iniziale di tale specialista della complessità. Nella prospettiva dell'acquisizione di un elevato profilo di professionalità riportiamo l'ultima attività di riflessione proposta ai futuri insegnanti di sostegno: "Io insegnante prima e durante la specializzazione", orientata ad avviare un primo confronto sulle modalità con le quali la formazione ha inciso a livello di culture e di pratiche professionali. Tutti i docenti hanno evidenziato come *self-report* un cambiamento nelle proprie prassi operative e nel loro sguardo nei confronti della scuola, in direzione di una prospettiva inclusiva più ampia. È tendenzialmente accresciuta, inoltre, la loro consapevolezza rispetto all'importanza fondamentale, nel campo dell'inclusione, dello "sviluppo professionale continuo" (European Agency, 2009) supportato da un innovativo bagaglio formativo frutto di competenze teorico-pratiche in grado

di innalzare il gradiente inclusivo della scuola intesa come autentica comunità educante (Gaspari, 2019, p. 61).

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf)
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97-104). Brescia: La Scuola.
- 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* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (edizione italiana a cura di F. Dovigo).
- Caldin R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2011). Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti. *Rivista dell'istruzione*, 2, 35-43.
- Canevaro A., Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.



- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Ceci M.P. (16 marzo 2020). *Il prof. ti viene a prendere attraverso la webcam*, Scuola24. Intervista a D. Lucangeli. [https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uid=ADK8C6C&refresh\\_ce=1](https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uid=ADK8C6C&refresh_ce=1)
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 11-19.
- d'Alonzo L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.
- Dal Zovo S., Demo H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V (1), 45-60.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- 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*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G-00074/sg>
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Demetrio D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), 202-217.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo europeo dei docenti Inclusivi*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)
- Falcinelli F. (ed.) (2007). *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*. Perugia: Morlacchi.
- Fattorini O., Cangemi L. (2015). D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. <http://www.educazioneaduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII (2), 271-293.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB Lampi.
- Galliani L., Felisatti E. (eds.) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardou C. (2018). Nodi problematici nella vita delle persone con disabilità. La comunità umana e il concetto di vulnerabilità universale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 214-222.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2017a). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari P. (2017b). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato, *PedagogiaPIUdidattica*, 3 (1), <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato>



- Gaspari P. (2018). Per una formazione “non medicalizzata” del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 265-274.
- Gaspari P. (2019). L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro. In P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 50-68). Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2015a). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Goussot A. (2015b). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47.
- lanes D. (2006). *La Speciale normalità Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2009). *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, vol. 3. Trento: Erickson.
- lanes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D., Canevaro A. (eds.) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kahn S. (2011). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*. Brescia: la Scuola.
- Mameli C., Molinari L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on italian teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 32 (2), 219-234.
- Medeghini R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Vannini: Brescia.
- Mohammed R. (2016). Critical incident analysis: reflections of a teacher educator. *Research in Teacher Education*, 6 (1), 25-29.
- Mortari L. (aed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mura A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova secondaria*, XXXVI, 108-112.
- Nussbaum M.C. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2018). *The framework for policy action on inclusive growth*. <https://www.oecd.org/mcm-2018/documents/C-MIN-2018-5-EN.pdf>
- OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health, World Health Organization*, Geneva (trad. it. *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002).
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Palmieri C. (2018). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15 (1), 44-53.
- Pavone M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In Galanti M.A., Pavone M. (eds.),



- Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Ruzzante G. (2019). La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria, in D. Ianes (eds.), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 149-161). Milano: FrancoAngeli.
- Sandri P. (2018). Didattica inclusiva, didattica speciale, didattiche disciplinari: una co-evoluzione necessaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 7-10.
- Sannipoli M. (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema scuola. In D. Ianes, A. Canevaro (eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 262-275). Trento: Erickson.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön D.A. (2011). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A.K. (2006). What do we want from a theory of justice. *The Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- Spencer-Oatey H. (2013). *Critical incidents. A compilation of quotations for the intercultural field. Global PAD Core Concepts*. <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
- Striano M., Malacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tomlinson C.A. (2014). *The differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tripp D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.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. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *Metis IV* (1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-qual-e-universita-per-qual-futuro/126-formalex/600-formare-insegnanti-specializzati-per-il-sostegno-in-italia-uno-sguardo-dia-cronico.html>
- Zecca L. (2014). Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII (13), 201-215.

# L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana

## University open for non-students: a project of participation of young people with intellectual disability in an Italian university

### **Maja Antonietti**

Ricercatore M/Ped 03, Università di Parma – maja.antonietti@unipr.it

### **Silvia Comodi**

Coordinatrice di Università21 Onlus – comodi.silvia@gmail.com

### **Enrico Giliberti**

Ricercatore M/Ped 03, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia – enrico.giliberti@unimore.it

### **Antonio Gariboldi**

Professore Associato M/Ped 03, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia – antonio.gariboldi@unimore.it

### **Giacomo Guaraldi**

Delegato del Rettore alla Disabilità e ai DSA, Università di Modena e Reggio Emilia – giacomo.guaraldi@unimore.it

This paper aims to set at the center of consideration post-secondary education for young people with intellectual disabilities. It deals with documentation about an innovative pilot project that supported the participation and learning of young people with intellectual disabilities in an Italian University. The study faces some crucial issues related to the accompanying processes towards adulthood of young people with intellectual disabilities. The investigation employs a theoretical and regulatory framework, a rigorous documentation through interviews to the actors of the project and an in-depth analysis on the choices of organizational and didactic activities. Such experience is intended to be an opportunity to reflect on the ways the University, as it happens elsewhere, can also be a promoter of change supporting inclusive processes.

**Key-words:** post-secondary education, participation, intellectual disability, inclusion, Italy.

abstract

## Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il lavoro è frutto di riflessione congiunta. Maja Antonietti è autrice dei sottoparagrafi 1.1, 1.3, 4.2; Silvia Comodi è autrice dei sottoparagrafi 3.1, 3.2; Antonio Gariboldi è autore dei sottoparagrafi 3.1, 3.3.2; Enrico Giliberti è autore dei sottoparagrafi 1.2, 3.3.1; Giacomo Guaraldi del paragrafo 2, del sottoparagrafo 4.1.



## 1. Diventare adulti

### Premessa

Questo contributo pone l'attenzione su una questione delicata, quella della costruzione di percorsi di inclusione sociale entro il contesto universitario per giovani che, essendo privi del diploma della scuola secondaria di II grado, non potrebbero parteciparvi. Il progetto documentato in questo contributo è attivo attraverso una Convenzione tra l'Ateneo di Modena e Reggio Emilia, il Comune e l'Azienda Unità Sanitaria Locale di Reggio Emilia e l'Associazione "Università21" Onlus a partire dall'A.A. 2015/2016. Attraverso tale progetto, le aule ed i corridoi universitari si sono aperti, con dovute attenzioni, a tali giovani attraverso la mediazione educativa ed il supporto pedagogico-organizzativo dell'Associazione Università 21 che si è costituita sul territorio reggiano e che opera in stretto collegamento con gli altri enti coinvolti. L'esperienza - che si configura come unica nel suo genere in Italia - e la cui attuazione presenta caratteri di problematicità che devono essere oggetto costante di analisi e riflessione, mette al centro della riflessione il diritto di ciascuno alla propria realizzazione nel migliore dei modi possibili. In questo senso il contributo si interroga su come il contesto universitario possa contribuire in tale direzione, entro chiari vincoli normativi che si richiamano a premessa, ovvero che in alcun modo è messo in discussione o ampliato il valore legale del titolo di studi, che rimane meta finale degli studenti regolarmente iscritti all'Università.

### 1.1 I nodi

Esistono alcuni elementi che contraddistinguono la vita adulta e che Lascioli (2016) definisce "ancoraggi": lavoro, indipendenza economica, autonomia, cittadinanza attiva, sessualità. Una educazione alla vita adulta delle persone con disabilità intellettiva deve, pertanto, porle al centro della propria progettualità creando le condizioni affinché un'esperienza diventi un reale momento significativo e formativo della personalità dell'individuo.

Nei giovani con disabilità intellettiva il passaggio dall'adolescenza all'età adulta coincide con una forte riduzione dei livelli di partecipazione alla vita della comunità ed una significativa limitazione delle opportunità di accesso a ruoli tipici della collettività (Lepri, 2016). Le difficoltà o l'impossibilità di accesso a forme, che vengono definite ritualizzate di cambiamento (Lascioli, 2016), rappresentano un divieto sociale al riconoscimento della propria adultità. Un aspetto questo frutto di rappresentazioni sociali, culturalmente radicate, le quali, ancora oggi, guardano alle persone con disabilità come relegate ad una dimensione di eterni bambini e soggetti bisognosi di cure (Lepri, 2011; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016) o ancora di collocamento in una posizione di inferiorità rendendo l'individuo con disabilità agente passivo (Goussot, 2009). Visioni che appaiono inconciliabili con un'azione educativa orientata a formare giovani-adulti, dove l'autonomia (Contardi, 2016) e l'autodeterminazione (Cottini, 2016; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016; Sacchi, Giraldo, 2018) diventano elementi centrali per intraprendere un percorso di crescita e consapevolezza in se stessi.

Diviene quindi cruciale il diritto della persona con disabilità di fruire dei servizi



e contribuire alla loro produzione, costituendosi parte attiva della comunità. Il rapporto tra lavoro e disabilità adulta è tema delicato, perché per quanto vi siano numerose riflessioni teoriche e operative in merito alla partecipazione attiva a scuola, ancora complesse sono le azioni di orientamento, formazione e inserimento nel mondo del lavoro (Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012). Se un ruolo cruciale è quello rappresentato dalla famiglia nel sostenere la persona con disabilità intellettiva a pensarsi, fondamentale diviene il ruolo emancipativo della relazione educativa sia esso della famiglia, così come degli educatori (Caldin, Friso, 2016), nonché della rete sociale coinvolta in questo processo complesso (Albano, Marzano, 2000). Per il raggiungimento del pieno sviluppo della persona è dunque essenziale poter accedere a un ventaglio ricco di opportunità, esperienze e relazioni che permettano di esprimersi, autodeterminarsi e crescere. (Marchisio, Curto, 2017).

## 1.2 Alcuni dati di fatto

Secondo i dati dell'Istat 2017, solo il 21,7% di giovani sopra ai 25 anni con limitazioni gravi ha conseguito un diploma di scuola secondaria, a confronto con la restante popolazione dove il dato si attesta al 56,2%. Anche l'accesso al mondo del lavoro è limitato, l'11,1% per persone con disabilità gravi a fronte di un tasso di occupazione del 55,6%. La partecipazione ad attività del tempo libero ed a possibilità di socializzazione è limitato: ridotta la fruizione di servizi culturali e associativi da parte di persone in tali condizioni e allo stesso tempo anche scarsamente accessibile e pensata su misura dalle agenzie culturali del territorio (Cicerchia, Solipaca, Bologna, Staffieri, 2018).

L'infanzia e la giovinezza delle persone con disabilità intellettiva sono caratterizzate da servizi specifici e ben consolidati: i servizi socio-sanitari sono in continuità dalla nascita al compimento dei 18 anni e proseguono di norma fino alla fine della frequenza alla scuola superiore. Dopo i 18 anni si assiste a cambiamenti che richiedono una ristrutturazione e una ridefinizione del progetto di vita della persona e della rete dei famigliari: terminata la scuola si passa ai servizi "dell'handicap adulto" e per quanto riguarda l'offerta di attività socio-culturali si prevede di norma la partecipazione da un lato ad attività del tempo libero, che occupano una parte della giornata; dall'altro lato l'inserimento lavorativo mirato o la frequenza a centri diurni. Tali attività mostrano alcuni limiti di fondo: possono essere poco stimolanti dal punto di vista culturale e formativo, in quanto privilegiano tipicamente gli obiettivi della socializzazione e dell'espressione (laboratori e atelier legati alle arti) o, nel caso delle attività lavorative, sono spesso attività manuali semplici da svolgere; si svolgono in contesti a basso grado di integrazione, che quindi determinano una forma di esclusione dalla partecipazione alla vita della comunità (Colleoni, 2016); sussiste il rischio di delega e frammentazione dell'esperienza (Olivetti Manoukian, 2016).

Un ruolo cruciale, pertanto, è quello che le agenzie formative, tra cui le Università, possono mettere in atto e proporre. Anche se occuparsi di giovani che non sono studenti iscritti ai propri corsi di laurea non è la sua finalità principale, già da alcuni anni l'Università italiana propone una serie di iniziative che si svolgono al di fuori dei compiti istituzionali e che sono rivolte a contribuire in generale allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società, aumentandone il benessere; è quella che viene definita "terza missione" dell'Università (Anzivino, Ceravolo, Rostan, 2018). Entro questa prospettiva, diviene interessante esplorare le condizioni grazie



alle quali giovani con disabilità intellettiva, pur non iscrivendosi all'Università, potrebbero partecipare alla vita universitaria e acquisire conoscenze e competenze volte ad arricchire il proprio bagaglio culturale e le proprie abilità relazionali. Tale riflessione inevitabilmente deve tenere conto di quanto sta accadendo in altri Paesi.

### 1.3 Uno sguardo internazionale

La formazione post-secondaria per giovani con disabilità intellettiva, autismo, problemi di salute e di sviluppo è un tema particolarmente innovativo attorno a cui la ricerca si sta interrogando in ambito internazionale (Gibbons, Cihak, Mynatt, Wilhoit, 2015). Negli Stati Uniti a partire dall'Higher Education Opportunity Act del 2008 (HEOA) sono state definite linee guida per l'attuazione di lauree, certificazioni o programmi senza laurea offerti da istituzioni per studi superiori (IHE) per studenti con disabilità intellettiva che intendono proseguire la propria formazione e vita indipendente anche in prospettiva lavorativa, che sono strutturati. Si prevede che gli studenti partecipino ai percorsi non meno della metà del tempo previsto per i colleghi "in (a) regular enrollment in credit-bearing courses, (b) auditing or participating in courses for which the student does not receive regular academic credit, (c) enrollment in noncredit-bearing, nondegree courses, or (d) participation in internships or work-based training" (HEOA, 2008).

Negli ultimi anni il numero di programmi destinati a studenti in tali condizioni è aumentato negli Stati Uniti (dati del Thinkcollege riportati da Grigal, Hart, Papay, Domin, & Smith, 2017) indicando pertanto una tendenza positiva. Tali offerte formative rispondono ad una richiesta da parte dei giovani e delle loro famiglie di percorsi di formazione qualificati, per sostenere la costruzione di un progetto personale e professionale dopo gli studi secondari nella piena prospettiva di autodeterminazione degli individui, ma sono anche funzionali a politiche di costruzione di sistemi inclusivi per ogni livello e ogni grado di istruzione. Differenti sono i programmi per giovani con disabilità intellettiva rintracciati negli Stati Uniti e di cui Kelly e Westling (2019) riportano le principali caratteristiche facendo riferimento a Grigal et al. 2015: strutture quadriennali o biennali tradizionali con ridotti adattamenti, percorsi o corsi speciali e ad hoc, alternanza di esperienze, corsi di preparazione professionale, corsi rivolti allo sviluppo sociale e personale, possibilità di sostegno economico e servizi residenziali. In Europa Judge e Gasset (2015) riferiscono delle scelte dell'Ateneo madrileno in ordine alla costruzione di un corso universitario per studenti con disabilità intellettiva orientato alla professione e riportano tre modelli organizzativi attuati generalmente: misti, integrati/inclusivi, separati. Gli studiosi riportano alcuni esiti dello studio avviato, con risultati positivi relativamente ai benefici ottenuti dagli studenti nell'impiego di lavoro dopo il percorso e nella riduzione degli stereotipi secondo il personale universitario intervistato. La letteratura internazionale si sofferma in particolare sul ruolo delle famiglie (Cranston-Gingras, Davis, Gonzalez, Knollman, Thomas, Wissner 2015), sulla valutazione in entrata in merito all'adeguatezza degli studenti (Kelly, Westling, 2019), sul legame con il mondo del lavoro (Kramer, Bose, Shepard, 2017) e sul ruolo dei pari (Kubiak, 2015; Ryan, Nauheimer, George, Dague, 2017).



## 2. Un ruolo possibile per le Università italiane

L'Università, in Italia, opera sul territorio con un duplice mandato di ricerca e formazione, compito che svolge per tutti gli studenti iscritti, assicurando a tutti servizi e benefici per garantire il diritto allo studio.

La Legge 17/99<sup>1</sup>, ad integrazione e modifica della legge quadro 104/92, introduce, in ambito accademico, direttive in merito alle attività che le Università italiane devono mettere in atto per favorire l'inclusione degli alunni con disabilità durante l'intero percorso formativo. Tale norma "obbliga" gli Atenei a nominare un Delegato del Rettore alla Disabilità (oggi anche ai disturbi specifici dell'apprendimento) e a garantire agli studenti con bisogni educativi speciali il diritto allo studio e pari opportunità di formazione, tramite la concessione di benefici economici e servizi, prevenendo anche l'erogazione alle Università pubbliche di un'apposita quota del fondo di finanziamento ordinario (FFO) al fine di raggiungere tale risultato.

Nel 2000 i Delegati dei Rettori alla disabilità si sono riuniti in una Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) che, dal 2001, è stata riconosciuta dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) quale organo ufficiale preposto a coordinare le iniziative per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali in ambito accademico. Successivamente sono state redatte le linee guida della CNUDD (poi riviste nel 2014), intese come indicazioni per predisporre, nel rispetto dell'autonomia di ciascun Ateneo, i servizi più idonei a favorire l'integrazione universitaria degli studenti con disabilità.

I principi che hanno spinto le Università a favorire il processo di integrazione degli studenti con disabilità in ambito accademico si ispirano a diversi articoli della nostra Carta Costituzionale, alle Leggi 104/92 e 17/99 ed alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità relativamente al diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva ed inclusione delle categorie più deboli nel mondo della scuola, del lavoro e nella società.

Compito del Delegato del Rettore alla disabilità e del Servizio Disabili di Ateneo è quello di supportare tutti gli studenti con bisogni educativi speciali nello studio individuale e nel superamento degli esami grazie ai servizi e alle misure compensative loro erogate in sede di esame al fine di creare un ambiente inclusivo oltre che rispondere positivamente alle loro esigenze.

I servizi erogati agli studenti con disabilità regolarmente iscritti all'Università (ad esempio trascrizione di testi in formato accessibile, ausili, tutor alla pari o didattici etc.) contribuiscono a costruire un contesto fertile per le azioni inclusive. Al contempo risulterebbero potenzialmente utili anche a giovani che, terminata la scuola, non possono formalizzare l'iscrizione all'Università, in quanto in possesso di attestato di frequenza e non di diploma di scuola secondaria di secondo grado (Masiello, 2015).

Alla luce di questo quadro di riferimento, si colloca l'esperienza del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia che, a partire dal 2008, ha instaurato una collaborazione con i Servizi socio-sanitari di Reggio Emilia, rispondendo, inizialmente, ad una richiesta di un'educatrice del territorio, di accogliere un giovane, che avrebbe beneficiato della frequenza ad un corso universi-

1 Legge 17/1999 "Integrazione e modifica della Legge quadro 5 Febbraio 1992, n. 104 per l'assistenza, l'integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate".



tario, pur non potendo iscriversi all'Università in quanto privo di diploma. L'esperienza è stata ripetuta fino a giungere a J., giovane con sindrome di Down, che, non potendo immatricolarsi all'Università, tuttavia, desiderava prendere parte ad un percorso di studi più continuativo. Il Referente Accogliente dell'Ateneo e il Referente alla disabilità del Dipartimento hanno valutato la possibilità di permettere a J. di seguire, con continuità, diversi corsi universitari (circa due per semestre) consentendogli di acquisire, all'interno di un progetto di vita condiviso con i servizi socio-sanitari, specifiche competenze in ambito educativo, accrescendo così la sua motivazione ed autostima e favorendone l'integrazione nell'ambiente universitario. Pur essendo le lezioni universitarie pubbliche, la normativa vigente consente di seguirle, qualora non si sia regolarmente iscritti all'Università, solo saltuariamente. Il Direttore e il Consiglio di Dipartimento hanno autorizzato J. a frequentare "con continuità" alcuni insegnamenti universitari del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

Da tale esperienza, su iniziativa della madre di J., il 17 luglio 2015 è nata l'Associazione "Università21 Onlus", che ha l'obiettivo di assistere i giovani, privi di diploma, che intendono frequentare l'Università, fornendo educatori specificamente formati, che seguono i giovani nel loro percorso di studi, in accordo con l'Università. Viene quindi sottoscritta per l'A.A. 2015/2016 una Convenzione tra l'Università di Modena e Reggio Emilia (Unimore), l'Associazione Università21 Onlus, il Comune e l'Azienda Unità Sanitaria Locale di Reggio Emilia che nell'art. 1 dichiara la realizzazione di percorsi progettuali - denominati "Università21" - a favore di giovani con disabilità in carico al sistema integrato di servizi sociosanitari del Distretto di Reggio Emilia, con l'obiettivo di promuovere contesti e opportunità di inclusione sociale differenziati. Tale convenzione definisce responsabilità e compiti dei diversi enti coinvolti: in particolare spetta all'Associazione Università21 Onlus il rapporto con i giovani e le proprie famiglie e la selezione degli educatori coinvolti ed un raccordo con l'Università attraverso i Delegati, il Comune e l'Azienda Unità Sanitaria Locale.

### **3. Una documentazione rigorosa dello sviluppo di percorsi di inclusione sociale "Università21"**

Il presente paragrafo intende documentare lo sviluppo del progetto realizzato dagli enti coinvolti.

Si ritiene, infatti, che la qualità di un progetto che mette in rete soggetti istituzionali diversi che operano nell'ambito di uno specifico territorio si fondi sia sulla capacità di costruire delle regolari occasioni di raccordo e dialogo tra le istituzioni coinvolte, condividendo così l'impostazione progettuale e le scelte che occorre fare in relazione ai casi concreti, sia sulla capacità di curare in modo sistematico le varie fasi di sviluppo del percorso, facendole oggetto di un'attività continua di monitoraggio e analisi.

In questo senso si sceglie di fare riferimento a tre elementi qualificanti l'esperienza progettuale in atto: 1) evidenziare le caratteristiche del progetto che ne garantiscono un rigore e che sono definite nella Convenzione che regola il progetto stesso; 2) comprendere e rilevare i nodi cruciali di questo progetto attraverso interviste a testimoni privilegiati entro una prospettiva esplorativa di indagine; 3) porre l'attenzione su come il sistema universitario abbia svolto il suo mandato all'interno del progetto stesso.



### 3.1 Caratteristiche del progetto

Il progetto, i cui intenti sono stati precedentemente evidenziati, avviato con l'A.A 2015/2016 si sviluppa attraverso la cura e il monitoraggio costante dei seguenti aspetti:

- *Riunioni collegiali università/associazione*

Sino ad oggi vi è stata una stretta collaborazione tra Unimore e l'Associazione "Università 21" Onlus (U21), collaborazione attraverso incontri regolari pur avendo ben chiari i ruoli e i compiti di ciascun ente, nel rispetto della Convenzione. Unimore ha messo in contatto l'Associazione con i Delegati di Dipartimento per la disabilità e i Direttori di Dipartimento ai quali è stato esposto il progetto e chiesto di accogliere lo studente, privo di titolo, all'interno del Dipartimento stesso permettendogli di seguire con costanza un paio di corsi a semestre. Inoltre Unimore e U21 hanno, congiuntamente, dato visibilità al progetto e divulgato tale iniziativa su più tavoli di lavoro. Nel corso degli anni il progetto ha visto il progressivo coinvolgimento di altri Dipartimenti dell'Ateneo.

- *Conoscenza dei giovani e delle loro famiglie e modalità di selezione dei giovani coinvolti*

La conoscenza dei giovani e delle loro famiglie avviene attraverso differenti passaggi e attraverso fonti diverse: alcuni nominativi provengono dal Servizio Handicap Adulti che mette in contatto U21 con i giovani e le famiglie. Altri nominativi arrivano attraverso incontri che annualmente U21 svolge all'interno delle scuole secondarie di II grado del territorio grazie anche alla collaborazione Servizio Handicap Adulti. Dopo il primo contatto, U21 organizza un colloquio di conoscenza con il giovane e la famiglia per presentare il progetto. In tale occasione vengono precisate le caratteristiche del percorso e si avvia una prima conoscenza diretta del giovane. In un secondo momento si tiene un colloquio con gli educatori e gli insegnanti specializzati sulle attività di sostegno didattico che hanno seguito il giovane durante il percorso scolastico delle superiori. Una volta valutato l'inserimento, vi è un primo incontro con il Referente alla Disabilità del Corso di Studi coinvolto per presentare il giovane e ipotizzare il percorso specifico per quel giovane.

I criteri di orientamento per l'individuazione dei giovani coinvolti nel progetto sono i seguenti (cfr. Art. 2 Convenzione):

"individua i candidati con caratteristiche idonee al tipo di proposta e definendo come compatibili le seguenti caratteristiche comportamentali: sufficienti competenze e abilità sociali, buona capacità di stare in un contesto universitario di classe senza atteggiamenti disturbanti, desiderio e motivazione del candidato ad affrontare un percorso di studi, accettazione delle regole da parte della famiglia".

- *Accompagnamento e supervisione degli educatori di U21*

Gli educatori di U21 hanno incontri con i singoli professori del corso di studi coinvolto per una collaborazione nella costruzione del percorso del ragazzo. Inoltre, periodicamente incontrano il Referente del Dipartimento per aggiornarlo sul semestre, sugli sviluppi positivi e sui punti di criticità.

Il Consiglio direttivo di U21 si incontra con cadenza bimestrale per una supervisione del lavoro svolto. L'équipe di lavoro è composta da educatori giovani che hanno frequentato o stanno frequentando il Corso di Laurea in Scienze dell'Educa-



zione dell'Università di Modena e Reggio Emilia: questo favorisce una buona padronanza del contesto universitario, di quelli che sono i tempi e gli strumenti, oltre che una conoscenza diretta con i docenti (per quanto riguarda il corso di Scienze dell'educazione). Nonostante la piccola équipe educativa, si è sentito con il tempo la necessità che venisse definito ed assegnato il ruolo di coordinamento a uno degli educatori, scegliendo che a ricoprire questo ruolo fosse un'educatrice all'interno dell'équipe e non una delle socie dell'associazione o un soggetto esterno ad essa. Questa scelta è supportata dalla convinzione che per la struttura del progetto fosse necessaria una figura che conoscesse bene le dinamiche all'interno dell'Università e che fosse nel quotidiano a stretto contatto con i ragazzi e gli educatori. Una persona che essenzialmente ricoprisse la figura di mediatore con gli altri organi dell'associazione, con l'istituzione e con i nodi della rete sociale e dei servizi con cui opera U21. L'équipe educativa ad oggi è formata da cinque educatrici che settimanalmente si incontrano per progettare le attività della settimana e confrontarsi sull'andamento di ogni studente. Nelle mansioni interne alla gestione dell'équipe di lavoro, il coordinatore definisce le ore di lavoro degli educatori e la suddivisione di queste nel calendario, in base alle esigenze dei singoli ma soprattutto dei giovani. Costruisce inoltre l'orario settimanale delle lezioni per ogni semestre dopo aver concordato con l'équipe educativa quali corsi far frequentare agli studenti. Un altro dei compiti riservati a questa figura è quello di raccogliere interrogativi e problematiche in base ai quali costruire l'ordine del giorno per le équipe settimanali, in modo che si possano affrontare efficacemente le tematiche della settimana e allo stesso tempo progettare le attività per i giorni successivi.

- *Inserimento nel contesto universitario – incontri con docenti*

La conoscenza tra i docenti e i giovani di U21 avviene durante le prime lezioni a inizio semestre. I docenti conoscono già il progetto e le modalità perché informati dai Referenti di Dipartimento per la disabilità e i Direttori di Dipartimento. I docenti vengono poi tenuti aggiornati durante il corso sull'andamento dello studente, si individuano insieme gli argomenti sui quali il giovane dovrà concentrare il suo studio. Le educatrici inviano poi via email i materiali sui quali il giovane si sta preparando. Inoltre per quanto riguarda la prova finale al termine del corso, questa viene concordata dalle educatrici insieme ai docenti, sia per quanto riguarda le modalità che i contenuti da approfondire.

- *Raccordo con le famiglie durante l'esperienza*

Durante l'anno accademico gli incontri con il giovane e le proprie figure familiari di riferimento sono tre. Agli incontri partecipa la presidente o una socia del Consiglio direttivo, il coordinatore e uno degli educatori.

Un primo incontro si tiene ad inizio semestre quando viene mostrato il calendario del primo semestre e vengono illustrati i corsi. Un secondo momento al termine degli esami del primo semestre, con un confronto sullo svolgimento del progetto, oltre che alla comunicazione circa l'orario ed i corsi del secondo semestre. Infine al termine della sessione estiva un ultimo incontro di verifica sull'anno concluso e di progettazione del seguente. Questi momenti sono molto rilevanti perché divengono un'occasione preziosa di confronto e scambio, dove avviene un'interazione diretta circa il progetto, le sue criticità e i suoi punti di forza, oltre ad essere momento utile al rafforzamento del lavoro di collaborazione. Non per questo risultano meno importanti gli scambi informali che avvengono nel quotidiano tra i



genitori, il coordinatore e gli educatori che rimandano alla famiglia una presenza costante delle figure educative, alimentando la creazione di un rapporto di fiducia e affidamento.

- *Riflessione sugli sbocchi lavorativi*

U21 partecipa annualmente agli UVH, le Unità di Valutazione Handicap dei giovani, organizzate dal Servizio Handicap Adulti. Attraverso questi incontri una commissione multidisciplinare, formata dalle diverse figure professionali (operatori sociali e sanitari) che affiancano il giovane nel suo percorso di vita, si confronta per una valutazione sui progetti e i percorsi avviati per il giovane con disabilità. La coordinatrice e la Presidente di Università 21 partecipano a questi incontri.

Sono state sino ad oggi occasioni di confronto anche quelle con il Servizio di integrazione lavorativa (SIL) per concordare e definire le progettualità da attivare. Questo è un punto fondamentale perché si realizzi quel lavoro di sinergia che si è visto essere così determinante per la costruzione insieme di un percorso di sostegno all'autonomia e all'autodeterminazione di questi ragazzi. La partecipazione agli UVH diviene momento di scambio e riflessione sul percorso, che si trasforma in obiettivi e attività concrete una volta riportate le informazioni all'équipe educativa di U21.

## 3.2 Una prima ricognizione attraverso la voce dei protagonisti

### 3.2.1 Obiettivi e metodi

Con l'intento di comprendere più a fondo il progetto realizzato in questi anni e riconoscerne gli elementi di valore o di maggiore criticità, si è voluto approfondire l'esperienza progettuale avviata tramite la voce di sei testimoni privilegiati rappresentativi dei diversi servizi (Associazione Università 21 Onlus, Dipartimento, Servizio Handicap Adulto dell'AUSL) e dei diversi protagonisti coinvolti (una giovane, una studentessa, un'educatrice)<sup>2</sup>. Attraverso interviste semi-strutturate, della durata di circa 45 minuti<sup>3</sup>, si sono raccolti i punti di forza del progetto, il rapporto tra i giovani ed il contesto universitario ed infine le criticità implicate in questo percorso. Le interviste sono state trascritte e analizzate attraverso la tecnica dell'analisi del contenuto (Losito, 2002). L'analisi si è concentrata su quattro nuclei concettuali che vengono

- 2 Loretta Melli, presidente di Università21 e mamma di J.; prof.re Giorgio Zanetti, direttore uscente del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore; dott.ssa Monica Casali, referente del Servizio Handicap Adulto dell'Azienda Unità Sanitaria Locale di Reggio Emilia; Martina Salvarani educatrice dell'Associazione; S., giovane di Università21 tra le prime ad aderire al progetto e ad aver concluso il percorso; B. ex-studentessa del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.
- 3 Domande dell'intervista: 1) Come le è stato presentato il progetto? Come è nata questa collaborazione? 2) A quali esigenze cerca di rispondere questo progetto? Quale valore sente possa apportare nella vita di ragazzi con disabilità intellettiva? 3) A distanza di tre anni dalla convenzione con l'associazione, che valutazioni fa di questa relazione? 4) Quali pensa che possano essere gli aspetti positivi di questa esperienza? Quali invece le difficoltà o le criticità? 5) Ci sono propositi per il futuro? Progetti? 6) Quale impatto ha di riflesso l'inserimento di questi ragazzi sull'università e sugli studenti?



di seguito analizzati attraverso le parole dei testimoni privilegiati intervistati: le ragioni del progetto, le ricadute rilevate sui giovani in relazione al proprio sviluppo personale, alla relazione con i pari ed infine alcuni elementi di criticità dell'esperienza.

### 3.2.2 Analisi dei dati. Le ragioni del progetto e le aspettative

Il progetto della costituzione dell'Associazione "Università21 Onlus" (U21) nasce dall'iniziativa di un genitore e delle esigenze di una famiglia. Questo si evince chiaramente dalle parole della presidente e fondatrice dell'Associazione, che racconta come, da mamma, il momento della fine degli studi superiori di J., giovane con sindrome di Down, sia stato un periodo di smarrimento: *"J. alla fine della scuola superiore ha avuto delle offerte da parte dei Servizi che secondo noi famiglia, non erano adeguate, visto le competenze che aveva acquisito durante il periodo scolastico"*. Così grazie all'incontro con i referenti dell'Università si è costruito un percorso formativo per J.. Alla conclusione del percorso, la madre racconta come si sia resa conto di quanto questi anni avessero influenzato il percorso formativo e di crescita di J., e ha quindi sentito il bisogno di non fermarsi: *"Ho pensato che non era solo lui a poter fare quest'esperienza, che c'erano sicuramente altri ragazzi che potevano essere interessati a un percorso del genere e ai quali avrebbe sicuramente potuto dare tanto"*. Da qui la decisione di fondare l'Associazione e cercare una collaborazione continuativa ed una rete che permettesse a tanti altri ragazzi con disabilità intellettiva di vivere questa esperienza.

L'Università ha appoggiato da subito l'intento di costruire un'alleanza che desse respiro e continuità a questa buona pratica di inclusione. Il Direttore ricorda quando ricevette la proposta di formalizzare la collaborazione con una convenzione: *"fui molto lieto di questa opportunità, anche perché devo dire c'era il precedente dell'esperienza dello stesso J., che, rispetto ad altre realtà precedenti che non avevano dato buoni risultati, in questo caso si erano verificate una serie di condizioni che effettivamente costituivano uno stimolo ad andare avanti e ampliare anche attraverso una collaborazione istituzionalizzata dalla convenzione quell'esperienza"*.

Anche la referente del Servizio Handicap Adulti delinea come il progetto sia divenuto parte integrante dei Servizi, attraverso una formalizzazione delle procedure di accesso e segnala come si sia percepito fin da subito che questa fosse una proposta nuova: *"nel senso che all'interno dell'università non c'erano progetti in questo senso. Inoltre Università21 rispondeva sia al progetto di socialità, perché il coinvolgimento e lo scambio con i coetanei è sicuramente maggiore rispetto ad altri progetti; che l'approfondimento di argomenti, il mantenimento ad un'attitudine allo studio che sarebbe difficile altrimenti portare avanti"*.

L'Università per il Direttore uscente è uno dei contesti che in quanto *"luogo terzi che non sono né il lavoro né la famiglia"* permette la realizzazione di tutto ciò. Si tratta di quei contesti intermedi nei quali è possibile essere messi alla prova senza però avere le gerarchie ed i conflitti del mondo del lavoro. *"Ecco la scuola forse è l'unico luogo, o l'Università, dove si possono creare momenti di lavoro ma anche di rapporto libero, fra essere umani"*. Il valore di questa esperienza è proprio che possa essere vissuta *"dentro l'università e allo stesso tempo a lato delle prassi consuete"*. Dunque la struttura di questo progetto permette di orientarsi non al raggiungimento e all'acquisizione di un titolo, quanto piuttosto a focalizzarsi sul percorso, sul vivere



esperienze che possano portare competenze, capacità e abilità che rendono una persona consapevole e formata: *“per il ragazzo e la ragazza con disabilità che entra in questo contesto si creano nuove prospettive, nuove possibilità. Non voglio essere naturalmente idealista: ci sono le difficoltà per loro”*, ma è proprio da una considerazione realistica delle loro difficoltà che il Direttore crede possa esserci per questi ragazzi una possibilità di crescita.

L'educatrice di U21, che da alcuni anni lavora nel progetto e a contatto con i ragazzi, ritiene questa un'esperienza realmente inclusiva in quanto permette di abbattere alcune barriere mentali nella relazione con persone con disabilità a partire dalla conoscenza reciproca: *“la conoscenza distrugge il pregiudizio, quindi il fatto che questi ragazzi possano frequentare l'ambiente universitario, essere conosciuti per quello che sono, va a incrinare certe immagini che possono esserci rispetto alla disabilità, che sono però frutto di stereotipi. [...] questi ragazzi possono fare quello che fanno tutti, in questo caso andare a lezione, studiare ai tavoli, fare merenda insieme agli altri, prendere il caffè, muoversi in autonomia in università. Questa è l'idea che il progetto ha di inclusione”*.

Una studentessa di Scienze dell'Educazione e compagna di corso dei due ragazzi che per primi hanno partecipato a U21, racconta di essere venuta a conoscenza del progetto durante il secondo anno di università. Durante la giornata di presentazione delle offerte di tirocinio anche l'Associazione aveva illustrato la propria realtà: *“ho trovato subito interessante questa esperienza, che in realtà mi circondava già da qualche anno senza però che io me ne rendessi conto. Per questo ne sono rimasta anche così colpita, perché avevo capito solo lì che c'erano “studenti diversi” e che non avevo capito facessero parte del progetto”*.

Una giovane tra i primi ad aver aderito al progetto, nell'ottobre 2015 ha iniziato il suo “viaggio” (come lo definisce lei) all'Università ed esprime chiaramente quali siano state le sfide da affrontare una volta arrivata in questo contesto, ma anche le numerose sorprese: *“io mi immaginavo che avrei seguito le lezioni come si faceva in ogni scuola. All'inizio è stato così, poi ho visto che dopo un po' di lezioni andavamo anche fuori, studiavamo insieme. Lì quando abbiamo cominciato ad andare fuori ho sentito una strana sensazione pensando che il percorso di U21 sarebbe stato molto diverso”*.

### **3.2.3 Analisi dei dati. Gli esiti sullo sviluppo personale dei giovani coinvolti**

La Presidente crede che il valore che il contesto universitario possa concretamente portare nella vita di questi ragazzi sia tanto: *“quando finiscono la scuola superiore sono un po' sbandati, nel senso che neanche la famiglia stessa sa bene a chi rivolgersi per sapere cosa fargli fare. Io credo che questa sia un'esperienza altamente formativa, non solamente a livello cognitivo, che è comunque molto importante per questi ragazzi, ma per tutto quello che possono ricevere da un punto di vista di socializzazione, di consolidazione di alcune autonomie che hanno cominciato ad avere nella scuola superiore e l'acquisizione di nuove”*.

Rispetto al Progetto di Vita di questi ragazzi la referente del Servizio Handicap Adulti di Reggio Emilia ritiene il valore più grande sia proprio la possibilità di fare esperienze che permettono loro di relazionarsi con i coetanei affiancati da figure educative: *“potersi confrontare con pari su argomenti di vita quotidiana ma anche stimolati dagli educatori è uno scambio importante”*. Un confronto che può generare



autostima e al contempo frustrazione, ma che un lavoro continuo di dialogo con le figure educative può aiutare a superare e affrontare: *“Il fatto che i ragazzi siano seguiti da educatori credo sia un altro valore, quello che emerge viene preso da loro e rielaborato, per cui è questa la crescita che i giovani possono avere, tramite questo aiuto possono avere spunti di crescita importanti”*. Ritieni poi che, oltre alla socializzazione, un’esigenza alla quale il progetto cerca di rispondere sia di continuare a sollecitare cognitivamente questi ragazzi anche al termine del percorso di studi superiori: *“l’approfondire argomenti di studio, mantenere un’attitudine allo studio, che sarebbe difficile altrimenti portare avanti. Quindi socialità ma anche approfondimento e studio. Quindi tutto quello che ne consegue: la memoria, l’attenzione la concentrazione, lo stare sul compito, tutti questi aspetti”*.

Se pensiamo alla possibilità di frequentare l’ambiente universitario come parte integrante del progetto di vita della persona, possiamo rintracciare all’interno di tale contesto la possibilità di sperimentare i ruoli tipici di ogni giovane adulto in crescita, in merito a questo il Direttore afferma: *“si continua a fare lezione, si continua ad avere altri giovani accanto impegnati in uno sforzo conoscitivo comune. Questo credo sia molto importante. [...] il fatto che ci sono degli obiettivi da raggiungere e si vedono altre persone che perseguono questi obiettivi e questo rende quegli obiettivi importanti per il fatto stesso che sono condivisi”*. Inoltre è un luogo che porta alla riflessione, un ambiente dove *“si entra in contatto con saperi che sono ampi, generali, universali”* e dove si impara anche a relazionarsi *“in un mondo dove vale il dibattito intersoggettivo non soggettivo, dibattito intersoggettivo tra valori, posizioni, idee differenti, gerarchie differenti e questo credo che sia davvero un valore di questa esperienza all’interno del mondo universitario”*.

Quella che fanno dunque è una reale esperienza conoscitiva: *“per loro anche l’esperienza del seguire lezioni, dare esami, verificare il rapporto a un altro è in rapporto a se stessi, quello di cui sono effettivamente capaci, credo che sia un prenderli sul serio molto di più che cercare di ottenere una cosa che poi non servirà (si riferisce al titolo, la laurea)”*.

La giovane di U21 ad oggi ha concluso il percorso in Università e sente che questo “viaggio” è stato per lei qualcosa di diverso rispetto ad altre esperienze e soprattutto alle aspettative iniziali: *“è stato diverso perché abbiamo conosciuto tanti compagni, anche se eravamo un po’ timidi all’inizio io e V., ma siamo riusciti a fare nuove amicizie, abbiamo trovato il coraggio, siamo cresciuti”*. Oggi la giovane continua a lavorare nella scuola d’infanzia dove ha svolto un percorso di avvicinamento al mondo lavorativo durante il periodo universitario e ha iniziato la collaborazione anche in un’altra scuola nella sua città, esperienza che ad oggi rappresenta un unicum tra i giovani di U21. Inoltre con l’inizio dell’anno accademico è stata assunta dall’Associazione ed è tornata in università in una nuova veste, viste le sue attitudini dimostrate in passato, come tutor ai ragazzi di U21 che oggi frequentano il progetto. La giovane è felice di questa nuova esperienza e racconta: *“io già l’anno scorso quando mi chiedevano aiuto cercavo di aiutare i ragazzi di U21. Sono contenta di aiutare i ragazzi che hanno problemi a studiare le materie come è successo a me, sono felice di aiutarli a integrarsi in università come le educatrici hanno fatto con me e V.”*.



### 3.2.4 Analisi dei dati. Le ricadute del progetto sulle relazioni con i pari e sulla rete

L'educatrice di U21 che da alcuni anni lavora nel progetto ha potuto constatare in prima persona come questa esperienza per i ragazzi di U21 sia stato un vero *"banco di prova"* che ha permesso loro di intraprendere un reale percorso verso l'adultità: *"all'Università si inizia a diventare grandi, l'Università è un percorso di crescita, un percorso che si sceglie di fare"*. Di crescita perché sono tante le sfide che devono affrontare: *"parlare davanti ai professori preparare gli esami, gestire l'ansia che sostenere un esame comporta, riuscire così a controllare la propria paura, frustrazione e riuscire anche a raccontare quello che si è provato, della soddisfazione e delle emozioni sentite[...]*Quando M., ragazza con sindrome di down di 20 anni, durante una lezione, dopo aver fatto un bel respiro, si volta e chiede a una compagna di corso il bianchetto, per lei e tutte noi educatrici questo è un piccolo-grande traguardo raggiunto. Un piccolo traguardo che va come un mattoncino a rafforzare l'autostima di quella ragazza, il suo sentirsi capace e le restituisce una possibilità, quella di rapportarsi ad altri ragazzi". L'educatrice crede che il progetto vada a rispondere a quelle che sono in fin dei conti le esigenze di tutti i giovani che si trovano in una fase di crescita e transizione alla vita adulta come: *"la frequenza alle lezioni, la presenza di tanti ragazzi, non avere mai lo stesso compagno e doversi quindi rapportare con persone sempre nuove, permette che si realizzi questo confronto"*.

La giovane di U21 racconta quanto questa esperienza le abbia permesso di superare alcune paure che portava con sé dalle scuole superiori, la giovane veniva da un percorso scolastico che le aveva dato grandi delusioni soprattutto sul piano delle amicizie, alle superiori era spesso derisa da alcune compagne e questo le aveva provocato molto dolore: *"ogni volta che andavo a scuola avevo sempre paura e non ce la facevo a parlare. [...] Quindi all'università una difficoltà che ho dovuto superare è stata dover fare amicizia. Avevo paura e le educatrici mi hanno aiutata a superarla perché io da sola non ce l'avrei fatta. [...] prima le educatrici hanno detto ai compagni di corso se avevano voglia di aiutarci, io sono riuscita a parlare con loro e superare la paura"*. Dunque la giovane sente che il progetto l'abbia portata ad affrontare e superare alcuni limiti e difficoltà, portando in lei importanti cambiamenti. Continua raccontando un episodio che spiega ancor meglio questa sua importante conquista. Per la preparazione di un esame il cui obiettivo era la realizzazione di una ricerca sul tema dell'amore, la studentessa insieme ad un altro studente di U21 hanno intervistato i compagni di corso: *"ci siamo fatti coraggio e siamo andati da loro a fare un'intervista su un'emozione che era l'amore[...]*io a parlare dell'amore mi sono sentita come se fossi desiderata da tutti, ho provato un'emozione nuova, non so la parola perché non ho mai scoperta quale sia. Però intervistando un ragazzo mi sono sentita parte della sua vita, perché siamo poi diventati anche amici. Era anche un mio compagno di corso e mi sono trovata molto bene perché mi ha anche aiutato". Questa attività l'ha condotta a conoscere cosa i coetanei pensassero dell'amore, a riflettere su questo sentimento e rispecchiarsi nel sentire degli altri. Più di tutto le ha permesso di relazionarsi e percepirsi parte del contesto universitario. Rievoca anche altri ricordi felici legati a questa esperienza, ma ciò che si porterà sempre nel cuore: *"è aver conosciuto nuovi amici, ma soprattutto V. Io e lui abbiamo dato molti esami insieme e siamo diventati amici del cuore. Questa è una delle cose più belle"*.



La studentessa universitaria ricorda alcune delle situazioni per lei più significative di relazione e scambio con i giovani del progetto: *“ricordo i momenti di studio ai tavoli fuori dall’aula, mi è capitato spesso di sedermi nel tavolo accanto al loro. Questo mi ha permesso di osservare ancora più da vicino le loro modalità di studio degli argomenti affrontati in classe, diverse dalle mie, ma che ammetto spesso hanno aiutato anche me nel ripasso! [...] poi sicuramente il progetto per il corso di Didattica Extrascolastica che mi ha permesso di conoscere meglio S. e V.[...] C’era stato chiesto di fare una progettazione su un caso, individuare bisogni educativi e progettare un intervento. I ragazzi di U21 avevano lavorato in gruppo con alcuni miei compagni ed esposto il progetto davanti alla classe; ricordo che S. in quella situazione aveva raccontato di aver sentito vicini alcuni dei bisogni e delle problematiche sui quali le era stato chiesto di lavorare. Sentire una ragazza che quelle cose le ha provate sulla sua pelle, davvero le ha vissute e poi è riuscita a superarle mi ha dato uno sguardo nuovo, più interno”*.

Rispetto alla sua relazione con il progetto afferma: *“il fatto di essere a contatto con i ragazzi di Università21 mi ha fatto vedere che la disabilità non è tutta uguale, questi ragazzi hanno delle capacità che non sono da sottovalutare. [...]Penso anche ai rapporti di amicizia con gli altri giovani, negli anni li ho visti istaurare delle belle relazioni con alcuni miei compagni di corso”*.

Non sono solo i giovani di U21 ad essere influenzati da questo ambiente, ma in questa relazione vi è uno scambio reciproco. Il Direttore riconosce il contributo che i compagni del Corso di laurea in Scienze dell’Educazione possono ricevere da questa frequentazione: *“la presenza di educatori e di educatrici che in qualche modo a loro volta stanno facendo l’esperienza universitaria, o l’hanno già fatta, è anche questa un valore aggiunto. Perché diventa un modo anche per ragazze e ragazzi che compiono il loro percorso universitario, quello diciamo ufficiale, per rendersi conto e rendere conto poi, di un contesto reale, non solo teorico, dove si realizza effettivamente quella implicazione reciproca di saperi teorici e attività concreta, che è nelle aspirazioni del nostro Dipartimento”*. Aggiunge inoltre che il valore che questa esperienza porta, in un Dipartimento come quello coinvolto, è l’insegnamento, per i futuri educatori, di come l’incontro con la condizione di disabilità presenti *“una molteplicità infinita e sconfinata di situazioni”*, di come dietro ad ogni giovane vi sia prima di tutto una persona, con le proprie caratteristiche e peculiarità. Dunque questi futuri educatori dovranno imparare non solo ad affiancare un giovane con problematiche verso una condizione migliore, ma dovranno sempre ricordarsi delle specificità di quella persona, che non è esclusivamente rappresentata dalla sua disabilità.

La referente del Servizio Handicap Adulti afferma che il progetto ha riscontrato grande interesse tra i ragazzi e le famiglie: *“una divulgazione notevole, nel senso che in pochi anni il progetto è stato conosciuto, visto, toccato, avvicinato da molte persone. [...] grande interesse e motivazione anche da parte delle famiglie a partecipare a questo progetto, nel senso che anche il passaparola ha fatto nascere curiosità in molti genitori che poi si sono mobilitati per informarsi e sapere di più di questo progetto. Quindi sicuramente grande interesse. Grande ingaggio anche perché gli orari che fanno all’interno del progetto non coprono tutta la mattina quindi le famiglie che lavorano si devono organizzare per fare arrivare i figli quindi anche collaborazione tra le famiglie, quindi insomma ho visto dei movimenti dati proprio dalla voglia di far partecipare i propri figli nonostante le difficoltà organizzative”*.



### 3.2.5 Analisi dei dati. Criticità e prospettive future

Molte sono state le conquiste in questi anni che hanno permesso al progetto di prendere forma. Ad oggi le socie e le educatrici guardano però anche a quelle che sono le criticità di questa esperienza, una di queste è sicuramente il “dopo” U21: *“è qualcosa a cui stiamo guardando”* afferma la Presidente *“quando finisce ogni percorso, ogni triennio noi vorremmo che i nostri ragazzi fossero inseriti in un ambiente lavorativo il più possibile adeguato, questo sarà uno scoglio un po’ più difficile da affrontare ma stiamo lavorando per ottenere risultati anche in questo ambito”*.

Anche la referente del Servizio Handicap Adulti riflettendo sulla fine del percorso universitario di questi ragazzi, sente la necessità che insieme alla rete dei Servizi ci si interroghi su *“come trasformare le conquiste che sono state raggiunte dai giovani in questi anni in qualcosa di ancora più concreto. Che abbiano uno sbocco e non si fermano qui”*.

Inoltre si sofferma su un fraintendimento che può generarsi da questa esperienza: *“è un progetto all’interno dell’università e qualche famiglia potrebbe semplificare dicendo: ‘mio figlio frequenta l’università’, invece no, frequenta ‘un progetto all’interno dell’università’. Questo fraintendimento potrebbe creare confusione, questa è la criticità che io vedo. Quindi serve chiarezza nel momento in cui si vanno ad individuare i candidati e si va a parlare con le famiglie, proprio per spiegare che non è una frequenza universitaria che rilascia la laurea ma è un percorso importante all’interno dell’università. È l’aspetto da tenere più presidiato per non scivolare”*.

L’educatrice dell’Associazione riconosce i punti di forza di questa esperienza, ma allo stesso tempo lei e le colleghe guardano con attenzione ai punti di criticità sui quali è ancora importante che il gruppo lavori: *“la novità del progetto, il fatto che sia nato da poco e non abbia precedenti fa emergere problematiche nuove da dover gestire. Dobbiamo ancora farci conoscere bene nell’ambiente universitario, dobbiamo darci una forma e un’identità riconosciuta. Lo stesso vale per la città, in una realtà come quella reggiana molto aperta all’inclusione e attiva rispetto al mondo della disabilità, è importante riuscire a fare ancora più rete”*.

Guardando invece a questioni più pratiche l’educatrice rileva l’urgenza di sopprimere al problema dei trasporti per arrivare in università, l’autonomia nel prendere i mezzi pubblici è un pezzo delicato ed un traguardo che molti giovani con disabilità non hanno raggiunto. Questo li rende ancora molto dipendenti dai genitori e dai loro orari, soprattutto lavorativi: *“il progetto è legato agli orari dei corsi in università che possono essere distribuiti nel corso di tutta la giornata, questo per molte famiglie si presenta come una difficoltà da dover fronteggiare e che in alcune occasioni diventa motivo per decidere di non far intraprendere questo percorso, credo dunque sia una criticità sulla quale è importante che l’associazione provi a trovare una soluzione”*.

La studentessa intervistata è rimasta in contatto con il progetto e ha avuto modo di incontrare altri giovani di U21 durante le lezioni e le attività in aula: *“ho notato come il percorso si sia evoluto e come oggi i ragazzi siano un po’ più inseriti perché il progetto si conosce da subito”*. Individua però una criticità: *“i ragazzi arrivano a fare amicizia e sentirsi realmente inseriti al terzo anno quando ormai il percorso sta andando a concludersi. Forse perché all’inizio il gruppo classe è davvero grande e le lezioni i primi anni sono molto frontali, credo che l’occasione di partecipare ai lavori di gruppo rimane una chance reale per loro di ritagliarsi uno spazio di cono-*



scenza". Riconoscendo una maggiore difficoltà dei ragazzi con disabilità a inserirsi in contesti più frontali ed evidenziando bisogni di tempistiche differenti, vengono riconosciute alcune modalità didattiche più favorevoli.

Rispetto a quelle che sono le prospettive future di questa realtà la Presidente dell'Associazione di U21 ed il Direttore convergono nella ipotesi e speranza di espandere il progetto ad altri dipartimenti dell'Università di Modena e Reggio Emilia, ponendo una riflessione critica su questo: *"bisognerebbe anche verificare se ci sono delle differenze su questo piano, sarebbe molto interessante. Verificare se la nostra esperienza nel Dipartimento e l'esperienza compiuta in un altro Dipartimento è la stessa cosa o se diverso. Non dico migliore e peggiore, se sono qualitativamente diverse."*

### 3.2.6 Prime conclusioni alla luce delle interviste

Per concludere, dalle interviste - che rappresentano solo una prima e circoscritta ricognizione sugli elementi che qualificano l'esperienza - emerge chiaramente come le possibilità date dalla partecipazione ad un percorso in Università abbia avuto una valenza importante nel progetto di vita dei giovani con disabilità intellettiva, per i quali tale ambiente diventa uno spazio dove fare esperienze di autonomia, auto-determinazione e socializzazione, fornendo competenze utili e spendibili nel futuro di questi giovani. Il progetto mira a creare un contesto nel quale i ragazzi possano sentirsi inclusi e liberi di esprimere loro stessi, dove possano affrontare temi che li coinvolgono e li interrogano in questo percorso di crescita, affiancati da educatori che li sostengono ed aiutano nella riflessione, docenti che creano le condizioni perché ciò si verifichi e studenti universitari che partecipano a tale esperienza di vita. Il contesto universitario diviene quindi un luogo di formazione per i giovani adulti, i quali possono intraprendere un percorso di consapevolezza, responsabilizzazione e conoscenza di sé, accrescere la propria autostima e ampliare il proprio sapere, più semplicemente crescere. Dalle interviste emerge come l'Associazione U21 giochi un ruolo importante, come nodo di una rete sociale molto più ampia ed impegnata in un lavoro sinergico in direzione di un obiettivo comune, verso il quale tendere attraverso una relazione caratterizzata da comunicazione e collaborazione. L'azione educativa è incentrata sull'ascolto di bisogni ed aspirazioni del giovane, tramite uno sguardo capace di cogliere l'individualità della persona, che non può essere pensata esclusivamente per la sua disabilità ed identificata con essa. Quello intrapreso dall'Associazione è un progetto nuovo e ancora molto "giovane" che in questi anni è riuscito a darsi una forma e ad entrare nell'ambiente universitario attraverso un dialogo con l'istituzione, la quale ha permesso di aprire uno spazio di opportunità che altrimenti non sarebbe stato possibile intravedere.

## 3.3 La didattica e l'organizzazione universitaria attuata

### 3.3.1 Considerazioni didattiche operative

Durante la realizzazione del progetto si sono adottate strategie e adattamenti, in riferimento a diverse fasi: *inserimento*; *partecipazione alle lezioni*; attività di *studio* ed eventuali colloqui di *verifica*. In ogni fase si è proceduto il più possibile in analogia



con quanto già in essere per gli studenti universitari con disabilità (e quindi con le misure già adottate); ove non era possibile si sono individuate misure e adattamenti specifici.

Il percorso di *inserimento* di un giovane non iscritto ad un corso universitario inizia con una richiesta formale da parte dei servizi socio-sanitari o dell'Associazione U21 che contatta il Dipartimento/Ateneo nelle figure preposte. Lo scopo è infatti quello di garantire il più possibile che le attività svolte presso l'Università siano utili e in linea con il percorso formativo del giovane (e non, al contrario, una richiesta estemporanea). Dopo aver concordato un intervallo temporale e, a partire dagli obiettivi definiti nella progettazione educativa, aver individuato un percorso di massima e alcuni corsi che si ritengono utili (solitamente uno o due per ogni semestre di lezione) si è proceduto ad informare i docenti interessati della presenza in aula del o dei giovani e si sono messe in atto azioni per permettere al giovane di familiarizzare con l'ambiente con l'intervento di un educatore esterno, come quello fornito da U21. L'educatore in collaborazione con i referenti universitari si occupa dell'orientamento in entrata e di fornire le indicazioni per una proficua fruizione delle lezioni, oltre a favorire i processi di socializzazione e di confronto fra pari, favorendo uno scambio e un arricchimento reciproco.

Nella fase della *partecipazione alle lezioni* si cerca di favorire la frequenza alle lezioni, in quanto una delle finalità del progetto è la socializzazione con i pari, coinvolgendo un gruppo di compagni che possa diventare un punto di riferimento per i giovani. In alcune attività didattiche gli studenti sono chiamati a condividere le loro esperienze e a riflettervi in chiave educativa, d'altro canto, questi momenti costituiscono un punto di vista privilegiato e di "prima mano" riguardo a temi affrontati nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. Questo arricchimento reciproco è molto forte e utile per studenti che si preparano a diventare educatori, ma potrebbe esserlo per tutti gli studenti universitari, sul piano della formazione personale oltre che professionale. La presenza di educatori specificamente formati, come quelli forniti da U21, favorisce la partecipazione attiva dei giovani partecipanti al progetto alle lezioni e alle attività correlate, anche considerando che gli educatori sono spesso ex studenti che hanno frequentato il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e hanno sperimentato da vicino le dinamiche della partecipazione alla vita universitaria.

Per migliorare l'efficacia della fase dello *studio* si invitano i docenti a fornire materiali adatti a favorire lo apprendimento (dispense, schemi), proponendo ad ogni partecipante di individuare alcuni argomenti, fra quelli affrontati durante le lezioni e ritenuti interessanti, e di svolgere un'attività di studio e ricerca adeguata alle sue abilità cognitive. Il docente potrà svolgere un colloquio di *verifica* su tali argomenti, ad esempio a partire da una presentazione realizzata dai giovani partecipanti. Poiché non si tratta di certificare dei crediti formativi universitari, il docente è libero di valutare le attività svolte secondo parametri non standard, privilegiando di volta in volta elementi come l'impegno, l'originalità, la visione personale. Infine si sottolinea che non tutti i giovani partecipanti al progetto dovranno svolgere questi colloqui, poiché si tratta di un momento ulteriore e liberamente scelto, che risponde all'esigenza di vedere riconosciuto il proprio lavoro. In questa fase il contributo degli educatori di U21 è molto importante: nella scelta degli argomenti, nella selezione dei materiali, nell'attività di studio, nella preparazione delle presentazioni, nell'orientamento ai passi successivi.



### 3.3.2 Il tirocinio formativo: fare esperienza e riflettere sull'esperienza. Un adattamento

Il tirocinio formativo può potenzialmente rappresentare un'esperienza essenziale nel percorso formativo dei giovani che partecipano a U21, in quanto primo incontro con una realtà professionale complessa che può coinvolgerli e sollecitarli diversamente rispetto a quanto avviene nei contesti scolastici abitualmente vissuti. Anche per i giovani di U21 l'esperienza si configura come realmente generativa di apprendimento, e quindi occasione di crescita sul piano cognitivo e relazionale, solo quando è oggetto di un processo di riflessione (Dewey, 1916), che consente di ripercorrere e ragionare a posteriori sul significato delle azioni e delle emozioni che si sono sperimentate. In questo senso l'educatore che segue il percorso del giovane assume un ruolo cruciale, in quanto può sostenerlo ed incoraggiarlo ad esprimere, dare forma e quindi rielaborare l'incontro concreto e simbolico con l'ambiente lavorativo.

Per favorire il processo di significazione dell'esperienza e dunque aiutare a tenere memoria di ciò che si coglie e si vive all'interno del contesto professionale, supportando così l'attività di mediazione riflessiva dell'educatore, sono proposti agli studenti alcuni strumenti di osservazione e documentazione funzionali a sollecitare un'attenzione selettiva verso alcuni aspetti importanti della realtà del servizio. In particolare, nell'indirizzo "Educatore di nido e dei servizi per la prima infanzia" del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, è stato adottato come strumento di documentazione il *diario di bordo* del tirocinio. Il diario di bordo, che è oggetto di discussione con il docente tutor universitario in una fase intermedia e conclusiva del periodo di tirocinio, implica una raccolta regolare di osservazioni, foto, annotazioni di episodi, frasi e conversazioni che si ritengono significative. Nel diario si documenta quotidianamente la storia della propria esperienza di tirocinio, non solo descrizioni della realtà e delle situazioni sperimentate, ma anche riflessioni, intuizioni e vissuti emotivi che sono stati provocati dalle differenti esperienze. Nello specifico, con l'intento di aiutare a concentrare l'attenzione sulle varie dimensioni del contesto educativo del nido, sono stati definiti alcuni fuochi di osservazione e rilevazione: *l'organizzazione del contesto e delle proposte educative, le relazioni con le famiglie, le modalità e gli strumenti di lavoro dell'équipe educativa*.

L'ultima parte del diario di bordo, che comunque costituisce uno strumento di documentazione aperto a differenti livelli di lettura e interpretazione, è riservata alle riflessioni personali sull'esperienza di tirocinio. Si invita lo studente ad esprimere i propri pensieri sull'esperienza nel mondo del lavoro, ossia cosa ha rappresentato per lui, cosa lo ha colpito di quello che ha osservato e vissuto, quali domande e riflessioni si sono generate nell'incontro quotidiano con i bambini e le educatrici. Il diario di bordo, infatti, rappresenta anche uno strumento per dare voce ai propri vissuti interiori. Sotto questo profilo "la pratica regolare della scrittura del diario è utile non solo perché documenta l'esperienza rendendola disponibile a successive indagini, ma anche perché lo scrivere incrementa quell'agire riflessivo che consente la costruzione di uno spazio interiore: un luogo in cui ritrarsi dalla scena per osservarla da lontano" (Mortari, 2003, pp. 91-92).

Nell'esperienza con U21, considerando la varietà delle situazioni personali e quindi i diversi modi e livelli di utilizzo dello strumento, il diario di bordo è stato valorizzato soprattutto in chiave di narrazione puntuale degli eventi quotidiani, con la registrazione della successione delle esperienze di alcune giornate educative e



degli scambi relazionali che si ritenevano più rilevanti. L'attenzione si è focalizzata essenzialmente sui comportamenti dei bambini nelle differenti circostanze e sulla relazione e le strategie messe in campo dalle educatrici. Sono spesso riportate anche le spiegazioni che le educatrici forniscono dei significati dei comportamenti. Sotto questo profilo il diario si è rivelato essere uno strumento utile per cogliere e ragionare sulle condotte adulte e infantili, situandole e contestualizzandole in riferimento alla diversità delle situazioni. Lo strumento, pur non utilizzato nella sua completezza, ha dunque aiutato l'esperienza di una giovane di U21 sostenendo sia l'attività di descrizione e ricostruzione delle azioni e degli scambi comunicativi, sia un primo piano di riflessione sul significato di quanto osservato e sui propri vissuti emotivi generati dall'incontro con la realtà educativa. In particolare, lo strumento del diario di bordo ha accompagnato una giovane durante l'esperienza di avvio al lavoro, esperienza che si è poi consolidata in un impiego fisso all'interno del servizio frequentato.

## 4 Conclusioni

### 4.1 Limiti e risorse

Nell'anno accademico 2018/2019 hanno terminato il percorso universitario, discutendo, per la prima volta, un elaborato finale, i primi due giovani dell'Associazione U21 frequentanti alcuni insegnamenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane. Dall'A.A. 2019/2020 l'Associazione "Università21 Onlus" ha stipulato una convenzione con tre Dipartimenti dell'Università di Modena e Reggio Emilia, avviando una frequenza dei giovani anche di altri corsi di studio.

Occorre ribadire la differenza tra tale percorso di inclusione universitaria e di socializzazione rispetto a quello intrapreso da studenti con disabilità, regolarmente immatricolati, che, al contrario, ha lo scopo di far acquisire loro un titolo di studi (Laurea triennale, magistrale o a ciclo unico). Gli associati di U21, infatti, frequentano le lezioni universitarie e sostengono prove di verifica finali, privi, tuttavia, di alcun valore legale. L'obiettivo è quello di favorire l'integrazione di ragazzi con disabilità intellettiva per i quali l'ambiente universitario rappresenta un contesto adeguato nel quale potersi muovere in modo autonomo per raggiungere obiettivi di tipo culturale, professionale e relazionale.

### 4.2 Analisi conclusive e prospettive

Il percorso avviato sino ad oggi è stato promosso attraverso una attivazione degli attori coinvolti riconoscendo e accogliendo bisogni reali. Si è cercato di fornire risposte in modo proattivo, muovendosi nella direzione anche di una ridefinizione ed una decostruzione di quanto si è soliti attendersi all'interno del sistema universitario. Tale progetto richiama ed intreccia diverse questioni non necessariamente tutte risolte: dagli aspetti di legittimazione normativa, alla chiarezza di intenti con i giovani e le famiglie, dal coinvolgimento tra pari nel contesto universitario, alla riflessione dei docenti universitari stessi relativamente all'adozione di una didattica inclusiva.



La mera frequenza dei giovani senza adattamenti o accomodamenti ragionevoli entro il contesto universitario avrebbe significato un processo di puro inserimento, d'altra parte la messa in campo di una didattica universitaria inclusiva sollecita competenze non necessariamente padroneggiate dai docenti. Attorno a questi significati occorrerebbe promuovere, quindi, azioni di ricerca, procedendo anche ad una formalizzazione del percorso proposto, sino ad oggi attivato attraverso una individualizzazione e personalizzazione del curriculum di studi di ciascun giovane, scelta che viene sostenuta anche a livello internazionale (Kelley, Westling, 2019), ma entro una maggiore formalizzazione del programma che ad oggi manca e che dovrebbe includere un maggiore collegamento con il mondo lavorativo.

Le potenzialità offerte da una esperienza come quella promossa dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane in questi anni assieme all'Associazione "Università21 Onlus" si collocano nella prospettiva dell'Index for Inclusion e nelle ben note dimensioni dello stesso. Attorno a questo progetto occorrerebbe quindi si costituisse uno stabile gruppo di ricerca-formazione di docenti, giovani universitari (indipendentemente dalla condizione di studenti formalmente iscritti) e famiglie applicando quindi le fasi di lavoro dell'Index nel contesto universitario in modo consapevole.

Diverse potrebbero essere le piste da intraprendere: come linee guida per una didattica inclusiva dei docenti universitari della quale beneficerebbero tutti, avvio di azioni educative visibili entro l'Università attivando esperienze collettive, coinvolgendo giovani di U21 nelle azioni di tutorato per il primo anno di Università (a piccolo gruppo eterogeneo per competenze), promuovendo percorsi di tirocinio degli studenti universitari entro l'Associazione U21 ampliando, quindi, le reti di connessione per i giovani.

In questo senso esistono tutte le premesse perché questo progetto si rafforzi sempre di più, attivando quella crescita culturale necessaria per sostenere una autonomia e una autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva, promuovendo occasioni di incontro e scambio relazionale e culturale tra i diversi attori coinvolti e costruendo contesti innovativi che favoriscano i processi inclusivi.

## Riferimenti bibliografici

- Albano R., Marzano M. (2000). *L'organizzazione del servizio sociale. Strumenti di analisi e proposte operative*. Milano: FrancoAngeli.
- Anzivino M., Ceravolo F. A., Rostan M. (2018). L'impegno pubblico e sociale. In Perulli et al. (a cura di). *La terza missione degli accademici italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso di crescere. In Lepri C. (ed.), *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 31-42). Milano: FrancoAngeli.
- Cicerchia A., Solipaca A., Bologna E., Staffieri S. (2018). L'inclusione sociale dei disabili. Basi statistiche per politiche efficaci. In *Menabò di Etica ed Economia*. In <https://www.eticaeconomia.it/linclusione-sociale-dei-disabili-basi-statistiche-per-politiche-efficaci/> (ultima consultazione: 20/10/2019).
- Colleoni M. (2016). Immaginabili risorse: il valore sociale della disabilità. In Lepri C. (ed.) *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 43-59). Milano: FrancoAngeli.



- Contardi A., (2016). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carrocci.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cranston-Gingras A., Davis D., Gonzalez G., Knollman G., Thomas D., Wissner A. (2015). Going to College: A Campus-Based Partnership for Students with Intellectual Disabilities. *School-University Partnerships*, 8, 2, 62-71.
- Dewey J. (1916 tr. 1988). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gibbons M. M., Cihak D. F., Mynatt B. & Wilhoit B. E. (2015). Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 149-162.
- Goussot A. (a cura di) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Grigal M., Hart D., Smith F. A., Domin D., & Weir C. (2017). *Think College National Coordinating Center: Annual report on the transition and postsecondary programs for students with intellectual disabilities (2014–2015)*. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa, *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia*, Regione Emilia Romagna, 2012.
- Higher Education Opportunity Act. (2008). Pub. L. No. 110- 315. 122 STAT. 3078 (2008).
- Judge S., Gasset D.I. (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish Postsecondary Education Program. In *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 1 121-127.
- Kelley K.R., Westling D.L. (2019). *Teaching, Including and Supporting College Students with Intellectual Disabilities*. New York: Routledge.
- Kramer J., Bose J., Shepard J. (2017). Beyond Training: Engaging Families in the Transition to Employment. *Bringing Employment First to Scale*, Issue No. 12. Institute for Community Inclusion
- Kubiak J. (2015). How Students with Intellectual Disabilities Experience Learning in One Irish University. *Irish Educational Studies*, 34, 2, 125-143.
- Lascioli A. (2016). Il diritto alla sessualità delle persone con disabilità intellettiva è una grande opportunità di umanizzazione. Ma non bisogna avere paura. In Lepri C. (ed.), *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 60-73). Milano: Franco Angeli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri C. (2016). La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. In Lepri C. (ed.), *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 18-30). Milano: Franco Angeli.
- Lepri C. (a cura di) (2016). *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Losito B. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Marchisio C., Curto N. (2017.) *Costruire futuro. Ripensare al dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Erickson.
- Masiello S., 2015. Quaderni di Sociologia , *L'Università inclusiva?* [Online] in <https://journals.openedition.org/qds/524> (ultima consultazione: 20/10/2019)
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Olivetti Manoukian F. (2016). Evoluzione dei servizi in tempo di crisi. In Lepri C. (ed.), *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 85-99). Milano: FrancoAngeli.
- Ryan S.M., Nauheimer J.M, George C.L, Dague E.B. (2017). "The Most Defining Experience":



Undergraduate University Students' Experiences Mentoring Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 3, 283-298.

Sacchi F., Giraldo M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 43-63.

## Il collaboratore scolastico nella scuola dell'inclusione: criticità e prospettive di miglioramento. Esiti di una ricerca sull'autopercezione del ruolo

## The ancillary staff in the inclusive school: critical issues and prospects for improvement. Results of a research focused on role self-perception

**Giorgia Ruzzante**

Tutor Organizzatore, Università degli Studi di Padova – giorgia.ruzzante@unipd.it

**Alessia Travaglini**

Insegnante di scuola secondaria di secondo grado – alessia.travaglini@uniroma3.it

Over the past two decades, the school employee has been strongly reviewed. In fact it has received, as stressed by the overcoming of the term "janitor", used until the 1990s, a wider range of functions and responsibilities. However, this change did not give life to new practices, as results from the weakness of the training courses involved in favor of collaborators. They scarcely participate in their school life, too. These critical issues highlight that inclusion is a so complex challenge that requires the synergistic participation of each school worker. The aim of the following paper is to detect how collaborators perceive their role within the school, focusing in particular on collaborative relationships with other professional and non-professional roles (managers, teachers, families, students, assistants autonomy, etc.). Specifically, researchers submitted an exploratory qualitative-quantitative questionnaire to a group of 41 schools assistants, chosen through different methods. The results highlight the existence of some critical aspects, such as a poor appreciation of the role of the school employee, that stress the importance of structural training courses.

**Key-words:** collaboration, inclusion, professional role, school assistant, vocational training.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'introduzione, i paragrafi 1 e 4 sono a cura della dott.ssa Travaglini, le conclusioni e i paragrafi 2 e 3 a cura della dott.ssa Ruzzante.



## Introduzione

Chi costruisce l'inclusione all'interno della comunità scolastica? L'inclusione costituisce un processo che coinvolge tutti e ciascuno: rappresenta un'opera collettiva alla quale ciascun individuo è chiamato a partecipare, con le sue risorse e potenzialità (Ruzzante, 2017b; Booth & Ainscow, 2014). Quando si parla di inclusione scolastica si intende infatti "un assetto di garanzie che deve andare oltre il singolo studente e che ha invece come destinatario la comunità scolastica nel suo insieme: dirigente, insegnanti, personale amministrativo, tecnico e ausiliario" (Matucci, 2019).

Del resto, se è innegabile affermare che la scuola costituisce, secondo la normativa scolastica, un ente che esercita la propria azione tenendo conto delle "esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali" (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 3 c.2 - Autonomia delle istituzioni scolastiche), è altresì vero che si tratta di un'istituzione che ha al suo centro l'azione di persone che interagiscono tra di loro, creando degli orizzonti di significato che orientano e determinano l'azione lavorativa e professionale (Sergiovanni, 2000). All'interno di tale prospettiva, la figura del collaboratore scolastico necessita di essere considerata quale membro a tutti gli effetti della comunità scolastica, in quanto svolge un ruolo esplicito nei confronti del contesto sia fisico (cura dei locali) sia relazionale (vigilanza degli alunni, collaborazione con i docenti). Anche il collaboratore scolastico, infatti, mette in atto delle competenze d'aiuto e svolge il ruolo di mediatore (Canevaro, 2008).

Alcune ricerche (Bocci *et alii*, 2017) hanno evidenziato che la qualità del benessere percepito da un operatore può influenzare in modo positivo o, al contrario, negativo, il suo stesso intervento, in quanto potenzialmente in grado di attivare un circuito virtuoso di sistemi di relazione reciproci. Da qui la scelta di porre una particolare attenzione a come il collaboratore scolastico percepisca la propria posizione e il proprio ruolo all'interno della scuola, attraverso un questionario rivolto a un campione non probabilistico di 41 collaboratori così composto: a) 30 partecipanti a un corso di formazione, svolto nell'anno scolastico 2017/2018 e avente come oggetto "L'assistenza agli alunni con disabilità", nell'ambito del quale le autrici del presente contributo hanno collaborato in qualità di formatrici, previo mandato istituzionale a opera dei Dirigenti Scolastici; b) 11 collaboratori contattati volontariamente dai partecipanti al corso, secondo la tecnica dello snowball (Goodman, 1961).

L'obiettivo del presente contributo è pertanto quello di illustrare, dopo un rapido *excursus* normativo sull'evoluzione della figura del collaboratore scolastico, il percorso formativo proposto ai corsisti, dal quale sono scaturite alcune osservazioni e considerazioni che hanno orientato i nostri interessi di ricerca, e gli esiti preliminari della ricerca stessa, che ci permetteranno di delineare alcune riflessioni conclusive sulla relazione tra alcune dimensioni inerenti il ruolo del collaboratore scolastico (collaborazione, formazione professionale, valorizzazione delle competenze) e le sfide che una scuola che voglia definirsi inclusiva è chiamata ad affrontare.

### 1. L'evoluzione normativa: da bidello a collaboratore scolastico

La figura del collaboratore scolastico ha origini molto antiche ed è stata nel tempo sottoposta a numerose rivisitazioni. Alla sua apparizione, essa era indicata con il



termine bidello, la cui etimologia risale dal latino *bidellus*, che a sua volta deriva dal franco *bidal*, che significa «messaggero», oppure dal tedesco *bittan*, messo giudiziario, termini che sottolineano essenzialmente il ruolo di colui che agisce per conto di un altro ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)). In origine, il suo operato è limitato all'ambito universitario: nello specifico, si occupa di distribuire i testi fra gli studenti e di fungere come intermediario tra i docenti e gli allievi. Non riceve una paga prestabilita in quanto erano gli studenti che provvedevano al suo sostentamento attraverso una colletta (Testi & Santoro, 2019). Bisognerà attendere il Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054 – Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali – per avere una maggiore definizione del suo ruolo. Per quanto attiene il mansionario, emerge una sostanziale dipendenza dalla figura del preside. Nel documento sopracitato si precisa infatti che i bidelli “attendono alla completa pulizia e alla custodia dei locali e adempiono a qualunque altro incarico loro affidato dai presidi” (art. 101). La subalternità rispetto al capo d'istituto è confermata anche dall'articolo 12 del D.Lgs. 7 maggio 1948, n. 1221 - Norme concernenti gli aiutanti tecnici e il personale di servizio degli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale – nel quale si afferma che “I bidelli hanno l'obbligo di [...] adempiere a qualunque altro incarico inerente al servizio scolastico, che venga loro affidato dal preside. Essi inoltre sono a disposizione del capo di istituto per tutte quelle altre mansioni, inerenti al funzionamento della scuola che lo stesso capo di istituto, intende loro affidare” (art. 12). In entrambi i documenti normativi, non appare quindi il loro operato in riferimento agli allievi.

Bisognerà attendere il D.P.R. 07.03.1985, n. 588 – Profili professionali delle qualifiche del personale non docente appartenente ai ruoli dello stato degli istituti o scuole di istruzione primaria, secondaria ed artistica, ivi compresi le accademie di belle arti, i conservatori di musica e le accademie nazionali d'arte drammatica e di danza e delle istituzioni educative statali – per avere una maggiore definizione delle mansioni e del grado di responsabilità propri di questa figura. Tale norma, infatti, suddivide gli interventi che concorrono al funzionamento della scuola in tre gruppi – area funzionale dei servizi generali, dei servizi tecnici e dei servizi ausiliari – identificando il personale non docente con l'acronimo ATA (Ausiliario, Tecnico e Amministrativo). Ai bidelli, che appartengono all'area ausiliaria, sono attribuiti maggiori responsabilità e livelli di autonomia.

Con il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1995-1997 del 04.08.1995 il termine bidello è sostituito da quello, tuttora in uso, di *collaboratore scolastico*. Rispetto alla precedente normativa, a questa figura professionale sono attribuiti incarichi di maggior rilievo che riguardano l'interazione con gli allievi e con la comunità scolastica. Si precisa, infatti, che il collaboratore assume compiti di:

sorveglianza degli alunni nelle aule, nei laboratori, nelle officine e negli spazi comuni, anche in occasione di momentanea assenza degli insegnanti; concorso in accompagnamento degli alunni in occasione del loro trasferimento dai locali della scuola ad altre sedi anche non scolastiche [...] supporto all'attività amministrativa e didattica (art. 51, IV/1)

contribuendo quindi in modo significativo al buon andamento del servizio scolastico. In relazione alla presenza a nella scuola degli allievi con disabilità, il legislatore precisa che il collaboratore *può* occuparsi anche

dell'assistenza agli alunni portatori di handicap, fornendo ad essi ausilio materiale nell'accesso dalle aree esterne alle strutture scolastiche, all'interno



di tali strutture e nell'uscita da esse, nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale (art. 51, IV/1).

Emerge quindi una sostanziale divisione tra le funzioni rivolte a tutti gli alunni, per i quali sono necessarie attività di sorveglianza e accompagnamento, e quelle destinate invece agli allievi cosiddetti *handicappati*<sup>1</sup>, che necessitano di *assistenza* e *aiuti materiali* e nei confronti dei quali possono (non devono) essere rivolte azioni di ausilio da parte del personale scolastico. Le ambiguità connesse al termine *può*, che nega il diritto a una piena partecipazione degli allievi disabili, facendolo derivare dalla presenza di situazioni contingenti, sono superate dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola stipulato il 15 marzo 2001, nel quale si riconosce che “Vanno comunque garantite, attraverso particolari forme di organizzazione del lavoro [...] le attività di ausilio materiale agli alunni portatori di handicap per esigenze di particolare disagio e per le attività di cura alla persona [...]”. L'importanza del collaboratore ai fini dell'integrazione degli allievi disabili è sottolineata in modo più marcato dalla Nota MIUR 3390/2001, avente come oggetto “assistenza di base agli alunni in situazione di handicap”, nella quale si precisa che “il collaboratore scolastico è parte significativa del processo di integrazione scolastica degli alunni disabili, partecipa al progetto educativo individuale dell'alunno e collabora con gli insegnanti e la famiglia per favorirne l'integrazione scolastica”. Questo aspetto è confermato dai successivi Contratti Collettivi Nazionali del Lavoro del 24/07/2003 e del 29/11/2007 i quali evidenziano, in particolare, che il collaboratore

Presta ausilio materiale agli alunni portatori di handicap nell'accesso dalle aree esterne alle strutture scolastiche, all'interno e nell'uscita da esse, nonché nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale anche con riferimento alle attività previste dall'art. 4 (Tabella A, Area A).

Anche in questo caso, è ribadita l'importanza della collaborazione con i docenti. Si riconosce, inoltre, che a questa figura possono essere attribuiti ruoli di maggiore complessità, ai fini dell'attuazione da parte della scuola del Piano dell'offerta formativa (POF). Il D.lgs. 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 – si pone in linea con il filone normativo precedente: dopo aver infatti sottolineato che l'inclusione scolastica rappresenta l'esito dell'impegno di “tutte le componenti della comunità scolastica” (art. 1 c.1), attribuisce allo stato il compito di provvedere

all'assegnazione, nell'ambito del personale ATA, dei collaboratori scolastici nella scuola statale anche per lo svolgimento dei compiti di assistenza previsti dal profilo professionale, tenendo conto del genere delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, nell'ambito delle risorse umane disponibili e assegnate a ciascuna istituzione scolastica (art. 3 c.2).

1 Il termine fa riferimento al linguaggio presente nella normativa del periodo.



In sintesi, l'evoluzione normativa del profilo del collaboratore scolastico mette in evidenza i seguenti aspetti: a) l'allontanamento da una visione che concepisce il collaboratore scolastico come una figura che si relaziona in modo esclusivo al Dirigente Scolastico; b) l'affidamento di una serie di funzioni che riguardano il buon funzionamento della scuola, alcune delle quali hanno a che fare direttamente con la presenza degli allievi (es. sorveglianza, custodia, ecc.); c) il riconoscimento che l'assistenza agli allievi disabili rappresenta un diritto inalienabile di ogni individuo, che non può essere soggetto alla presenza di determinate condizioni; d) il riconoscimento che l'azione del collaboratore è fondamentale per attuare pienamente quanto indicato dalle scuole nei loro piani programmatici.

## 2. Il collaboratore scolastico, inclusione e processi formativi

L'analisi della letteratura riguardante l'azione del collaboratore all'interno della scuola evidenzia la scarsità degli studi e delle ricerche presenti negli ultimi anni. L'unico libro "Per chi suono la campanella?" (Piazza, 2002) rappresenta una pubblicazione ormai datata per quanto riguarda il legame tra inclusione scolastica e personale non docente.

Il concetto stesso di inclusione indica un processo trasformativo al quale sono chiamati tutti i membri della comunità scolastica (D'Alessio, 2012). L'inclusione, infatti, non è questione che riguarda solo gli insegnanti, perché tutti gli adulti hanno nei confronti delle giovani generazioni precise responsabilità. "Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio" recita un famoso proverbio africano. Del resto, quando entriamo in una scuola chi è la prima persona che accoglie alunni e studenti, docenti e dirigente? Il collaboratore scolastico, ancora oggi comunemente definito con il nome di "bidello". I processi di insegnamento/apprendimento, infatti, non si esauriscono all'interno dell'aula scolastica, come richiamato dal D.M. 22 agosto 2007, n. 139 - Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione - e, successivamente, dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018: la scuola, nella sua totalità, è chiamata a promuovere le competenze di cittadinanza, che trovano nello spirito di collaborazione, nella partecipazione e nella competenza sociale la principale forma di espressione. Si tratta, in altre parole, di attivare percorsi virtuosi ai quali concorrono anche i collaboratori che, per ciò che concerne la sfera educativa e delle autonomie, possono giocare un ruolo importante. Tale aspetto risulta particolarmente importante soprattutto se si considera la presenza, all'interno delle scuole, di allievi che presentano bisogni e diversità tali da richiedere approcci educativi tra loro eterogenei e diversificati, e che necessitano del supporto di tutti i membri della comunità scolastica, per realizzare il passaggio dal sostegno al *sistema dei sostegni* (Canevaro, Ianes, 2019).

L'ampliamento delle funzioni ascritte al ruolo del collaboratore richiede pertanto un'accurata riflessione sul tema della formazione. Il D.M. 30.08.2017, n. 640 – Aggiornamento terza fascia graduatorie ATA triennio 2017-2019 – sancisce che per l'accesso al ruolo è necessario aver acquisito un diploma di qualifica triennale rilasciato da un istituto di secondo grado statale oppure regionale, contro la licenza media richiesta dalle precedenti disposizioni. Spesso viene sollevata la questione della scarsa formazione dei collaboratori e l'inadeguatezza delle loro conoscenze e competenze per poter affiancare nella misura più corretta possibile i ragazzi con disabilità.



Le iniziative di formazione non hanno purtroppo carattere strutturale, sono episodiche e legate ai finanziamenti e alla propositività di Direttori Amministrativi, responsabili del personale ATA e Dirigenti Scolastici. Ciò si verifica nonostante ci siano state nel tempo diverse raccomandazioni in tal senso. La già citata Nota MIUR 3390/2001 ribadisce, ad esempio, quanto segue: “È necessario, considerata anche la delicatezza dei compiti connessi all’assistenza agli alunni disabili, che vengano organizzati corsi di formazione, secondo quanto previsto dal CCNI 1998-2001”. Le Linee guida sull’integrazione degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 esortano i Dirigenti Scolastici a garantire la formazione di tutti gli operatori “per conseguire l’obiettivo della piena integrazione degli alunni disabili” (parte III punto 3), mentre la Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti - dispone l’obbligo di formazione in servizio per i collaboratori rispetto alle specifiche competenze “sull’assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica” (c.181). Il successivo D.Lgs. 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 66/2017 - evidenzia che i percorsi formativi in oggetto siano attivati in modo periodico e sistematico.

### 3. Il percorso formativo

Le iniziative di formazione qui presentate, che hanno consentito l’avvio della ricerca, sono state svolte nell’a.s. 2017/2018 nei territori rispettivamente dell’Ambito 8 del Veneto a Noventa Vicentina (VI), nei pressi dei Colli Berici e dell’ambito 8 di Roma. I corsi prevedono 12 ore di lezioni frontali, 6 ore di attività laboratoriali, alle quali si aggiungono 6 ore ulteriori di formazione per la produzione di un elaborato. Hanno partecipato complessivamente 24 collaboratori nel corso di Noventa Vicentina e 62 collaboratori nel corso di Roma.

Le lezioni frontali si sono articolate in quattro incontri da tre ore ciascuno nel quale sono state affrontate le seguenti tematiche: 1) individuazione, grazie anche all’ausilio di video e immagini, degli stereotipi utilizzati a livello diffuso per descrivere le persone disabili, in linea con i contributi teorici propri del modello sociale della disabilità (Vadalà, 2003); 2) ridefinizione del ruolo del collaboratore scolastico, chiamato non soltanto a erogare attività di mera assistenza ma a contribuire all’abbattimento delle barriere che impediscono una piena partecipazione dell’allievo alle attività scolastiche; 3) acquisizione dei concetti fondamentali riguardanti le regole della comunicazione, con una particolare attenzione all’uso dei canali non verbale e paraverbale; 4) analisi e lettura di alcune norme presenti nel Contratto Nazionale di Lavoro, soprattutto quelle riguardanti l’assistenza degli alunni disabili. Nello specifico sono stati approfonditi i ruoli e le mansioni di ogni figura professionale che si occupa di disabilità: docenti specializzati per il sostegno, docenti curricolari, dirigente scolastico operatori socio-sanitari/assistenti educativi comunali o assistenti specialistici, a seconda delle definizioni utilizzate nelle differenti Regioni.

Le attività di tipo laboratoriale sono state focalizzate, in particolare, sulla condivisione, a livello di piccolo gruppo e di classe, delle problematiche e delle difficoltà incontrate dal collaboratore, riguardanti sia la sfera relazionale (rapporto di collaborazione con le diverse figure presenti all’interno della scuola), sia quella di natura



più propriamente organizzativa, inerente la predisposizione degli orari, il mansionario e la gestione dei rischi all'interno della scuola. È stata dedicata inoltre un'intera giornata alla lettura dei documenti emanati dalle scuole di appartenenza dei corsisti, in particolare il Piano Annuale Inclusioni e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, a partire dai quali è stata avviata una riflessione sulla discordanza e sulla distanza tra i principi dichiarati dalle scuole e le politiche e le pratiche scolastiche effettivamente applicate (Bocci, Travaglini, 2016). Il ruolo delle autrici del presente contributo all'interno del corso di formazione è stato duplice: da un lato indicare delle piste di riflessione e delle buone prassi in merito alle tematiche trattate, dall'altro sollecitare la condivisione dei nodi problematici in funzione dell'attuazione di un percorso di sensibilizzazione e di cambiamento.

La domanda di formazione infatti era evidente: i collaboratori non avevano mai avuto l'opportunità di partecipare ad un percorso formativo strutturato sull'inclusione. Nel patto formativo d'aula ad inizio corso abbiamo chiarito subito una cosa: il corso non poteva e non doveva trasformarsi in un'arena di rivendicazioni sindacali, ma un'occasione di riflessione per l'acquisizione di un ruolo educativo più consapevole all'interno della comunità scolastica inclusiva, andando al di là della mera questione dell'igiene personale degli alunni e studenti con disabilità. I collaboratori, ad esempio, non erano a conoscenza del fatto di poter partecipare, eventualmente, al GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione), sottolineando come soprattutto ad inizio anno scolastico possa essere molto utile definire "chi fa cosa" senza trovarsi poi a dover definire le diverse questioni *in itinere*. Valorizzare le loro competenze educative agite all'interno della quotidianità ha costituito un importante punto di partenza. I collaboratori scolastici non devono e non possono avere un "ruolo invisibile" all'interno della scuola. Il Rapporto Trelle (2011) a tal fine sottolinea che il personale scolastico ATA è "incapace o imbrigliato burocraticamente nell'espletamento del proprio ruolo potenziale per una più efficace realizzazione dell'integrazione scolastica" (p.171), e ancora che è "scarsamente utilizzabile".

Anche la Deliberazione della Corte dei Conti 16 luglio 2018, n. 13/2018/G – Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017) – sottolinea che il personale ATA di supporto ha un'insufficiente professionalità.

Le due formatrici hanno operato congiuntamente nella preparazione di materiali che fossero al contempo semplici e chiari ma scientificamente fondati, affiancando le presentazioni a momenti di discussione e lavoro in piccoli gruppi. La mancanza di un testo di riferimento specifico per la formazione del personale non docente rispetto all'inclusione scolastica ha costituito una barriera ma anche un'opportunità di sperimentazione, ed abbiamo operato cercando di individuare i nuclei fondanti sui quali costruire il percorso, attraverso un percorso di scomposizione ed adattamento di quanto abitualmente utilizziamo nei percorsi formativi, curvandoli verso le esigenze di destinatari diversi rispetto ai docenti. In ottica di co-progettazione, abbiamo pensato a quali conoscenze e competenze fosse necessario formare nei collaboratori scolastici, considerando anche l'eterogeneità del titolo di studio (collaboratori con licenza media, collaboratori con diploma di scuola superiore o laurea) e della formazione in servizio ricevuta, nonché la diversità dei gradi scolastici di servizio.

Il modello triangolare dell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) ha consentito di presentare la scuola come comunità inclusiva, nella quale culture, politiche e pratiche sono strettamente intrecciate tra loro. Il concetto di rete ci ha



permesso di considerare il fatto che tutti e ciascuno sono importanti per favorire il processo di inclusione scolastica, ognuno con i propri ruoli e competenze.

Il corso si è concluso con la redazione di un elaborato individuale, che è iniziato nel corso del laboratorio per poi concludersi a casa. Le domande previste sono state volte ad accertare l'acquisizione delle conoscenze apprese nel corso degli incontri, ma soprattutto hanno costituito motivo di riflessione rispetto all'agire professionale.

Le riflessioni maturate in seno al percorso formativo hanno costituito la premessa che ha determinato l'avvio della presente ricerca.

## 4. La ricerca

Sulla base delle esperienze riportate dai corsisti nell'ambito del percorso formativo, è emersa la necessità di indagare: a) il modo in cui il collaboratore percepisce il proprio ruolo all'interno della scuola; b) la qualità dei rapporti di collaborazione con le altre figure operanti nella scuola; c) le eventuali azioni di miglioramento suggerite ai fini del raggiungimento di un più soddisfacente riconoscimento professionale.

Nell'ambito della letteratura a disposizione, poche ricerche in Italia hanno visto il coinvolgimento del personale ATA per quanto riguarda l'inclusione scolastica; un esempio in tal senso è costituito dalla ricerca "La percezione della qualità dei processi inclusivi nelle scuole sedi di tirocinio del corso di formazione finalizzato al conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" (Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli, 2016). In ambito internazionale, una particolare attenzione è stata rivolta, fin dalla fine del Novecento, alla soddisfazione lavorativa dello school assistant (Sutter, 1996) e alle sue abilità di leadership (Celikten, 2001; Weller & Weller, 2002). È da evidenziare tuttavia come questa figura non sia sovrapponibile, per incarichi e mansioni, a quella del collaboratore scolastico, configurandosi infatti piuttosto come un teacher assistant, con compiti specifici di aiutare il docente nel compiere attività amministrative dentro e fuori la scuola.

Per indagare in modo più puntuale queste dimensioni è stato così elaborato il questionario semistrutturato Que.Pe.R.Co.S. (Questionario sulla percezione del ruolo del collaboratore scolastico) che, in linea con le domande di ricerca, è stato suddiviso in quattro parti: a) profilo del collaboratore, contenente indicazioni quali l'età, il sesso, il titolo di studio, il grado d'istruzione e la città nei quale si svolge l'attività lavorativa, gli anni di servizio (6 item); b) la qualità e il livello di collaborazione con le altre figure presenti nella scuola: Dirigenti scolastici (DS), Dirigente dei Servizi Giuridici e Amministrativi (DSGA), docenti, colleghi, Assistenti educativi comunali, famiglie e studenti (14 item, 7 chiusi e 7 aperti); c) le funzioni svolte nell'ambito dell'assistenza di base agli allievi disabili (4 item, due chiusi e due aperti); d) la promozione di attività volte alla valorizzazione della figura del collaboratore all'interno della scuola (3 item, 2 chiusi e 1 aperto).

Le sezioni b e c sono state strutturate in modo tale che le domande strutturate fossero seguite dalla richiesta di motivare l'opzione formulata, riportando le proprie opinioni in merito.

Hanno risposto complessivamente al questionario, somministrato attraverso Google Moduli, 41 collaboratori.



- I risultati principali emersi nelle diverse aree sono stati i seguenti:
- Profilo del collaboratore: gli intervistati hanno un'età media pari a 52 anni circa (min. 30 max. 66), in prevalenza donne (35 femmine vs. 6 maschi). Dal punto di vista lavorativo, hanno un'anzianità di servizio pari in media a 17,7 anni (min. 2 max 39), usufruendo perlopiù di un contratto a tempo indeterminato (38 degli intervistati). La maggior parte di loro presta servizio nella scuola dell'infanzia e primaria (28 vs. 13 della scuola secondaria di primo e secondo grado). Per quanto attiene la provenienza geografica, 35 provengono dalla provincia di Padova, mentre 6 appartengono alla città di Roma. In relazione al titolo di studio, 20 sono in possesso della licenza media, 16 del diploma di scuola superiore, 2 di una laurea triennale, 2 di una laurea magistrale e 1 di un master post laurea.
  - Un aspetto sul quale si è concentrata la nostra indagine riguarda la qualità della collaborazione riscontrata con le altre figure presenti nella scuola (DS, DSGA, colleghi, assistenti educativi, famiglie e studenti), i cui risultati sono sintetizzati nella seguente tabella:

	Ottima	Buona	Ci sono alcune difficoltà	Ci sono molte difficoltà
DS	15	16	8	2
DSGA	8	16	9	8
Docenti	20	21	0	0
Collegli	11	17	11	2
Assistenti comunali	17	23	1	0
Famiglie	14	19	7	1
Studenti	22	8	10	1

Tab. 1 La qualità della collaborazione con le altre figure presenti nella scuola

I dati evidenziano, in generale, un buon livello di collaborazione con le diverse figure presenti nella scuola, anche se in ciascun ambito, a eccezione di quello riguardante i docenti, sono rilevate difficoltà a livello diffuso. In particolare, la relazione con il DSGA appare maggiormente critica: il 41% degli intervistati infatti si colloca all'interno degli ultimi due valori della scala. Tale variabile non sembra essere influenzata dall'anzianità di servizio: ritroviamo infatti tale percezione presente sia tra i collaboratori di recente assunzione sia in quelli in prossimità della pensione. È da evidenziare tuttavia come la scarsa consistenza del campione considerato impedisca di fare analisi comparative tra i diversi gruppi (27 collaboratori sui 41 complessivi hanno infatti un'anzianità di servizio compresa tra 10 e 20 anni). Significative, ai fini della nostra indagine, sono le motivazioni, di natura qualitativa, fornite in corrispondenza delle diverse risposte, che evidenziano la percezione vissuta dai collaboratori di non essere sufficientemente considerati all'interno dell'istituzione scolastica. Alcuni, ad esempio, ritengono di essere "poco ascoltati", di svolgere "mansioni non coerenti con il proprio ruolo", di ricevere "piani e turni di lavoro che non tengono conto delle reali necessità e non sono ripartite adeguatamente". Significativo è quanto riportato da un intervistato, in riferimento all'azione del DSGA:



Le “Sue” decisioni non si discutono!!! “Chi non si trova bene è libero di cambiare scuola”... Queste le sue parole all’ultima riunione a cui ho partecipato. E ho detto tutto! In realtà basterebbe “Solo” ascoltarci per trovare soluzioni ottimali e proficue per rendere meno faticoso il nostro lavoro dato che ogni giorno in prima linea ci siamo noi e chi meglio di noi saprebbe come gestire il nostro lavoro?....

Per quel che concerne il rapporto con le famiglie, le risposte evidenziano situazioni tra loro diversificate, che oscillano tra l’assenza di relazioni significative, il riconoscimento del valore del proprio operato e il mancato rispetto del ruolo ricoperto. Un intervistato, ad esempio, sostiene che “Non tutti rispettano e valorizzano la figura del collaboratore”. Per un altro invece:

Le famiglie non hanno ben chiaro quale sia il ruolo del collaboratore. Spesso associano al collaboratore responsabilità che non gli competono e di conseguenza capita che li usino come capro espiatorio per qualsiasi problema riscontrino. Può capitare, anche se di rado, che non vengano rispettati nemmeno i limiti del semplice comportamento civile e il collaboratore si ritrova in situazioni di stress in cui non tutti riescono a reagire al meglio. Può capitare che se il collaboratore fa valere le sue ragioni i genitori si rivolgono alla segreteria didattica che per quieto vivere va a richiamare il collaboratore invece di difenderlo, creando così un circolo vizioso.

In relazione agli studenti, le esperienze sono diversificate: alcuni esprimono gratificazione per il fatto di sentirsi una presenza importante per gli allievi, che cercano in loro “protezione e ascolto”, mentre altri evidenziano situazioni di maleducazione, poco rispetto delle regole scolastiche, che si estrinsecano soprattutto nell’incuria verso l’ambiente. È riconosciuto a tal fine significativo l’intervento di mediazione dei docenti: un collaboratore, ad esempio, ritiene di aver un rapporto molto positivo con i bambini “grazie ad alcuni maestri che ci rendono partecipi con rispetto”.

- c) La terza parte del questionario è stata finalizzata a indagare il ruolo del collaboratore scolastico in relazione alla partecipazione degli allievi disabili nella scuola. Alla domanda se fossero presenti allievi disabili nella sede di servizio, 38 intervistati su 41 hanno risposto in modo affermativo: di questi, 21 hanno dichiarato di svolgere attività di assistenza quali, ad esempio, aiuto dell’educatore comunale nel cambio del pannolino e nei servizi igienici, accompagnamento al pullmino, sorveglianza per brevi periodi, collaborazione per lo svolgimento della giornata scolastica. Anche in questo ambito, è stato chiesto di segnalare le eventuali difficoltà riscontrate, per le quali i collaboratori hanno evidenziato, a livello diffuso, il fatto di non sentirsi pienamente coinvolti nel progetto educativo dell’allievo. Riportiamo a tal fine le esperienze più significative: “Troppo spesso non viene presentato il ragazzo e il collaboratore si deve inventare il modo di approcciarsi, e inoltre è totalmente tagliato fuori dalle riunioni per la stesura del piano educativo individualizzato”; “L’unica difficoltà è il non sapere cosa può e non può fare nei riguardi dei bambini disabili”; “non essendo informati del tutto del problema non si riesce a restaurare un rapporto”; “in generale però dovremmo conoscere all’inizio dell’anno le problematiche dell’alunno per potere svolgere al meglio il nostro lavoro”. Una testimonianza inoltre evidenzia, in particolare, la scarsa definizione del proprio ruolo all’interno della scuola, che spesso è associato a una preparazione inadeguata:



In caso di assenza dell'insegnante di sostegno o dell'Aec non viene nominato subito un sostituto e ce ne dobbiamo occupare noi... Quest'anno è successo per una settimana di seguito.. E a inizio anno abbiamo avuto un alunno (profugo di guerra) con un gravissimo handicap fisico ; per 1 MESE poiché non veniva nominato il sostegno e l'Aec abbiamo dovuto tenerlo nel corridoio con noi a dondolarlo nel passeggino dalle 8.20 del mattino alle 13.00 perché piangeva ininterrottamente. Alle nostre segnalazioni ci è stato risposto che era nostro dovere perché non aveva diritto né al sostegno né all'Aec!!!!.. Vergognoso!!! Da denuncia!!! Questo è il modo in cui veniamo impiegati!!! Fermo restando la giusta e normale collaborazione che ci compete e che non è mai mancata, ritengo che per determinate situazioni non abbiamo gli strumenti per agire con la professionalità richiesta. Tutto ciò comporta un aggravio di responsabilità togliendo tempo prezioso e collaboratori utili al normale svolgimento del nostro lavoro.

- d) L'ultima parte del questionario è stato finalizzato a raccogliere opinioni in merito alla valorizzazione della figura del collaboratore all'interno della scuola. Di fronte alla domanda se, a loro avviso, il ruolo del collaboratore fosse sufficientemente valorizzato, all'interno di una scala composta da quattro item (sì; no; in parte; non saprei), 9 intervistati esprimono un parere positivo, 13 si orientano per il "no" e 16 per la terza opzione (in parte). Le motivazioni riflettono, anche in questo caso, la presenza di ambivalenze sul modo in cui il loro operato è percepito dalle altre figure. Nonostante siano presenti esperienze positive, alcuni ritengono di sentirsi "l'ultima ruota del carro", con il rischio di "essere scambiati per servi", oppure "usati solo come ultima spiaggia". Un intervistato a tal proposito sostiene che "La figura del collaboratore scolastico è del tutto marginale e superficiale agli occhi dei vari organi scolastici interni ed esterni" e che pertanto sarebbe necessario un maggiore coinvolgimento negli organi istituzionali. In merito alle azioni di miglioramento suggerite, si riporta il grafico sottostante:

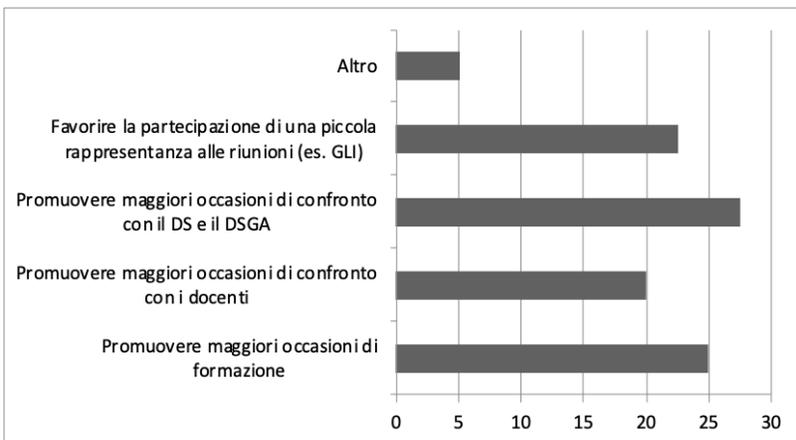


Grafico 1: Percentuale di risposte alla domanda: "Quali azioni di miglioramento vorrebbe fossero intraprese?"

In sintesi, le esperienze riportate evidenziano la presenza di criticità nel modo in cui il ruolo del collaboratore è percepito all'interno della scuola, che non derivano tanto, come indicano i dati quantitativi, da difficoltà di tipo relazionale



ascrivibili ai singoli individui, quanto piuttosto dalla presenza di un modello sociale di riferimento che opera classificazioni gerarchiche, a seconda del ruolo rivestito dai singoli individui e delle mansioni da questi svolte, senza considerare che in una scuola che aspiri a configurarsi come una comunità inclusiva ogni individuo, ciascuno con il proprio ruolo, agisce e lavora in funzione di un benessere condiviso.

## Conclusioni

Le questioni e le osservazioni riportate rappresentano un primo passo per proseguire nello studio e nell'analisi delle dimensioni indagate. Il percorso di formazione ha sollecitato questioni che sono poi state confermate dalle risposte ricavate dalla compilazione dei questionari. I primi risultati ai quali siamo giunte richiamano la necessità che nelle scuole il collaboratore possa sentirsi, a tutti gli effetti, parte della comunità scolastica. Nelle scuole normalmente non si invita il personale ATA a partecipare ai GLI (Gruppi di Lavoro Inclusione), e ciò sarebbe opportuno soprattutto ad inizio anno scolastico, per definire insieme gli ambiti di intervento e il tipo di supporto che tale personale può fornire. Anche nel Piano Annuale Inclusione (PAI), nella parte dedicata all'analisi dei punti di forza e di criticità rilevati, dovrebbero essere precisate le azioni intraprese dai collaboratori scolastici. Il loro ruolo infatti non deve configurarsi come intervento di emergenza. Pensiamo ad esempio ad un alunno con autismo che "scappa" dalla classe: conoscere le difficoltà degli alunni consente a tutti gli adulti presenti nella scuola di attuare un intervento specifico e mirato. Un ruolo strategico è assolto dalle figure dirigenziali della scuola (DS e DSGA): queste, attuando i principi di una leadership inclusiva (Ianes, Cramerotti, 2016; Ruzzante, 2017a) possono contribuire a creare un clima scolastico nel quale ciascuno possa sentirsi valorizzato. In una scuola che aspiri a essere realmente inclusiva è necessario, in altre parole, promuovere occasioni in cui ciascuno possa sentirsi effettivamente partecipe e co-costruttore di un benessere collettivo, anche attraverso la rimozione di quelle che sono le barriere culturali e ideologiche che orientano le politiche e le prassi scolastiche (Booth & Ainscow, 2014). Il collaboratore potrebbe quindi assumere una funzione di maggior rilievo nel progetto individuale degli allievi con disabilità, ponendosi come un ponte tra la scuola e il territorio, tra il dentro e il fuori, contribuendo ad abbattere una linea di demarcazione che determina barriere di tipo ideologico, culturale e sociale tra chi insegna e chi apprende.

Ci rendiamo conto che, per comprendere in modo più adeguato tale fenomeno, sarebbe auspicabile strutturare dei protocolli di indagine più ampi, in grado di coinvolgere un campione più ampio di collaboratori. Sarebbe utile, inoltre, promuovere azioni di formazione che prevedano, secondo uno schema bottom-up, uno scambio di esperienze e di riflessione tra tutti coloro che sono chiamati a lavorare per l'inclusione, nell'ottica della promozione di una rete di relazioni più stabile e duratura (Canevaro, 2013; Dainese, 2019).



## Riferimenti bibliografici

- 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 TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bocci F., Franceschelli F., Guerini I., Marsano M., Travaglini A. (2017). Promoting well-being in school: An opportunity for all? Teachers' voice. In J. Marcionetti, L. Castelli, Crescentini A. (Eds.), *Well-being in education systems* (pp. 318-321). Locarno.
- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. *Atti del convegno Nessuno Escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 65-70). Università di Bergamo.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Celikten M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39, 1, 67-76.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola del 04 agosto 1995.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola del 15 marzo 2001.
- D'Alessio S. (2012). *Inclusive Education in Italy*. Springer Science & Business Media.
- Dainese R. (ed.) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'Inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes D., Cramerotti S. (ed.) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Deliberazione della Corte dei Conti 16 luglio 2018, n. 13/2018/G - Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017).
- D.Lgs. 7 maggio 1948, n. 1221 - Norme concernenti gli aiutanti tecnici e il personale di servizio degli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale.
- D.Lgs. 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.
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139 - Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.
- D.M. 30.08.2017, n. 640 - Aggiornamento terza fascia graduatorie ATA triennio 2017-2019.
- D.P.R. 07.03.1985, n. 588 - Profili professionali delle qualifiche del personale non docente appartenente ai ruoli dello stato degli istituti o scuole di istruzione primaria, secondaria ed artistica, ivi compresi le accademie di belle arti, i conservatori di musica e le accademie nazionali d'arte drammatica e di danza e delle istituzioni educative statali.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 3 c.2 - Autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Matucci G. (ed.) (2019). *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*. Milano: Franco Angeli.
- Goodman L.A. (1961). Snowball sampling. *Annals of mathematical statistics*, 32, 1, 148-170.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Nota MIUR 2001, n. 3390.
- Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054 – Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.
- Ruzzante G. (2017a). "La Buona Scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità. *Form@are*, 17, 3, 316-322.



- Ruzzante G. (2017b). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, XV-2, 257-262.
- Sergiovanni (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Sutter Mark R. (1996). What do we know about the job and career satisfaction of secondary school assistant principals? *NASSP Bulletin*, 80, 579, 108-111.
- Testi C., Santoro A.M. (2019). *Il collaboratore scolastico. La funzione educativa di una professione «non docente»*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et alii, *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Weller L.D., Weller S.J. (2002). *The assistant principal: Essentials for effective school leadership*. Corwin Press.

# Il Social gym quale dispositivo di educazione all'affettività e alla sessualità. Un'indagine fenomenologicamente orientata

## The Social Gym as an education device to cope affectivity and sexuality. A phenomenologically oriented investigation

**Valentina Paola Cesarano**

Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici – valentinapaola.cesarano@unina.it

The purpose of this paper concerns the exploration of the Social gym, a relational, emotional and sexual education device promoted by the "Arte Musica e Caffè" cooperative in the Campania context, aimed at people who experience mental or psychiatric distress. During the interviews the theme of the experience of the Social Gym and the themes of affectivity, sexuality and planning were addressed. The analysis of the interviews according to the eidetic phenomenological approach has allowed to highlight the highly educational value of the Social Gym, as a device that promotes the life project, the skills and the social inclusion of the participants who live a mental or psychiatric discomfort. Affectivity and sexuality are recognized as central dimensions of human existence and personal development. During the interviews carried out, two testimonies of sexual harassment suffered by two women with mental discomfort during adolescence emerged. These testimonies unfortunately confirm the double discrimination of women who live in a condition of disability.

**Key-words:** social gym, disability, affectivity, sexuality, life project

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## Introduzione

Nel 1993 l'Assemblea Generale dell'ONU ha approvato un documento nel quale viene riconosciuto a tutte le persone in condizione di disabilità «il diritto di fare esperienza della propria sessualità, di vivere all'interno di una relazione, di essere genitori, di essere sostenuti nell'educazione della prole da tutti i servizi che la società prevede per i normodotati, compreso il diritto di avere un'adeguata educazione sessuale» (p.15). L'ONU auspica con questo documento che tutti gli Stati Membri si rendano promotori del superamento degli stereotipi culturali che ostacolano il riconoscimento di questi diritti alle persone disabili (Veglia, 2000). Tuttavia, la formazione dell'identità delle persone che vivono una condizione esistenziale di disabilità (soprattutto di tipo intellettuale o di tipo psichico-psichiatrico) deve sovente fare i conti con stereotipi culturali e sociali che li descrivono come soggetti vulnerabili, imperfetti, imprigionati in un'eterna infanzia, fragili e dunque da proteggere e assistere, incapaci di avere sia desideri sessuali sia di accedere a relazioni con il proprio corpo, di tipo sessuale, laddove solo la dimensione affettiva sembra essere possibile e contemplata. Laddove dovessero emergere manifestazioni sessuali di qualsiasi tipo, esse vengono occultate mediante processi di antidesessualizzazione e desessualizzazione (Gardou, 2006). In altri casi la sessualità delle persone disabili viene declinata in termini problematici. Tuttavia, ciò che si configura problematico, come afferma Lascioli (2007) «non è tanto l'oggetto della questione, quanto il modo di porsi le domande e, addirittura, le modalità di guardare e concepire l'oggetto stesso» (p. 341). Eppure le persone in condizione di disabilità che stanno percorrendo un cammino di emancipazione rispetto alla famiglia e alla società molto spesso incontrano pochissime possibilità di ascolto per parlare e confrontarsi sull'affettività e sulla sessualità, anche perché si scontrano con una scarsa preparazione culturale nel mondo sociale ad accogliere questo aspetto della loro vita. Spesso si mira a facilitare la loro emancipazione in termini di inserimento scolastico e lavorativo, di raggiungimento di autonomia e abilità, lasciando in secondo piano aspetti di rilievo per la crescita personale quale «la consapevolezza e l'affermazione del sé emozionale ed affettivo» (Veglia, 2000, p. 27). Diventa utile quindi spostare l'ottica attraverso la quale si guarda alla sessualità e alla disabilità riconoscendo i bisogni sessuali, affettivi e relazionali delle persone in condizione di disabilità. L'educazione sessuale delle persone con disabilità rimane uno dei temi più delicati nell'ambito della riflessione inerente alla disabilità e all'accompagnamento delle persone in condizione di disabilità nel cammino della vita (Castelli, Cereda, Crotti, Villa, 2013). Una persona con disabilità intellettiva (cognitiva, mentale, psichica) in età anagrafica giovanile e adulta, in genere ha una fragilità accentuata nella possibilità di definire progetti a medio e lungo termine, specialmente per quanto concerne la progettualità globale di vita della persona, comprensiva delle relazioni, delle alleanze, delle scelte comunitarie, del decidere di vivere con altre persone, di impostare e vivere rapporti affettivi di coppia che esigono anche una relazione corporea e implicano la dimensione sessuale, di farsi una famiglia, mettere al mondo dei figli. La sessualità umana non è ridicibile a istinto, piacere, relazionalità, affettività, ma ricomprende tutto questo in una ineludibile progettualità a medio e lungo termine con orizzonti di senso laddove la sessualità necessita di tale progettualità, di tenerezza, di senso, di comprensione e di oblatività. In questo quadro assumono valore i progetti educativi personalizzati, antropologicamente e pedagogicamente fondati, che permet-



tono agli educatori e agli altri operatori di affrontare, discutere, accordarsi e redigere una linea unitaria di accompagnamento (Castelli, Cereda, Crotti, Villa, 2013). Altrettanto fondamentale è l'ascolto attento attraverso il quale l'educatore coglie le grandi esperienze relazionali, le storie di vita, che hanno segnato profondamente la persona facendo emergere i bisogni autentici e poter dar voce a chi non ce l'ha. Canevaro si pone la domanda: «Progettare a partire dall'ascolto? Se veramente questo strumento è il punto di partenza per ogni seria progettazione il non usarlo o l'usarlo, è in ultima analisi, un problema di correttezza professionale» (p. 47).

## 1. La cooperativa sociale “Arte Musica e Caffè”

Nel contesto campano, una realtà associativa che consente la riflessione condivisa sui temi della sessualità e della affettività in una prospettiva educativa, è rappresentata dalla cooperativa sociale *Arte Musica e Caffè*. Si tratta di una cooperativa nata nel 2007 su iniziativa di un gruppo di famiglie motivate ad aiutare i propri congiunti con disagio psichico e disabilità intellettiva attraverso il loro inserimento sociale e lavorativo. La cooperativa sociale è stata fondata da Carlo Falcone, fratello di una persona con disagio psichico, ancora oggi presidente della cooperativa, mediante l'aiuto di vari membri divenuti successivamente soci della cooperativa. Carlo Falcone nel suo saggio “Voi mi odiate e io per dispetto vi amo tutti” (Falcone, 2005) parla di *Buona Pratica*, intesa come economia della *Reciprocità e della Solidarietà*, risultato di un prodotto raggiunto dal lavoro degli operatori che si pongono in ascolto dei sogni, progetti e difficoltà di ragazzi, uomini e le donne che vivono un disagio psichico e che accedono alla realtà della cooperativa. Gli operatori osservano ed esplorano il loro contesto sociale e familiare e cercano di comprendere l'immagine che i membri della cooperativa hanno di se stessi e delle loro relazioni nei diversi contesti di vita. Uno slogan che ricorre spesso nel saggio è “Meno posti letto e più posti di lavoro” perché lo scopo principale del fondatore, e successivamente della cooperativa in generale, è proprio quello di sradicare l'idea che la vita delle persone con disagio psichico debba essere vissuta soltanto tra ospedali o centri di riabilitazione per seguire costantemente cure mediche o terapie occupazionali che, secondo il presidente, rappresentano una vita alienante per le persone con disagio psichico. Pertanto, la cooperativa nasce con lo scopo di promuovere e realizzare attività che possano ridare senso alla loro vita, che possa ridare dignità alla persona e che permetta loro di accedere ad una progettualità concreta. Infatti, uno degli obiettivi principali della cooperativa è rappresentato dall'inserimento sociale e lavorativo. Nell'ottobre 2008 fu inaugurata la *Gastronomia “Sfizzicariello”*, un'impresa sociale che ancora oggi crea posti di lavoro come banconista, aiuto chef, commis de cuisine all'interno della rosticceria-panetteria, oltre alle mansioni di allestimento delle sale e servizio camerieri durante l'organizzazione dei catering in occasione di eventi culturali locali o ricevimenti quali matrimoni, feste, convegni. Falcone enfatizza il ruolo educativo dell'attività lavorativa per i lavoratori di *Sfizzicariello*, in quanto le mansioni lavorative permettono loro di avere un contatto diretto con la clientela e quindi con la realtà circostante, di sentirsi responsabili e orgogliosi di prestare un servizio e di sentirsi *attivi* nel fare, superando il concetto di passività che spesso si attribuisce alle persone che vivono una condizione di disabilità. La *Reciprocità* si realizza nella misura in cui i membri della cooperativa si sentono coinvolti più che mai nella relazione con gli altri e pensano: «se le persone



vengono a spendere da noi, vuol dire che quello che stiamo facendo lo stiamo facendo bene» ( Falcone, 2005, p. 35). Ciò impedisce di sentirsi passivi e bisognosi di aiuto. Inoltre, questo lavoro permette di svegliarsi al mattino con un obiettivo e di realizzare, passo dopo passo, il proprio progetto di vita; consente lo sviluppo di una motivazione tale sentire di rivestire un ruolo nella società e di combattere una cultura prevalentemente assistenzialistica (Falcone, 2005).

## 2. Il Social gym

Ancor prima della realizzazione della Gastronomia Sffizzicariello, la cooperativa sociale è nata con il primario intento di promuovere la condivisione di spazi, tempi e attività di tipo propedeutico a quello che si pensava di realizzare negli anni successivi. Questo percorso nasce con il nome di *Pratica Mente*, giocando un po' con le parole, come afferma il presidente nel suo libro (Falcone, 2005): il termine "pratica" rimanda all'azione, al fare qualcosa in maniera concreta che insieme al termine "mente" rimanda al giocare con la mente, metterla, quindi, in esercizio. Il percorso ha carattere inclusivo, formativo e culturale nell'ottica del lifelong learning. Esso prevedeva varie attività educative tra cui l'uso dei programmi del computer, l'uso di strumenti musicali e canto, lettura di giornali e/o libri, attività teatrali, pittura e disegno, igiene personale, vita domestica. Successivamente furono introdotte attività educative connesse al lavoro da svolgere presso la gastronomia, nonché all'organizzazione del servizio di catering, l'apprendimento di ricette culinarie e la consapevolezza nella gestione degli acquisti. Successivamente, Falcone volle coniare nuovamente il nome di questo percorso educativo destinato a persone con disagio psichico, e introdusse il termine Social Gym. Il Social Gym nasce con lo scopo di creare un luogo in cui poter riconoscere, rafforzare e promuovere le competenze socio-relazionali delle persone con disagio psichico e creare per le loro famiglie uno spazio e un tempo di condivisione.. Ancora una volta si gioca con le parole, poiché il Social Gym viene definito una palestra di vita, mentre gli educatori, i pedagogisti, gli psicologi e gli psichiatri che collaborano al suo interno vengono chiamati Social trainers. Lo scopo principale del Social gym è lo stare insieme, conoscersi, che in termini fenomenologici può essere inteso in termini di co-esistere con l'Altro secondo una forma *autentica* che offre agli altri la possibilità di trovare sé stessi e di realizzarsi (Heidegger, 2006). Il Social Gym si propone di far sì che le persone con disagio psichico mantengano il contatto con la realtà e sviluppino in maniera progressiva quella che è la reciprocità propria della sfera socio-affettiva e relazionale. Il Social Gym si svolge una volta a settimana per la durata di circa due ore presso il Palazzetto URBAN di Napoli che ha ceduto alla cooperativa uno spazio di circa 300 mq per lo svolgimento delle attività educative.

Tra le attività previste dal Social Gym, vi è il percorso di educazione all'affettività e alla sessualità con l'intento di promuovere una riflessione condivisa su questi temi e di accompagnare i partecipanti all'esplorazione delle loro esperienze interpersonali.

Nella maggior parte delle storie di vita dei membri della cooperativa, il disagio psichico è nato in età adolescenziale. La loro sofferenza e l'uso dei farmaci ha fatto sì che essi fossero impossibilitati e/o emarginati anche dal punto di vista affettivo e sessuale. In alcuni casi, proprio in virtù di tali motivazioni, i genitori, soprattutto nel caso degli uomini, pensavano che fosse sufficiente una sex worker per avvicinare i



loro figli al sesso. Per le donne, la questione risulta essere più complicata perché «possono incorrere in partner che hanno cattive intenzioni e tendono ad approfittarsi del disagio psichico delle donne per molestarle» (Falcone, 2005, p. 42).

Lo scopo del Social Gym implica il superamento di una cultura del tabù che attraversa tutte le classi sociali e culturali quando si parla di sessualità, al fine di volgere lo sguardo oltre quel pregiudizio che connota le persone in condizione di disabilità come incapaci di accedere alla sessualità e all'affettività, creando in loro sensi di colpa e vissuti di inadeguatezza.

### 3. L'esperienza del Social gym: indagare l'esperienza in ottica fenomenologica

Si è scelto di effettuare un'indagine esplorativa per cogliere l'esperienza educativa del Social Gym vissuta dai membri della cooperativa sociale "Arte Musica e Caffè" di Napoli, adottando l'approccio fenomenologico. La fenomenologia, in questa prospettiva, è pensata come cornice epistemologica per una ricerca capace di accedere all'esperienza intesa come relazione tra soggetto e mondo e di realizzare una comprensione estesa e approfondita dell'esperienza soggettiva nei contesti della vita quotidiana, come anche quelli sociali e lavorativi. In base a traduzioni epistemologiche e metodologiche differenti si distinguono due tipi di approcci fenomenologici: l'approccio eidetico e l'approccio ermeneutico che accentua la componente interpretativa nel processo di ricerca (Sità, 2012).

Nello specifico si è deciso di seguire l'approccio eidetico ispirato alla fenomenologia descrittiva di Husserl (1936) che egli definisce scienza che indaga le essenze. Queste ultime sono strutture a priori dell'esperienza che non esistono indipendentemente dal mondo, ma sono il frutto della relazione fra coscienza e mondo. La coscienza è costruita dall'essenza dell'intenzionalità e del pensare che sono aspetti soggettivi e il mondo è costituito da un aspetto oggettivo in cui è dato ciò che viene ricordato o desiderato. Con la raccolta dei dati esperienziali si inquadra il fenomeno oggetto di indagine e con l'analisi dei dati si individua la struttura essenziale dell'esperienza descritta e concettualizzata entro una prospettiva e un linguaggio disciplinare (Sità, 2012). Al fine di raccogliere le essenze delle esperienze dei partecipanti, si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata costituita da aree tematiche predefinite con ampi margini di flessibilità che permettono all'intervistatore di porre le stesse domande a ognuno dei partecipanti, modificarne l'ordine e introdurre nuovi quesiti di approfondimento lasciando quanto più libero possibile il setting conversazionale (Mantovani, 1999). L'intervista rimane principalmente uno strumento di conoscenza flessibile e aperto che può essere impiegato anche per attivare e accompagnare processi riflessivi. Essa si configura come uno strumento che può avere anche ed esclusivamente un fine educativo poiché è possibile innescare processi di comprensione profonda e cambiamento nei partecipanti e avere, quindi, una valenza formativa (Sorzio, 2005). Allo studio hanno partecipato venti persone con disagio psichico, 10 uomini e 10 donne che vivono un disagio psichico o psichiatrico incluse in una fascia d'età che va dai 27 ai 47 anni. L'intervista semi-strutturata ha previsto la discussione sui temi dell'affettività, della sessualità della progettualità e dell'esperienza del Social Gym.

Le interviste realizzate sono state audio registrate previo consenso dei parteci-



panti ai quali durante un incontro preliminare sono state fornite tutte le informazioni inerenti allo scopo dell'intervista, la modalità di raccolta dei dati e il luogo di svolgimento dell'intervista stessa. Successivamente si è proceduto ad un'analisi del contenuto semantico e del linguaggio utilizzato, mantenendo un atteggiamento di apertura mentale durante la lettura e annotando ciò che appare maggiormente significativo. Infine sono stati identificati i temi emergenti, sulla base del loro livello di ricorsività e di significato degli stessi. Sono stati selezionati quegli stralci di intervista che meglio rappresentano la densità di tali temi.

L'analisi delle interviste, fondata sull'approccio fenomenologico, ha reso necessario soffermarsi sul significato che un'esperienza ha per il soggetto (situato in un contesto) che partecipa alla ricerca, in seguito, si analizza, in modo approfondito, il senso che il partecipante dà alla sua esperienza. In questa direzione, l'approccio fenomenologico prevede una modalità di ricerca che parte da un livello di analisi *idiografico*, che riguarda lo studio del particolare e del singolo caso, piuttosto che di una legge o un principio generale. Si è interessati a comprendere le relazioni delle persone con il mondo (e con le cose del mondo con cui questi hanno a che fare), attraverso i significati che i partecipanti danno alle loro esperienze. Seguendo questa metodologia di ricerca ci si è mossi su un duplice livello in quanto i partecipanti danno un senso al loro mondo e il ricercatore prova a comprendere, a sua volta, il senso che i partecipanti cercano di dare al loro mondo. L'attenzione è volta alla verità soggettiva, piuttosto che all'oggettività, considerando i partecipanti i veri esperti del fenomeno oggetto di indagine. La conoscenza dei fenomeni deve essere affrontata, seguendo la prospettiva fenomenologica, con un atteggiamento libero dalle presupposizioni teoriche che assegnano aprioristicamente i significati all'esperienza, per indagare, nell'esperienza stessa, la struttura invariante che permane nelle variazioni individuali. La migliore strategia di raccolta dati per l'approccio fenomenologico è, dunque, l'intervista semi-strutturata perché permette al ricercatore e al partecipante di intavolare un dialogo; di modificare le domande alla luce di quanto emerge durante l'intervista e di modificare l'ordine delle domande; di seguire le preoccupazioni o gli interessi dell'intervistato. Il ricercatore deve cercare di penetrare il mondo della vita del partecipante che è considerato il vero esperto sul tema della ricerca e, per questo motivo, libero di spaziare, di introdurre argomenti cui il ricercatore non aveva precedentemente pensato (Bagnasco, Ghirotto, Sasso, 2015). L'obiettivo è quello di comprendere il più approfonditamente possibile come, e a partire da cosa, il partecipante interpreta ciò che vive. L'argomento scelto deve essere importante per i partecipanti, che sono solitamente selezionati intenzionalmente, proprio perché possono offrire una prospettiva preziosa sul tema in questione.

#### 4. L'analisi fenomenologica delle esperienze narrate

L'analisi delle interviste realizzate è stata fenomenologicamente orientata all'esplorazione del modo in cui si danno le dimensioni dell'affettività e della sessualità nelle esperienze narrate dai partecipanti e oggetti di discussione durante il percorso del Social Gym. Per quanto riguarda la sessualità e l'affettività, sono emersi molteplici fattori che consentono di guardare alle molteplici sfaccettature di queste dimensioni: «Per me l'affettività è un punto di forza. Nei confronti degli altri essere affettivo su una cosa, essere affettivo per una persona che sta male, stargli vicino. Mi piace



aiutare gli altri»; «Per me l'affettività è un punto di forza, è come se avessi un super potere, come se fossi un supereroe d'affetto; al posto di dare il male dò l'affetto che ho a quelli che stanno male, a quelli che stanno giù di morale, ad altri che voglio bene». In questo senso, l'affettività viene vissuta quale valore aggiunto alla persona che si prodiga per gli altri. L'affettività è sempre affettività per l'Altro. L'affettività si differenzia sulla base del ruolo che l'Altro ha per me, connotandolo ad esempio come il migliore amico in quanto «è lo stare vicino che differenzia quella persona come migliore amico, cioè una persona che c'è nel momento del bisogno e ho considerato da questi piccoli gesti affettuosi che G. è il mio migliore amico». E ancora «Mi deve stare vicino, mi deve abbracciare, baciare, stare con me. L'amicizia è quando una persona ti da una stretta di mano». Per me bisogna socializzare un poco perché può aiutare in tutte le cose». Dall'affettività intesa come modo di darsi dell'amicizia, emerge l'importanza del saper stare con gli altri. L'affettività si mostra e si dimostra attraverso la dimensione del contatto fisico con l'altro quale veicolo che permette di accedere al sentire il bene dell'Altro. «L'amicizia è un modo per stare in compagnia con altri, per parlare per fare cose anche semplici, però l'importante è sentirsi anche se non ci si può vedere sempre».

L'affettività che si sperimenta nelle relazioni amicali si configura in termini di condivisione da perpetuarsi al di là dello spazio del vedersi perché ciò che rende affettiva l'amicizia è la capacità di essere in contatto al di là delle possibilità di incontro fisico con l'Altro. I partecipanti enfatizzano la dimensione della condivisione, in quanto aspetto relazionale ampiamente sperimentato e promosso dall'esperienza stessa dell'essere membro della cooperativa e vivere il percorso del Social gym, in cui si è con l'Altro nella riflessione condivisa dei propri vissuti connessi alle esperienze di vita. Nelle narrazioni dei partecipanti emerge come l'affettività e la sessualità divengano temi da poter affrontare liberamente con i propri coetanei con i quali la condivisione diviene spontanea e naturale mentre con l'Altro adulto si sperimenta la difficoltà nel discutere e condividere le proprie opinioni su tali tematiche, laddove l'Altro, se adulto, rievoca le figure genitoriali. Nei confronti dell'Altro più giovane si sperimenta invece il ruolo di colui che può e che vuole insegnare qualcosa sulla base della propria esperienza: «Con i miei coetanei mi sento più libero di scherzare, di lasciarmi andare, mentre con i più grandi non mi sento sciolto. Con quelli più piccoli, invece, cerco di insegnargli qualcosa, con il *savoir faire*, con fermezza, ma allo stesso tempo con dolcezza, invece con i coetanei esco e mi ci diverto»; «Per socializzare con persone coetanee uno si sente più libero di parlare e di esprimersi, invece con un cinquantenne che già ha esperienze di vita trovo difficoltà come se parlassi con mia madre o con mio padre, quindi non so mai paragonare un'amicizia con una persona di cinquanta o sessant'anni». È interessante notare come i membri della cooperativa si percepiscano come coetanei pur avendo età molto differenti tra loro mentre l'Altro, esterno ed estraneo alla cooperativa, viene riconosciuto come adulto, come se nell'esperienza del Social Gym la caratteristica anagrafica venisse annullata dalla vicinanza affettiva e relazionale dell'essere con l'Altro e condividere l'esperienza del vivere un disagio psichico e di come alla luce di esso si costruiscano le proprie esistenze. I partecipanti declinano l'affettività anche in termini di relazioni d'amore facendo sempre riferimento alla variabile età: «Per l'età che ho io, quarantaquattro anni, una ragazza di diciotto anni non la riesco a vedere come una fidanzata, ma può essere mia figlia; se avesse avuto venticinque va bene, ma una ragazza di diciotto anni, visto che comunque io sono in un'età superiore, non la posso mai considerare una mia fidanzata. La posso considerare



un'amica ma non può nascere una storia e creando, poi una famiglia il padre è troppo grande e la madre è troppo piccola». Altri partecipanti hanno invece focalizzato l'attenzione sui significati personali attribuiti all'esperienza dell'amore: «Per me l'amore è volersi bene, vivere in una casa tutta nostra, andare d'accordo, non litigare, condividere tutto, passare una bellissima storia d'amore come la sto vivendo ora, avere dei figli con lui. Se uno non comprende l'altro sinceramente non è volersi bene, e non avere rispetto per l'altro per me non è volersi bene»; «Penso che quando uno si vuol bene, assieme può superare molti ostacoli». Inoltre, c'è chi descrive sé stesso all'interno di un rapporto di fidanzamento: «Io dal punto di vista sentimentale, chi mi conosce, con una ragazza sono dolce, affettuoso, a volte sono anche romantico, dico poesie, pensieri d'amore. Quindi, anche se ho avuto una brutta esperienza, la ragazza nuova fa dimenticare tutto quello che c'è stato in passato perché tutto l'affetto, tutto il mio amore, tutto questo uno lo dedica soltanto a lei quindi tutto quello che c'è stato indietro, il passato, la sofferenza va dimenticato. Quindi, praticamente se uno sta con una compagna che piace, le dà amore, le dà affetto, le dedica pensieri, canzoni, parole, tutto quello come sono io veramente perché io sono così, non deve guardare come son fatto fisicamente, se tengo un piede storto, una gamba secca ecc... ma deve guardare come io sono veramente, proprio guardare la voce della coscienza, guardare nel profondo della coscienza perché noi non abbiamo bisogno di distruzione, ma abbiamo bisogno di costruzione». Secondo questa prospettiva l'esperienza dell'amore implica la dedizione totale verso l'Altro che annulla la temporalità del passato, coniugandosi nel tempo del presente. L'esperienza dell'amore è tale solo se lo sguardo dell'Altro non è diretto alle caratteristiche fisiche ma alla vita interiore dell'Altro e finalizzato alla costruzione.

L'esperienza dell'amore, secondo i partecipanti, consente di completare la realizzazione personale, ponendosi accanto ad altre esperienze altrettanto centrali per la realizzazione di sé: «Mi sento realizzata perché sto lavorando, ho trovato il ragazzo della mia vita, faccio pure sport e ho fatto tutto quello che volevo fare»; «Quello che mi manca che non ho realizzato e che desidero veramente di cuore è mettermi una compagna vicino. A volte i miei amici però dal mio intimo personale sento un poco di vuoto e quindi da questo punto di vista non mi sento ancora realizzato».

Nel vissuto delle persone intervistate la dimensione sessuale e la dimensione affettiva della relazione sono considerate inseparabili. L'esperienza della sessualità viene concettualizzata come interdipendente all'affettività: «Non posso pensare di avere un contatto fisico con una donna senza provare affetto per lei, non ci riuscirei, mi bloccherei»; «Mi viene voglia di avere un'intimità quando amo una persona». Per alcune delle donne intervistate la sessualità è stata esperita come molestia o in famiglia o da parte di sconosciuti: «Quando ho iniziato a stare male con la testa mi zio si era trasferito da poco [...] io avevo 16 anni e come adesso avevo un fisico molto formoso. Lui mi guardava sempre e quando mamma non c'era con la scusa di accarezzarmi mi toccava da tutte le parti [...] dopo ho capito che non era normale quello che faceva però questo mi ha portato a non voler avere contatti fisici con nessuno, ho paura»; «Al liceo mi piaceva un ragazzo, stava in classe con me ma io non mi avvicinavo perché non mi sentivo bella, poi a causa dei farmaci che prendevo per stare su ero grassa ma un giorno che stavamo nel teatro della scuola a provare mi ha parlato e mi ha chiesto di vederci qualche volta dopo le prove [...] ad un certo punto ha iniziato a baciarmi e a toccarmi il seno e il sedere, mi voleva spogliare ma io l'ho spinto e sono scappata [...] poi lui urlava e mi ha chiamato brutta pazza, [...] spero



un giorno di trovare una persona speciale con cui vivere delle esperienze sessuali pulite». L'esperienza di queste donne sembra declinarsi in termini di violenza e violazione della propria volontà. L'esperienza del Social Gym diviene spazio in cui poter parlare di come vengono concettualizzate e vissute le dimensioni della sessualità e della affettività, senza vergogna, non sentendosi giudicati, in cui l'ascolto attivo e l'accompagnamento degli educatori fanno sentire i partecipanti accolti, legittimando i loro vissuti, le loro paure e i loro desideri relazionali, sessuali e affettivi, accompagnandoli nell'esplorazione di tali dimensioni, sospendendo il giudizio: «Prima di frequentare il Social Gym, non parlavo con nessuno dei miei desideri sessuali, cercavo informazioni su internet per capire come si approccia sessualmente ad una donna. Avrei potuto chiedere a mio fratello ma avevo troppa vergogna e avevo paura che lo dicesse a miei. Qui invece ne parlo apertamente e con i social trainers troviamo delle soluzioni, parliamo delle nostre emozioni, facciamo delle attività per conoscere meglio noi stessi e gli altri»; «Mi sono sempre sentito mancante di qualcosa, sentivo i miei cugini che avevano avuto tante esperienze con le donne e io invece non avevo neanche dato un bacio e pensavo che non lo avrei mai dato. Poi mi sono confrontato con gli altri ragazzi della cooperativa durante il Social gym e con i social trainers e ho capito che non c'era nulla di sbagliato in me, che ognuno ha i suoi tempi. Ho potuto anche chiedere informazioni sul sesso che avevo vergogna di chiedere a casa e abbiamo fatto anche delle attività per conoscere meglio il nostro corpo e il corpo dell'altro»; «Per molto tempo guardavo i film d'amore in cui le persone che si amavano avevano dei rapporti fisici e mi chiedevo se sarebbe mai successo anche a me. Mi è capitato di conoscere dei ragazzi e di sentirmi attratta ma mia madre mi diceva di stare attenta perché potevano approfittare di me e della mia sofferenza psichica. Così sono cresciuta nella paura del contatto fisico fino a quando ho partecipato al percorso di Social Gym e ho capito che il sesso è una cosa naturale che unisce due persone che si amano e che l'importante è che l'uomo rispetti i tempi della donna. Quando voglio parlare di queste situazioni intime so che posso parlare con i social trainers e con gli amici della cooperativa e mi fa bene ascoltare le loro esperienze e le loro storie anche come esempi su come affrontare le questioni amorose e sessuali». La condivisione delle proprie emozioni e delle esperienze connesse alla sessualità, raccontate dagli altri membri della cooperativa, diviene momento di apprendimento da parte della persona che ascolta, si trae ispirazione dalle storie altrui per immaginare e personalizzare, con la facilitazione dei social-trainers, nuove strategie per affrontare tali questioni nella propria vita e nelle proprie relazioni. Il Social Gym favorisce inoltre il riconoscimento dei propri desideri affettivi e sessuali come legittimi e facenti parte del progetto di vita di ciascun individuo.

La maggior parte dei partecipanti ha sperimentato la possibilità di accedere ad una seconda famiglia attraverso tale percorso, in cui poter parlare di argomenti di cui non si parla nella propria famiglia d'origine: «Per me il social gym è anche un punto di incontro dove ritrovare gli amici, socializziamo tra di noi in qualunque cosa, parliamo di calcio, di donne, di musica, un po' di tutto. Un punto di ritrovo dove si parla, si discute di tanti problemi, ma si parla anche di attività, insomma, di uscite, viaggi che io non avevo mai fatto; mi sento come in famiglia, anzi meglio perché qui posso parlare di tutto»; «il Social gym lo definirei un passatempo d'incontro, di cose organizzative, cioè un punto d'incontro, cioè non solo che uno si ferma da un punto di vista lavorativo, ma anche al di fuori facendo cose che io non avevo mai fatto, ci si sente comodi, come sul divano di casa e non hai paura di essere giudicato». L'esper-



rienza del Social Gym diviene così opportunità di socializzazione, di incontro e di confronto: «Ci confrontiamo con le varie problematiche sociali, l'educazione, le donne, i pregiudizi, le attese, i momenti, i rimpianti, le cose della vita insomma, del più e del meno, dei fratelli, i parenti, gli amici, il lavoro e cose varie. È un momento importante in cui prima cosa ci riuniamo una volta a settimana, e quindi C. ci sprona a venire perché è l'unica volta in cui uno può stare un po' distaccato dal lavoro, difatti spesso e volentieri andiamo al Palazzetto Urban e appunto è un modo per distrarsi un po', ma soprattutto per affrontare più argomenti, parlare anche del nostro futuro, anche di attività esterne come ad esempio gite e uscite» Il Social Gym amplia lo sguardo dei partecipanti guardando al futuro, consente di accedere ad esperienze mai fatte prima come viaggiare ed uscire con gli amici, intessendo la tela delle relazioni interpersonali fondamentali per poter parlare di progetti di vita reali e realistici, laddove la realtà è fatta di relazioni interpersonali mediante le quali l'identità personale si costruisce, si sviluppa e si arricchisce incontrando i significati delle esperienze altrui.

Il concetto di palestra di vita a cui fa riferimento Falcone (2005), non si riferisce soltanto all'obiettivo educativo di consentire ai ragazzi di sviluppare competenze socio-relazionali ma anche di sviluppare un pensiero critico nei confronti dell'accadere quotidiano, assumendosi la responsabilità dei propri pensieri, dei propri sogni e progetti ma si riferisce anche ad un dispositivo educativo che prepara i ragazzi all'inserimento lavorativo, fornendo a questi la possibilità l'opportunità concreta di scoprire e/o riscoprire le proprie potenzialità al fine di costruire un progetto personale e professionale coerente con la propria biografia in termini di sapere, saper fare e saper essere: «Per me il Social gym è che se un giorno vengo a lavorare, mi metto dietro al bancone o a cucinare. Sono venuto perché voglio lavorare»; «Il Social Gym è la prima esperienza che ti capita di fare qua dentro perché qua ci sono le attività del negozio che vengono dopo un periodo di ambientamento, che tu devi abituarti a un ritmo, a stare con altri, a parlare con altri, a discutere di argomenti, il fatto che ti devi abituare a parlare in pubblico anche di argomenti di attualità o di intimità». Il Social gym ha permesso ai ragazzi di sentirsi meglio fisicamente e mentalmente e ha consentito loro di guardare la propria vita da una prospettiva diversa che non sia quella non inclusiva di un centro di riabilitazione, una casa di cura o un ospedale: «Quando ho fatto Social Gym, secondo me mi sono sentito molto meglio. È come se ripristinavo tutti gli organi, mi sono ripreso perché prima, non è che mi rattristavo della mia vita, però ho iniziato a vedere la mia vita da un altro punto di vista, potendo pensare che non sarei finito in una casa di cura o una comunità psichiatrica, che non era tutto scritto, la penna è mia e non degli altri». Il Social Gym può essere considerato un esempio di buona pratica che traghetta i partecipanti verso l'inclusione sociale permettendo, a persone con disagio psichico, di costruire il proprio progetto di vita, al di là degli stereotipi e dei pregiudizi che possono imprigionare la loro identità e la loro progettualità. La valenza educativa del Social gym risiede in quel *quid educativo*, in questo caso di segno positivo, che permette a ciascuno dei soggetti coinvolti, di agire sul loro divenire producendo effetti trasformativi (De Sanctis, 1975), sentendosi non più soli, ma parte di una comunità, pensando se stessi quali persona con pieni diritti e indipendenti, in grado di affrancarsi dall'immagine di malati che sovente gli stessi genitori rimandano loro. La valenza formativa del Social Gym ha un doppio versante: quello socio-relazionale e quello lavorativo. Potremo dire che Il Social Gym ha avuto sicuramente un inizio, ma non avrà mai una fine perché continua al di fuori della cooperativa sociale,



permeando tutte le esperienze personali, relazionali, affettive e lavorative. Con specifico riferimento alla dimensione professionale, il Social gym diviene anche uno strumento di orientamento, fornendo ai partecipanti gli strumenti per costruire la propria bussola, conducendoli verso l'acquisizione di competenze di problem solving, spirito di iniziativa e capacità di lavorare in gruppo per fronteggiare le sfide quotidiane e professionali mediante la scoperta e ri-scoperta dei propri talenti.

## Conclusioni

Volendo leggere l'esperienza del Social Gym alla luce della prospettiva della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (WHO, 2001) possiamo evidenziare che essa rientra nella realizzazione di un dispositivo educativo che affronta le tematiche della sessualità e dell'affettività in ottica biopsicosociale e il lavoro educativo dei social trainers è volto a promuovere il funzionamento biopsicosociale dei partecipanti, operazionalizzando inoltre il costruito di progetto di vita. La cooperativa sociale Arte Musica e Caffè opera nel territorio campano con l'intento di combattere una cultura di tipo assistenzialistico che vede le persone in condizioni di disabilità come individui bisognosi prettamente di cure mediche, dando la possibilità ai membri della cooperativa di esplorare il loro modo di funzionare nelle relazioni, nel lavoro e nel contesto sociale. Con il supporto dei trainers, i partecipanti riflettono sulle barriere individuali e contestuali ed esplorano le proprie risorse. Potremo definire i trainers dei facilitatori del progetto di vita, quali figure professionali che orientano i partecipanti all'autodeterminazione e all'autonomia. Il Social Gym promuove una visione della persona in condizione di disabilità quale persona autodeterminata che 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 in base alle opportunità che il contesto deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate (Cottini, 2016).

La cooperativa diviene un ambiente facilitante in cui ciascuno esprime le potenzialità per "decidere di essere" ciò che vuole essere (Ghedin, 2009) i trainers-facilitatori accompagnano la 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). Il Progetto di vita è un piano d'azione, un'intenzione che richiede da chi lo predispone, o chi lo vive, una capacità di valutare il futuro, anticiparlo nella coscienza, anche in base ad una valutazione del passato e del presente, ed una conseguente capacità metodologica volta alla scelta e alla predisposizione dei mezzi necessari per la concreta realizzazione del piano stesso (Bertolini, 1996). Il tempo e lo spazio dell'esperienza del Social Gym consentono tali valutazione per un progetto di vita reale e realistico. Un progetto di "vita" non è improntato solo ad un determinato contesto, ad un preciso momento o periodo, ma si pone come finalità ultima quella di costruire un progetto, condiviso dalla persona, dall'educatore di riferimento e dall'intera rete coinvolta, orientato e pensato al futuro (Ianes, Cramerotti, 2009). Non è possibile realizzare il proprio progetto di vita senza tener conto delle dimensioni dell'affettività e della sessualità, centrali nella vita di ciascuno, come ben evidenziato dalle interviste dei partecipanti all'indagine esplorativa. Nel clima di condivisione promosso dal Social Gym, l'affettività e la sessualità vengono significate come



inestricabilmente interdipendenti e la sessualità non viene declinata in termini di sconveniente, di tabù, di qualcosa di cui non è lecito parlare. L'affettività e la sessualità concorrono alla realizzazione del benessere emozionale e nelle relazioni interpersonali, contribuiscono alla crescita e alla realizzazione di sé. Tali dimensioni rimandano alla prospettiva della Qualità di vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002) e il lavoro educativo della cooperativa sociale sembra orientarsi secondo tale prospettiva agendo simultaneamente non solo sui domini del benessere emozionale e sulla costruzione di relazioni interpersonali, ma promuovendo – attraverso la dimensione lavorativa – l'autodeterminazione e il benessere materiale, la conoscenza dei propri diritti e l'empowerment, promuovendo così l'inclusione sociale (Schalock, Verdugo Alonso, 2002). L'inclusione sociale avviene tuttavia se si sposta lo sguardo dal *prendersi cura* della persona disabile all'*aver cura* della persona disabile. L'*aver cura* può facilmente celarsi dietro al *prendersi cura* quando chi si prende cura della persona vulnerabile prende il suo posto. In questa forma di cura l'altro viene posto in una posizione passiva di dipendenza, viene dominato, anche se il predominio è tacito e dissimulato per chi lo subisce. A questa forma di cura si oppone l'*aver cura* in un'ottica di riconoscimento estensivo della persona, nella libertà del suo essere (Heidegger, 2006).

La *cura* in educazione, ad esempio, non è solo quella che descrive i fenomeni come sono, ma propone anche finalità condivise a partire dal pensare a come dovrebbero essere i legami sociali e individuali dell'essere adulto dell'uomo per risultare educativi. L'*aver cura* in termini educativi pone l'attenzione allo sviluppo dell'autonomia e delle responsabilità della propria crescita, vi è il riconoscimento dell'altro come unico e irripetibile. Solo attraverso questo tipo di legame, che per Heidegger (2006) risulta *autentico*, si rimette l'altro alla propria libertà. In questo senso la cooperativa Arte Musica e Caffè ha cura dei propri membri e del loro essere persone uniche e irripetibili, libere di scegliere e di progettare anche la propria vita sessuale e affettiva.

Il Social Gym, come palestra di vita, ha permesso loro di credere in sé stessi, sia come persone che sono in grado di instaurare relazioni amicali o d'amore, sia come persone che sono in grado di lavorare e di perfezionarsi nello svolgimento di certe mansioni lavorative e ha permesso loro di dar voce al bisogno e al desiderio di una progettualità di coppia e familiare. L'esperienza della sessualità e dell'affettività nel corso del tempo è diventata sempre più trasformativa nella misura in cui i partecipanti raccontano di aver imparato a relazionarsi con gli altri, attraverso l'esempio, il confronto, il dialogo, le attività che il dispositivo educativo del Social gym mette loro a disposizione. Il contatto con gli altri ha permesso loro di pensarsi da una prospettiva diversa, quindi non più come una persona "malata", incapace di lavorare, incapace di relazionarsi a un amico, a una possibile compagna, ma di pensarsi come una persona che ha delle potenzialità che aspettavano solo di venir fuori. Il Social Gym allena i partecipanti all'acquisizione delle *competenze per la vita*, ossia quell'insieme di capacità conseguite attraverso l'insegnamento o l'esperienza diretta che vengono usate per gestire problemi, situazioni e circostanze generalmente frutto della vita quotidiana. Lavorare presso la Gastronomia Sffizcariello ha permesso ai lavoratori di sviluppare le loro capacità di gestione dello stress e di risoluzione dei problemi in periodi lavorativi molto intensi come ad esempio nel periodo natalizio o quando in negozio vi sono molti clienti mentre il Social Gym ha consentito di implementare le capacità decisionali e di pensiero creativo al fine di affrontare in modo costruttivo le decisioni costruttive nelle diverse situazioni e nei



vari contesti di vita; L'autocoscienza e quindi la conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni; la capacità di relazionarsi con gli altri (interpersonal relationship skills), che consente al soggetto di poter interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo instaurando relazioni significative e di comunicare efficacemente (WHO, 1993). Nel corso delle interviste realizzate sono emerse due testimonianze di molestie sessuali subite da due donne con disagio psichico durante l'adolescenza. Tali testimonianze confermano purtroppo la doppia discriminazione delle donne che vivono una condizione di disabilità. Il tema della violenza sulle donne con disabilità, dunque, deve fare i conti con la presa d'atto della appartenenza ad un genere sessuale, prima di ogni altra cosa. Già di per sé essere spersonalizzate e prive di una identità sessuale è una forma di violenza assodata e considerata normale nella nostra cultura. Quando poi l'appartenenza al genere si accompagna a violenze psicologiche o fisiche, si ha spesso difficoltà a credere alle donne disabili, soprattutto quando ad agire la violenza sono familiari o coloro che se ne prendono cura oppure a causa dei vari tipi di disabilità che rendono difficile la comprensione delle testimonianze. Per garantire alla persona con disabilità psichica una reale qualità di vita, non è possibile negare il suo bisogno-diritto alla sessualità. Lo sviluppo sessuale è per qualsiasi persona, un potente *dispositivo* di crescita, organizzazione e sviluppo dell'interiorità. *L'integrazione della sessualità nei modi e nelle forme di concepire e pensare l'identità del disabile intellettivo*, nei tratti dell'immagine che dei figli con disabilità si costruiscono i genitori, e nelle progettazioni educative effettuate dagli educatori, risulta condizione necessaria per perseguire e ottenere reali obiettivi di sviluppo e promozione umana (Lascioli, Pezzetta, Tosini, Flori, 2010). La piena realizzazione dei diritti di cittadinanza e inclusione sociale delle persone con disabilità intellettiva è ancora sospesa a variabili di diversa natura: sociali, culturali, economiche, etico/valoriali, educative. I temi della disabilità intellettiva e della sessualità se, da un lato rappresentano materia di dibattito tra gli addetti ai lavori, dall'altro risultano ancora di difficile approccio pratico. In parole povere, oggi se ne riconosce l'importanza dal punto di vista ideale e valoriale, ma con molta fatica si realizzano interventi mirati alla crescita e all'autonomia della persona con disabilità intellettiva, il cui progetto educativo individualizzato, per essere mirato alla realizzazione di un concreto progetto di vita, richiederebbe una particolare attenzione alle dimensioni dello sviluppo affettivo e sessuale. Laddove tale attenzione manchi o risulti inadeguata, il percorso di adultità rischia di fallire, in quanto non arriva a generare i livelli di qualità di vita soggettivi ritenuti sufficienti dalla persona disabile e dai suoi familiari. Coloro che sono impegnati nell'educazione delle persone con disabilità intellettiva, nel favorire e promuovere tutti i possibili processi di inclusione/integrazione sociale, percepiscono ancora in modo forte la presenza di ostacoli che, se rimossi o ridotti, consentirebbero di raggiungere con maggiori probabilità di successo il risultato sperato. Oltre alle difficoltà inerenti alla tipologia di deficit e al reperimento di risorse adeguate, ci si scontra ancora con barriere di tipo culturale, in particolare con il pregiudizio sulla disabilità (Lascioli, 2001). Inoltre, sul fronte della ricerca pedagogica e della didattica speciale, si evidenzia la necessità di sviluppare nuove e più convincenti modalità di formazione/apprendimento, a beneficio sia degli operatori del settore, sia di quanti sono impegnati a diverso titolo sul fronte dell'educazione e della promozione socioculturale: insegnanti, educatori, animatori socioculturali, ecc. È dimostrato da specifiche ricerche (Lascioli, Order, 2006; D'Alonzo, 2002; Ianes, 1990; Gardner, 1997) che la persona con disabilità intellettiva, specialmente quando



il deficit intellettivo non è grave, se accompagnata con specifici percorsi educativi, può raggiungere buoni livelli di autonomia personale e sociale. Ciò significa, ad esempio, possibilità di inserimento lavorativo (Lascioli, Menegoli, 2006), promozione della qualità di vita, riduzione dei costi sociali di assistenza e presa in carico da parte dei servizi sociosanitari. Il tema della sessualità, come detto, ancora oggi costituisce un ambito circondato da un alone di non detti e di tabù. Se è vero che, e non da oggi, vi sono diversi autori che hanno pubblicato sul tema (oltre a quelli già citati si (Lolli, Pepegna. Sacconi, 2010; De Nigris, 2012; Castelli, Ceredi, Crotta, 2013; Liccardo, Ricciardi, Valerio 2016) a livello di cultura mainstream trovano risonanza (ad esempio nei blog dei siti web e nei social network) le narrazioni di donne e uomini (disabili così come assistenti sessuali) che raccontano le loro storie delle quali emergono, tra le altre cose, i profili anche motivazionali di chi agisce il ruolo di assistenza sessuale (personale medico dalla particolare sensibilità, donne, soprattutto, e uomini che scelgono liberamente questo percorso, o anche ex prostitute). Quanto detto se ha il pregio di offrire un quadro non solo scientifico ma, anche, esistenziale alla questione, per altri versi (vedi rispetto alla presenza di ex prostitute) può rendere la situazione più ingarbugliata agli occhi di chi vi si accosta assumendo la prospettiva del senso comune. Fermo restando (anzi proprio per questa ragione) che quello dell'educazione sessuale tout court continua ad essere un tema piuttosto delicato e, quando affrontato, pronto a generare schieramenti e opposizioni, concordiamo con quanti (Lascioli, 2007, Olivieri, 2014) pongono la questione sul piano educativo (educare alla sessualità) e della formazione (formare persone che siano in grado con conoscenza e competenza di supportare la vita sessuale di persone vulnerabili o, in questo caso, con impairment fisici, psichici o intellettivi).

In merito all' educazione sessuale, l' esperienza del Social Gym declinata dai partecipanti allo studio esplorativo sembra essere caratterizzata dalle tre dimensioni dell' educazione sessuale, individuate da Lascioli (2007):

- ludica: finalizzata a scoprire il proprio corpo;
- relazionale: che ha l'obiettivo di far scoprire il corpo dell'altro;
- etica: che ha lo scopo di far scoprire il valore della corporeità. Gli intervistati narrano di come mediante il dialogo con i social- trainers e gli altri membri della cooperativa venga riconosciuta e legittimata la dimensione del corpo, riconoscendo in esso i propri desideri sessuali. Tuttavia il proprio corpo è sempre in relazione con il corpo dell' Altro ed è nell' incontro con i corpi altrui che si realizzano legami affettivi e sessuali. Il Social Gym sostiene i partecipanti nel mettere in parole la sfera dell' intimità, rendendola visibile laddove spesso censurata dalla persona stessa e/o da amici e famigliari, perché disabili. Tutte e tre queste dimensioni contribuiscono a sviluppare un discorso concreto in merito alla educazione alla sessualità, in modo che – anche nella fattispecie della disabilità – sia sostenuto da una teoria educativa esplicita e coerente con le finalità che si perseguono in modo da supportare operativamente i discorsi che vanno a caratterizzare un pensare altrimenti (Lascioli, 2007) la vita sessuale di chi ha un impairment fisico, psichico, intellettivo e talvolta anche sensoriale. L'educazione, la formazione e più in generale il processo di sensibilizzazione a una cultura dell'assistenza sessuale per/con le persone con impairment riteniamo debba prendere necessariamente avvio dal superamento di alcuni preconcetti e di alcuni stereotipi cui la stessa formazione dell'operatore deve porre attenzione. Un primo gruppo di preconcetti/stereotipi da superare concerne il fatto di consi-



derare (come si è già detto in precedenza) la persona con disabilità praticamente asessuata o come un eterno bambino al quale al massimo si attesta l'esistenza della sola pulsione genitale. Si verrebbe così a delineare (e questo è un secondo preconcetto) una sorta di schisi tra genitalità (soddisfacimento meccanico della pulsione al piacere) e intenzionalità nell'espressione della dimensione del desiderio e della ricerca (anche sociale e culturale) per mezzo della relazione (anche con se stessi, si pensi all'atto intenzionale della masturbazione) del piacere. Desiderio e ricerca del piacere che nel soggetto è da un verso desiderio dell'Altro e, da un altro verso, è desiderio di essere riconosciuto dall'Altro (Rovatti, 2016). Se viene a cadere questo riconoscimento ci troviamo dinanzi alla mortificazione dell'individuo con impairment, al quale viene negato il diritto ad esprimere e di vivere pienamente, legittimamente e in modo relazionalmente riconosciuto la propria sessualità. Un ultimo preconcetto/ stereotipo riguarda l'errata credenza che la vita sessuale di chi è disabile sia pressoché indifferenziata, omologa/ta nelle varie fattispecie a prescindere dal tipo di disabilità (Stone, 1995). Tutto questo contemporaneamente allo scarso riconoscimento di un'esigenza fisiologica e psicologica che chiaramente si manifesta in modo differenziato e peculiare a seconda di un'identità di genere ma anche dell'orientamento sessuale. Nel voler parlare di iniziative più strutturate di formazione dell'assistente alla sessualità è possibile affermare che in alcuni paesi europei (Svizzera, Danimarca, Svezia, Germania, Austria, Olanda, Spagna e Francia) il profilo professionale dell'assistente è delineato, anche nel percorso formativo, e riconosciuto. Sono infatti attivati corsi di formazione al termine dei quali vengono rilasciati diplomi e carte di comportamento etico. Per accedervi viene spesso indicato un limite d'età (minimo 30 anni). Un'altra condizione che usualmente si trova indicata è quella dell'essere impegnati in un secondo lavoro, in modo che l'assistenza sessuale non diventi solo una forma di reddito (anche in relazione al già citato rischio, come viene obiettato in Italia, che sia sovrapponibile alla prostituzione) (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). Questi corsi inoltre prevedono, anche per mezzo di una supervisione terapeutica, training educativo-riabilitativi all'interno di un continuum che va dagli aspetti informativi teorico-pratici dell'affettività, alla corporeità e alla sessualità sperimentata attraverso l'esperienza del contatto e dell'utilizzo di tecniche di massaggio, dal suggerire e sperimentare l'emozione sensoriale della masturbazione (pedagogia del piacere autoerotico), alla promozione dell'educazione del piacere orgasmico. L'assistente sessuale inquadrato quindi come operatore del benessere, attraverso tre fasi distinte del processo educativo permette alla persona con disabilità di orientarsi nel percorso di conoscenza intimo-corporea, contribuendo a promuovere un processo co-costruttivo del piacere e del benessere sessuali. Le tre fasi si inseriscono in un continuum che va da un'adeguata accoglienza in cui viene creato il setting in preparazione delle fasi successive, all'ascolto della persona e solo infine si procede al contatto (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). In ultima analisi, possiamo evidenziare che il processo inclusivo, del riconoscimento reciproco e della valorizzazione delle particolarità di ognuno, stenta ancora ad affermarsi in un'area come quella della sessualità delle persone con impairment. Una sessualità evidentemente vissuta come particolarmente scabrosa in quanto precipitato psichico della fusione tra tabù sessuali e paura della diversità (Bocci, Isidori, Guerini, 2019). A fronte di ciò, è opportuno rammentare che i diritti sessuali rappresentano i diritti di tutte le persone affinché esse possano soddisfare ed esprimere la loro sessualità e



godere della salute sessuale, nel rispetto dei diritti degli altri e in un quadro di protezione contro la discriminazione. Non a caso l'articolo 19 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è rubricato come Vita indipendente ed inclusione nella comunità. Del resto questo è anche il titolo della discussione generale tenuta dal Comitato ONU per i diritti delle persone con disabilità il 19 aprile 2016. Le persone con disabilità vengono spesso cresciute ed educate alla sottomissione, all'adattamento a qualsiasi circostanza e questo, accompagnato da una scarsa educazione alla corporeità e l'affettività, può generare situazioni di abusi difficilmente riconoscibili e riferibili. Basta fermarsi a guardare il cortometraggio "Silenzi Interrotti", di Ari Takahashi che racconta storie di violenze e abusi su donne con disabilità, prodotto da FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e l'associazione Differenza Donna, per capire – attraverso le testimonianze raccolte – come occorra lavorare moltissimo sull'educazione alla sessualità delle persone con disabilità, dei loro familiari e dei loro caregivers. La strada da fare - come mostrato anche a partire dalle narrazioni di abusi e violenze di alcune delle partecipanti all'indagine esplorativa - è ancora lunga per il riconoscimento della condizione delle donne con disabilità, le questioni da affrontare molteplici ma il punto di partenza non può che essere uno: un approccio intersezionale in cui la prospettiva di genere sia integrata nelle politiche per la disabilità e la condizione di disabilità integrata nelle politiche di genere.

## Riferimenti bibliografici

- Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa – Una risorsa per i professionisti della salute*. Torino: Edra-Masson.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bocci F., Isidori M.V., Guerini I. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell' Assistente sessuale. *Italian Journal Special Education for Inclusion*, 7, 1, 233-250.
- Canevaro A., Chieragatti A. (2003) *La relazione di aiuto. L'incontro con l' altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Castelli G., Cereda P., Crotti M. E., Villa A. (2013). *Educare alla sessualità. Percorsi di educazione alla vita affettiva e sessuale per persone con disabilità intellettiva*. Milano: Franco-Angeli.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2002). *Disabilità e potenziale educativo*. Brescia: La Scuola.
- De Nigris M. A. (2012). *Disabilità e sessualità. Prospettive d' indagine*. Atti del Convegno di Studi. Andria, 8 giugno.
- De Sanctis F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Falcone C. (2005). *Voi mi odiate e io per dispetto vi amo tutti*. Prefazione di S. Zamagni.
- Gardner H. (1997). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Ghedini E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ianes D. (1990). *Il Ritardo Mentale e gli apprendimenti complessi*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Vol. 1, Trento: Erickson.



- Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Onder M. (2006). *La Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Atti del Simposio Internazionale di Verona a cura di A. Lascioli, M. Onder. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Lascioli A. (2007). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Menegoi L. (2006). *Il disabile intellettuale lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Pezzetta R., Tosini F., Flori C. (2010). *Cinquanta di questi giorni Per pensare la sessualità del disabile intellettuale*. Roma: Aracne.
- Liccardo T., Ricciardi A., Valerio P. (2016). *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali*. Napoli: Fridericiana.
- Lolli F., Pepegna S., Sacconi F. (2010). *Disabilità intellettuale e sessualità*. Trento: Erickson.
- Heidegger M. (2006). *Essere e tempo*, ed. it. a cura di F. Volpi sulla versione di P. Chiodi. Milano: Longanesi.
- Husserl E. (1936). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzione alla filosofia fenomenologica*. A cura di W. Biemel, trad. it. di Enrico Filippini, Milano: Il Saggiatore, 1961 (ed. orig. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*)
- Mantovani S. (1999). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1993). *Assemblea Generale ONU, Risoluzione 20 dicembre 1993, n. 48/96, Regole Standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità*.
- Rovatti F. (2016) *Sessualità e disabilità intellettuale. Guida per caregiver, educatori e genitori*. Trento: Erickson.
- Shalock R. L., Verdugo A.L.M. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Ulivieri M. (2014). *LoveAbility. L'assistenza sessuale alle persone disabili*. Trento: Erickson
- Veglia F. (2000). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce e la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life skills Education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning and Health Disabilities*. Geneva: World Health Organization.

# Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del *modeling*

## The engaging power of storytelling and reading aloud: from the book to the IN-book through the methodology of *modeling*

**Michela Galdieri**

Università degli Studi del Sannio – michela.galdieri1@istruzione.it

**Maurizio Sibilio**

Università degli Studi di Salerno – msibilio@unisa.it

The following work offers a reflection on the theme of storytelling and reading aloud and analyzes the benefits that these potentially engaging experiences can bring about in child development. Planning an Augmentative and Alternative Communication approach, which not only makes use of traditional texts but also of IN-books and modeling for reading books in symbols, can represent a very valid methodological-didactic strategy to prevent any linguistic, cognitive and emotional deficiency in those children with complex communication needs, ensuring the reactivation of functional communication interaction since their birth.

**Key-words:** reading; augmentative and alternative communication; inclusion; modeling; didactics.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduzione

Le recenti ricerche psico-pedagogiche e neuroscientifiche evidenziano la necessità di abituare i bambini sin dall'infanzia alla narrazione, alla lettura e all'ascolto di storie ad alta voce in ragione dei significativi benefici che essi possono derivarne nelle diverse aree di sviluppo, sia nel contesto scolastico che extrascolastico.

Già lo psicologo Jerome Bruner, distintosi per i suoi studi sulla cognizione e sul ruolo dell'educazione, individuava nella narrazione una delle forme di discorso più diffuse e più potenti nella comunicazione umana, un vero e proprio atto del pensiero, nonchè un significativo strumento per il bambino nella costruzione del proprio sè e nella strutturazione delle relazioni sociali: "è soprattutto attraverso le narrazioni – affermava – che costruiamo la nostra visione del mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (2004, p. 12).

Jean Piaget, nell'occuparsi dell'evoluzione psichica del bambino, riconosceva l'importanza del linguaggio nella formazione del pensiero e il suo potere socializzante negli scambi comunicativi, considerandolo il "veicolo di concetti e di nozioni che appartengono a tutti, e che rinforzano il pensiero individuale nel vasto sistema del pensiero collettivo" (2000, p. 30).

In linea con la visione bruneriana dei processi cognitivi ed educativi e accogliendo la matrice genetica-biologica di stampo piagetiano, lo psicologo sovietico Lev S. Vygotskij sosteneva che nel complesso e dinamico iter di maturazione delle modalità comunicative del bambino e di formazione della sua personalità "lo sviluppo del linguaggio può costituire un buon esempio di questa fusione dei due piani di sviluppo: naturale e culturale" (2009, p. 39).

L'idea di una cultura che può essere assimilata e di una mente infantile capace di "assorbire", in maniera del tutto inconscia, gli elementi presenti nell'ambiente, emerge anche negli scritti di Maria Montessori secondo la quale "è il bambino che si appropria del linguaggio, come si appropria delle abitudini e dei costumi della gente fra cui si trova a vivere. [...] assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro" (1999, p. 14).

Fermo restando il valore psico-pedagogico di tali contributi epistemologici e l'inevitabile apporto alla comprensione dei meccanismi cognitivi e alla conseguente rivisitazione dei processi educativi, in anni più recenti, il dibattito tra "natura" e "cultura" si è arricchito di ulteriori spunti di riflessione grazie alle ricerche in ambito neuroscientifico che hanno indagato gli effetti delle influenze ambientali sull'identità biologica del bambino delineando, passo dopo passo, nuovi scenari delle scienze dell'educazione e della didattica. In particolare, l'elevazione delle capacità narrative del bambino da un piano individuale ad un piano sociale secondo Bruner, la sua naturale tendenza ad incamerare le parole negli scambi comunicativi con gli altri secondo le teorie montessoriane o le modalità con cui il linguaggio si trasforma e si arricchisce da uno stadio evolutivo all'altro nell'ottica piagetiana, trovano, attualmente, un'originale rivisitazione nello studio *complesso* della persona e, più in generale, del pensiero e della conoscenza (Morin, 2000, p. 91) in una prospettiva che accoglie gli aspetti biologici ma anche gli "strumenti culturali" cari a Vygotskij, intendendo quest'ultimi sia come il ventaglio dei materiali sia delle opportunità di crescita che l'ambiente può offrire al bambino. In una prospettiva olistica del sapere, in cui i contenitori concettuali "natura" e "cultura" non rappresentano più due dicotomie opposte ma modelli di una visione del mondo interagenti, risulta evidente



come il passaggio dal piano teorico alla dimensione della prassi educativa chiami in causa, reciprocamente, il “contesto culturale famiglia” e il “contesto culturale scuola”, responsabili di individuare, sin dalla tenera età del bambino, strumenti e strategie funzionali ad un suo armonico sviluppo a partire dalla valorizzazione del suo innato bisogno comunicativo e relazionale.

La scelta di un libro, ad esempio, la lettura e la narrazione delle storie dei personaggi, possono costituire rispettivamente uno degli “strumenti” e una delle “metodologie” a disposizione dell’adulto e della didattica, per delineare aspetti della personalità del bambino e del suo sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico in ragione dell’esistenza di una comprovata neuroplasticità che offre al cervello della persona infinite possibilità di creazione e di trasformazione delle sue connessioni neurali in particolare nella prima infanzia (Kandel, 2012; Edelman, 2006) ma anche quel livello di flessibilità che gli consente di percepire e agire, risolvere problemi, prendere decisioni e supplire alla mancanza di un senso dimostrando un’innata “creatività-vicarianza” in tutto il percorso evolutivo (Berthoz, 2015).

La lettura di libri ad alta voce può costituire, pertanto, uno dei “mezzi culturali” per incrementare il potenziale, talvolta inespresso, del bambino, la sua straordinaria creatività, i suoi molteplici stili apprenditivi (Gardner, 1991, p.43), il suo pensiero divergente (De Bono, 1998) ma anche il medium attraverso cui facilitare l’acquisizione e l’arricchimento precoce del linguaggio e contribuire alla stimolazione delle aree cerebrali deputate ai processi uditivi, visivi, di elaborazione e comprensione della lingua ascoltata nonché al miglioramento delle capacità mnemoniche, attentive ed immaginative del bambino (La Rovere, 2018).

Sebbene l’emisfero sinistro sia sede del linguaggio, del pensiero logico ed analitico e quello destro, invece, dell’intuizione, del senso cinestesico-motorio, visuo-spaziale ed emotivo, durante un’attività di lettura e di narrazione, essi collaborano armonicamente: il primo agirà in funzione dell’analisi delle parole e della selezione dei contenuti; il secondo fungerà da rielaboratore dei dati razionali interpretando e dipingendo le informazioni ricevute del colore delle emozioni (Gallo, 2003, pp.33-35). I processi cognitivi, ivi compresi quelli connessi alla lettura e alla narrazione, infatti, sono influenzati da quest’ultime.

A tal proposito, Joseph LeDoux pur non occupandosi direttamente di lettura e di narrazione, ma di un’analisi dei processi cognitivi che si innescano nel momento in cui proviamo un’emozione, nel definire l’esistenza di una via corticale alta legata alla razionalità e di una via bassa legata alle sensazioni strettamente connessa all’amigdala (2003, p.170) ha implicitamente individuato quello che si realizza tra due interlocutori nel momento della lettura, una sorta di conversazione che agisce su due livelli: il livello delle parole e della comprensione del significato da un lato, il livello del coinvolgimento emotivo dall’altro. Siccome questo secondo canale, non obbedisce alle logiche della razionalità ma dell’istintività e dell’immediatezza, nell’atto del leggere prima ancora che le parole il bambino percepisce e vive del legame emotivo inespresso e intimo con l’altro: “il sistema limbico è intento a cogliere pause, intonazioni, accenti e ritmo adottati da chi legge. Chi ascolta è coinvolto dal tono della voce di chi racconta, per cui si stabilisce una connessione affettiva” (Dodaro & Cirilli, 2019, p. 67).

L’ascolto della narrazione e la lettura di un testo a voce alta, pertanto, innescano un meccanismo di «sincronia emotiva» (Goleman, 2005, p. 54) con l’adulto o il compagno di giochi che legge ma anche con i personaggi della storia e, se svolte regolarmente, possono favorire il passaggio da una «competenza emotiva» deri-



vante da un'intelligenza emotiva del bambino ad una «competenza sociale» (Goleman, 2006, p. 14) dalla quale si genereranno comportamenti prosociali (Aringolo & Albrizio, 2016; Levorato, 2000).

Dal momento che la comunicazione, il linguaggio e le relazioni, costituiscono componenti importanti nello sviluppo di un bambino

la presenza di un disturbo della comunicazione interrompe e deforma la continua costruzione/condivisione di significati tra lui e il mondo che lo circonda [...] Diventa allora evidente perchè sia così necessario trovare modalità che consentano di riattivare precocemente interazioni comunicative funzionali (Costantino, 2011, pp. 53-54).

L'esperienza che si propone, svolta in una classe prima di una scuola primaria romana, è relativa alla pianificazione di un intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa che ha previsto, accanto ai testi tradizionali, l'uso di IN-book e l'utilizzo del modeling per la lettura dei libri in simboli, che può costituire una validissima strategia metodologico-didattica per prevenire un impoverimento linguistico, cognitivo ed emotivo nel bambino con bisogni comunicativi complessi assicurandogli la riattivazione di interazioni comunicative funzionali sin dai primi anni di vita. L'osservazione quotidiana delle esperienze di modeling, sia quando l'attività didattica è pianificata, sia quando la lettura dell' inclusive book si svolge in maniera spontanea in occasione di momenti ricreativi e di gioco libero, può aiutare i docenti nel monitorare la graduale acquisizione delle abilità di lettura del gruppo classe rappresentando un ulteriore momento valutativo delle competenze acquisite dagli alunni, al pari della tradizionale lettura di brani contenuti nei testi scolastici in adozione (che costituisce una delle modalità di verifica più comuni) con il vantaggio, non certamente trascurabile, di avvicinare i bambini alla lettura in maniera ludica e spontanea offrendo loro un supporto visivo indispensabile nelle prime fasi di apprendimento. Allo stesso tempo, può facilitare il team nell'osservazione dei comportamenti dell'alunno con bisogni comunicativi complessi rispetto alla proposta didattica (interesse/partecipazione/rifiuto), al rapporto con gli adulti e i compagni (collaborazione/opposizione) ma anche alla verifica dell'acquisizione o meno di nuovi simboli.

## 2. Come si legge un *Inclusive book*?

In presenza di disabilità multiple, a cui sono spesso connesse difficoltà sul piano intellettivo, motorio e/o sensoriale è necessario ampliare tutte le possibilità di interazione della persona con l'ambiente allo scopo di evitare che condizioni invalidanti, come l'incapacità comunicativa, possano determinare momenti di disagio ed esclusione sociale. In questo senso, per prevenire un ulteriore impoverimento linguistico e cognitivo del bambino con bisogni comunicativi complessi e con l'obiettivo che anch'egli possa beneficiare degli effetti positivi della lettura e della narrazione ad alta voce precedentemente evidenziati, la pianificazione di un intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa che preveda l'uso di IN-book, ovvero, di libri illustrati con testo integralmente espresso in simboli, può costituire una strategia inclusiva.

La CAA, infatti, in quanto



area di ricerca e di pratica clinica e educativa [...] studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta. (ASHA, 2005) (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 26).

Intesa anche come l'insieme delle strategie, degli strumenti e delle modalità di comunicazione che una persona può utilizzare per far fronte alle proprie esigenze comunicative nella vita quotidiana, si definisce *augmentativa* perché non sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona; *alternativa* perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali (ISAAC, 2017, p.7).

In questa prospettiva, la lettura di un testo in simboli sul piano "augmentativo" valorizzerà il potenziale comunicativo della persona e, pertanto, le vocalizzazioni o il linguaggio verbale esistente, i gesti, i segni, la comunicazione con ausili e/o con la tecnologia avanzata; sul piano "alternativo" prevederà accanto alla lettura tradizionale del libro, la presenza di IN-book nel contesto di riferimento. Un intervento didattico inclusivo in CAA, funzionale all'individuazione delle soluzioni comunicative più efficaci, dovrà sempre tener conto della valutazione dei bisogni comunicativi del bambino, delle abilità comunicative già presenti, delle priorità esistenti nell'ambiente di vita in cui egli agisce, delle sue preferenze e delle sue motivazioni (Cottini, 2008, p. 321) e non dovrà trascurare due aspetti:

fornire alle persone, durante la lettura, l'accesso ai sistemi di CAA che includano un appropriato vocabolario di concetti; insegnare ai partner (ad esempio, genitori, assistenti, insegnanti) ad utilizzare strategie interattive che promuovano un'efficace comunicazione da parte delle persone che si affidano alla CAA (Beukelman, & Mirenda, 2014, p. 430).

Secondo le recenti disposizioni del CSCA (Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa) il modeling, ovvero, la lettura degli IN-book basata sull'indicazione dei simboli, richiede, inoltre, l'osservanza da parte del lettore di precise regole procedurali come la *libertà*, da parte del bambino, *di scegliere* il proprio libro, ampliando l'offerta educativa e accrescendo la sua motivazione; la *scelta dei tempi* inserendo l'attività di lettura in una routine programmata o lasciando che avvenga su richiesta; la *scelta di un luogo* comodo affinché la postura e i movimenti del corpo dei protagonisti dello scambio comunicativo non interferiscano con l'indicazione del simbolo. Quest'ultima, infatti, senza mai coprire il pittogramma (composto dall'elemento grafico nella parte centrale e dalla parola scritta in minuscolo nella parte alta) deve essere finalizzata non solo alla trasmissione dei contenuti ma anche a stimolare, quanto più possibile il *piacere di leggere* (Fumagalli & Reicher, 2012). Durante l'attività di modeling al bambino non deve essere chiesto di guardare o di indicare a sua volta, è piuttosto necessario esporlo all'indicazione continua, simbolo per simbolo, e in maniera ludica creare quante più occasioni di condivisione con i compagni.

Del resto, per le sue caratteristiche, il libro

permette lo sviluppo di una «lettura» autonoma dei simboli da parte dei bambini, che se dapprima tendono a godersi la lettura ad alta voce e il mode-



ling fatto dall'educatore, in seguito apprezzano molto la possibilità di fruire autonomamente del libro. Non è raro osservare bambini che, pur non avendo sviluppato la funzione della lettura alfabetica, leggono l'uno all'altro ad alta voce indicando, e riconoscendo uno per uno i simboli del testo. La capacità dei bambini in età prescolare di organizzarsi attraverso gli strumenti di CAA nel gioco e nella relazione con il bambino con bisogni comunicativi complessi nasce dalla lettura di libri in simboli e si consolida nel tempo, diventando una vera modalità inclusiva di interazione in cui l'altro è davvero pensato nelle sue caratteristiche (Costantino, 2011, p. 122).

Nel momento in cui l'attività di lettura, infatti, sarà inserita sistematicamente nella routine scolastica, gli alunni impareranno a considerare i simboli come delle vere e proprie parole, finiranno per utilizzarli spontaneamente nella relazione con gli altri e cercheranno, sceglieranno, sfoglieranno e si appassioneranno al libro in simboli perché l'IN-book non è il libro del bambino con bisogni comunicativi complessi, l'IN-book è il libro di «tutti e per tutti».

### 3. IN-book e modeling nella scuola primaria: un'esperienza inclusiva

Sebbene le linee guida sull'uso e la lettura dei libri in simboli invitino ad un'introduzione dei libri inclusivi nei contesti educativi e sociali nella maniera più naturale possibile con lo scopo di fornire ai bambini strumenti concreti capaci di favorire lo sviluppo di attività piacevoli e momenti di interazione e comunicazione, va sottolineato che nessuna esperienza didattica può essere lasciata al caso né all'improvvisazione ma deve inserirsi armonicamente in una programmazione curricolare predisposta fin dall'inizio. Il compito del *docente inclusivo* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) non è solo quello di riconoscere, accogliere e valorizzare la diversità degli alunni predisponendo percorsi di apprendimento orientati alla condivisione e allo scambio relazionale tra i pari, ma anche quello di essere l'agente di una progettualità curricolare frutto di un costante aggiornamento professionale (Sibilio, 2015). Le sue conoscenze e competenze devono tradursi, nella prassi educativa, nella pianificazione preventiva di curricula inclusivi nei quali, in linea con i principi generali di eguaglianza e di pari opportunità per tutti e con i riferimenti contenuti nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) si definiscano obiettivi, contenuti, metodologie e strumenti di valutazione degli apprendimenti con lo scopo di apportare il maggior numero di benefici possibili a tutti gli allievi e non solo agli alunni con bisogni educativi speciali.

L'esperienza didattica che si presenta di seguito è relativa alla lettura del *Piccolo Principe* (Fig.1) in versione IN-book, un classico della letteratura per l'infanzia che si inserisce in un'ampia collana di testi basti sulla comunicazione aumentativa e alternativa curati dal Centro Sudi Erickson (Scataglini, 2017).



Fig. 1: Un esempio di Inclusive book

L'attività di lettura dei libri in simboli è parte integrante di un curriculum formativo che attribuisce valore al percorso di crescita del bambino e a tutte le attività, come la lettura, che possono favorire i processi di inclusione sociale ma anche, sul piano trasversale, contribuire all'acquisizione di abilità e competenze utili all'apprendimento dei contenuti disciplinari. In presenza di un'alunna con Sindrome di Phelan McDermid, malattia genetica rara e causa di ritardo cognitivo grave, ipotonia congenita e assenza di linguaggio verbale, la progettualità basata sull'uso della CAA, si è sviluppata principalmente in tre fasi con lo scopo di rendere quanto più possibile inclusivi i contesti, gli obiettivi e le metodologie, i contenuti e le attività.

### Prima fase: *Inclusività degli obiettivi e delle metodologie didattiche*

L'importanza della scelta degli obiettivi e delle strategie metodologico-didattiche, così come la necessità di uno sviluppo di competenze funzionali al miglioramento della qualità della vita del bambino in contesti scolastici e sociali, costituisce uno dei temi centrali della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016, n. 962 – Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento evidenzia il compito fondamentale della scuola di rispondere alle diverse esigenze degli alunni con l'obiettivo di realizzare le potenzialità educative di tutti, ivi compresi quelle dei bambini con svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali, economiche o di disabilità.

In particolare, la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura e della scrittura, insieme alla capacità di ogni persona di imparare ad imparare, costituisce la base per ogni apprendimento a lungo termine. Pertanto, un curriculum che tenda all'apprendimento efficace in cui siano presenti attività di lettura condivisa, dovrà essere orientato al raggiungimento delle competenze dell'alunno ma sempre a partire dalla definizione degli obiettivi didattici perchè sono gli obiettivi che "individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere lo sviluppo delle competenze" (MIUR, 2012), ovvero, la capacità



nel bambino, di scegliere e di utilizzare le conoscenze acquisite per risolvere problemi in ogni contesto di vita.

Relativamente all'asse culturale dei linguaggi, e nello specifico alla disciplina italiano, la lettura degli IN-book è stata finalizzata a sviluppare negli alunni la capacità di:

- ascoltare, leggere e comprendere testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa o guidata, e a formulare su di essi giudizi personali;
- ampliare il patrimonio lessicale attraverso attività di interazione orale e di lettura;
- partecipare agli scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione;
- imparare a gestire, organizzare e perseverare nel proprio apprendimento anche per periodi prolungati;
- lavorare in modo collaborativo con lo scopo di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e dalla condivisione di ciò che si è appreso.

Affinchè un intervento didattico, inoltre, possa creare reali occasioni di inclusione e di apprendimento è necessario che ogni team docente individui, nell'ampio ventaglio delle metodologie didattiche disponibili, quelle che siano maggiormente rispondenti ai bisogni della classe con lo scopo di proporre non una didattica unitaria bensì delle "didattiche" rispettose dei bisogni e dell'unicità di ciascun alunno. La differenziazione della didattica che si basa sull'idea della valorizzazione delle differenze individuali in contesti educativi sempre più eterogenei e che non mira semplicemente ad integrare le diversità ma a farne il centro del progetto educativo, può essere l'unica opzione per condurre in porto un'esperienza di insegnamento-apprendimento valida per tutti gli allievi (D'Alonzo, 2017, pp.79-80).

Per la lettura della storia del Piccolo Principe in versione IN-book, ad esempio, alla metodologia del modeling si è unita quella del *peer-tutoring*. Quest'ultima valorizza i benefici che possono derivare dall'apprendimento reciproco tra alunni e prevede la presenza di un tutor, di solito un alunno con maggiori abilità, che svolge attività didattiche in coppia con un altro alunno (tutee) anche con difficoltà di apprendimento. L'applicazione di strategie cooperative alla lettura dei libri in simboli, consente al tutor non solo di affinare le tecniche di lettura e acquisire nuove informazioni contenute nei testi che si leggono, ma di sperimentare anche la gratificazione derivante dal sentirsi parte attiva di una relazione di aiuto, con enormi benefici sul piano della motivazione e dell'autostima. Il bambino con bisogni comunicativi complessi può, a sua volta, apprendere in maniera individualizzata senza per questo essere privato della ricchezza emotiva derivante dalle relazioni interpersonali con i pari (Topping, 2014, pp.9-10).

## **Seconda fase: Inclusività del contesto e degli strumenti**

Coerentemente con le finalità dell'*Universal Design for Learning* (UDL) e delle indicazioni operative definite nelle linee guida elaborate dal Center for Applied Special Technology (CAST) volte a incentivare la creazione di ambienti inclusivi per tutti e



non solo per le persone con bisogni educativi speciali, la seconda fase della progettazione del curricolo educativo ha riguardato l'organizzazione dello spazio, la scelta delle tecnologie assistive (Castellano, 2019) e degli strumenti più funzionali alla comunicazione, all'acquisizione degli apprendimenti e allo sviluppo delle relazioni sociali. L'utilizzo del software Boardmaker prodotto dalla Mayer & Johnson, un programma costituito da oltre 6500 simboli grafici e da 250 modelli già predisposti nei quali inserire i PCS (Picture Communication System) che sono stati dimensionati a piacimento e utilizzati nella versione a colori, ha consentito la produzione di materiale cartaceo per la comunicazione e la didattica. In particolare, prima della lettura dei libri in simboli, è stato possibile:

- incrementare il numero di etichette presenti nelle tabelle di comunicazione aumentativa per ampliare la possibilità di scelta dei testi da leggere in autonomia o con i pari;
- realizzare etichette con il simbolo del libro e dell'azione "leggere" da applicare nell'aula in corrispondenza della libreria di classe;
- predisporre i PCS (biblioteca/libro/leggere/richiedere in prestito un libro) nella biblioteca scolastica;
- disporre i PCS utili all'attività di lettura sulle strisce di velcro applicate sul banco incavo dell'alunna;
- costruire testi in simboli e singole carte per formare frasi;
- tradurre canzoni, poesie, filastrocche e brevi storie in simboli.

L'uso del Little Mack, un comunicatore simbolico di base monomessaggio, che consente la riproduzione di un messaggio preregistrato su tre livelli, ha rappresentato un valido supporto alla didattica per il suo semplice funzionamento, ed è stato utilizzato sia dagli adulti che dagli alunni della classe per le seguenti finalità:

- registrazione della lettura del libro (livello 1);
- registrazione degli interventi degli alunni relativamente alla storia ascoltata (livello 2);
- registrazione delle canzoni connesse alla storia (livello 3);
- riproduzione su richiesta di uno dei tre livelli da parte dell'alunna con bisogni comunicativi complessi;
- riproduzione dell'esperienza educativa in contesti extrascolastici.

La lavagna interattiva multimediale, grazie all'utilizzo simultaneo di canali diversi per la condivisione delle informazioni, ha favorito un maggiore coinvolgimento del gruppo classe nelle attività didattiche e ha offerto ai bambini la possibilità di vivere esperienze multimediali immersive e stimolanti, consolidando le abilità di lettura in maniera ludica e divertente. In occasione della lettura dell'IN-book è stato possibile:

- visualizzare la storia in simboli in pdf sullo schermo;
- lavorare sul testo e sulle immagini in maniera interattiva e collaborativa;
- guardare il film e ascoltarne le canzoni.

L'inclusività del contesto ha riguardato, infine, l'organizzazione dello spazio che, nel nostro caso, è principalmente il banco incavo sul quale, oltre alle tabelle di comu-



nicazione aumentativa e alternativa, sono sempre presenti strisce di velcro funzionali all'applicazione e alla successiva rimozione, da parte dell'alunna o dei suoi compagni, dei simboli in CAA relativi all'attività (PCS scegliere/ libro/leggere/IN-book), alla scelta dei testi (immagini plastificate dei libri e degli IN-book disponibili nella libreria di classe), alla richiesta di continuare o sospendere la lettura (PCS basta/ancora), alla valutazione del compito (PCS bene/brava/sbagliato), alla scelta della persona con cui condividere l'esperienza (PCS amico/ foto degli insegnanti e degli operatori) e, infine alla condivisione delle proprie emozioni e stati d'animo (PCS felice/triste/stanco etc...).

Nel caso in cui l'attività di lettura si svolga su un altro banco o in luoghi diversi dall'aula (giardino, biblioteca, bus in gita scolastica) è possibile utilizzare, oltre alle tabelle di comunicazione, dei tesserini plastificati dalle dimensioni variabili, sui quali applicare una o più strisce di velcro e i simboli specifici relativi all'attività di lettura scelta.

### **Terza fase: *Inclusività dei contenuti, dei metodi e delle attività***

In quest'ultima parte dell'esperienza, che può essere definita la fase nucleare dell'attività, la lettura di un libro in simboli, inserita in una routine giornaliera programmata, in linea con le direttive del CSCA, ha previsto come primo step la valorizzazione della libertà di scelta dell'alunna con bisogni comunicativi complessi e la possibilità per lei, di comunicare le proprie preferenze attraverso i PCS presenti nelle tabelle di comunicazione aumentativa e alternativa preventivamente predisposti.

Nel rispetto dei ritmi della narrazione e, soprattutto, dei segnali di stanchezza e delle richieste della bambina, l'accompagnamento nella lettura è stato svolto da un adulto (docenti curricolari o di sostegno, assistente alla comunicazione, operatore OEPA) in un piccolo gruppo, oppure, lasciato alla gestione dei compagni di classe grazie all'applicazione della metodologia del *peer-tutoring*.

Una volta apprese alcune regole base delle tecniche di lettura degli IN-book, prima fra tutte la necessità di non coprire il simbolo sul quale compare sia l'elemento grafico sia la parola scritta in stampato minuscolo, anche il bambino di sei anni, è stato in grado di fare modeling e di affiancare la compagna con difficoltà di apprendimento e di coordinazione motoria, nella lettura della storia, nell'indicazione dei simboli e nell'azione di sfogliare, una dopo l'altra, le pagine del libro.

Il compito del tutor, in questi momenti iniziali, è stato anche quello di organizzare il tavolo di lavoro rendendo sempre accessibile la tabella di comunicazione (costituita da una specifica sezione dedicata alla lettura con le immagini dei libri); sostenere l'alunna nella comunicazione attraverso la prensione dei PCS; rispettare le sue pause, sia nelle scelte che nelle risposte; gestire i momenti di frustrazione, derivanti dalla mancata comprensione di una richiesta, con strette di mano, carezze ed abbracci. Dal momento che il modeling non è riducibile alla sola indicazione del pittogramma ma richiede anche il possesso di abilità di lettura da parte dell'alunno nel ruolo di tutor, l'osservazione quotidiana ha consentito ai docenti di individuare una fase iniziale, riconducibile ai primi mesi di scuola, nella quale il simbolo veniva solo indicato con il dito ed interpretato, fungendo per la sua trasparenza comunicativa da anticipatore del significato della parola; una fase intermedia di lettura sillabica in cui la presenza dell'elemento grafico ha aiutato gli alunni nella ricostruzione



delle parole e una fase finale, nella quale il tutor si è dimostrato competente nella lettura di simboli nuovi e più complessi il cui significato non era facilmente riconducibile all'elemento grafico.

L'ampliamento della tabella di comunicazione con l'aggiunta dei PCS presenti negli IN-book, subito dopo la lettura di ogni testo, inoltre, ne ha facilitato l'uso e la lettura anche in momenti diversi della giornata scolastica: il pittogramma, per la sua funzione comunicativa e rappresentativa di oggetti, azioni, sentimenti, luoghi, persone, una volta stampato e plastificato, può essere manipolato e utilizzato anche in attività didattiche che esulano dalla lettura del libro inclusivo, così da sostenere la bambina sia sul piano comunicativo che nel delicato processo di memorizzazione che è tanto visivo quanto corporeo. "Una volta che ci sono gli strumenti di comunicazione, l'aspetto più critico nell'acquisizione della competenza comunicativa è l'abilità della persona di utilizzare il linguaggio in modo interattivo" (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 353): la pianificazione di attività grafico-pittoriche, di gioco e di simulazione di parti della storia del Piccolo Principe, con il supporto dei nuovi PCS, ha aiutato i docenti e gli operatori nel verificare l'avvenuta memorizzazione dei simboli sia quando l'alunna li ha scelti spontaneamente sia quando la prensione/scambio del PCS con i compagni è avvenuta su richiesta; allo stesso modo, l'immediatezza con cui i tutor sono riusciti ad utilizzare la tabella di comunicazione in occasione di attività laboratoriali o semplici spostamenti in ambienti diversi dall'aula, non solo ha evidenziato la padronanza nell'uso dello strumento comunicativo in tutte le sue parti, ma anche l'acquisizione di abilità di lettura soprattutto in presenza di pittogrammi il cui significato non era più associabile alle sequenze del racconto.

La presenza della lavagna interattiva multimediale, inoltre, ha consentito agli alunni non solo la visione del cartone animato e la partecipazione a giochi interattivi a tema, ma anche l'ascolto della storia come audiolibro, grazie ai file mp3 da scaricare gratuitamente, e la possibilità di esercitarsi nell'attività di modeling, al pari del tutor, leggendo i diversi capitoli della fiaba in versione pdf e indicando i simboli sullo schermo. La trasposizione dei contenuti in forma scritta attraverso brevi descrizioni di ambienti e personaggi, accompagnata dalla rappresentazione grafica dei pittogrammi su quaderni e album da disegno, ha costituito per i docenti un ulteriore momento valutativo delle competenze acquisite e l'opportunità di ridefinire in itinere la propria didattica supportata anche dall'uso di ausili come il VOCA (Voice Output Communication Aids). Il Little Mack, è stato utilizzato per la registrazione dell'esperienza didattica su tre livelli, con l'obiettivo di favorire quella continuità educativa, spesso preclusa ai bambini privi di linguaggio verbale e con ridotte capacità cognitive, che si esplica normalmente nella possibilità da parte di un alunno di condividere le proprie esperienze scolastiche in contesti diversi dalla scuola, primo fra tutti la famiglia, ma si è dimostrato anche un valido alleato durante l'attività di lettura: oltre ai PCS (basta/ancora e sì/no) indispensabili all'alunna per comunicare il suo bisogno di interrompere o continuare la lettura del libro in simboli, il VOCA ha facilitato l'intenzionalità comunicativa, quando alla prensione del simbolo o all'indicazione con lo sguardo si è accompagnato anche il rinforzo uditivo rappresentato dalla voce registrata, ha migliorato l'interazione con i compagni grazie al feedback immediato e ha offerto all'alunna con complessi bisogni comunicativi ulteriori occasioni per affermarsi come persona pensante, partecipe e comunicativa.



## 4. Riflessioni conclusive

La presenza sistematica di esperienze di modeling nella scuola primaria, ha apportato notevoli benefici al gruppo classe sia sul piano degli apprendimenti che delle relazioni. L'alunna con bisogni comunicativi complessi ha maturato una maggiore consapevolezza e intenzionalità nell'uso delle tabelle di comunicazione e del comunicatore monomessaggio, ha arricchito il proprio vocabolario in simboli e, grazie alle piacevoli esperienze di lettura condivisa con i pari, è entrata in sintonia con i suoi compagni dei quali ama gli abbracci e le strette di mano; una sintonia che costituisce un ulteriore stimolo forte nel percorso di imitazione speculare di gesti e azioni e di rispecchiamento emotivo funzionali nell'attività di lettura dei libri ma spendibili in ogni contesto di vita (Rizzolatti, 2016). A loro volta, in funzione di tutor, gli alunni della classe hanno avuto modo di sperimentare la validità, l'efficacia e la positività di una relazione di aiuto, sviluppando, seppure in maniera del tutto inconsapevole, comportamenti empatici e prosociali. Con la stessa ingenuità, sono stati gli attori del proprio percorso di alfabetizzazione scolastica, acquisendo attraverso l'associazione del simbolo grafico alla parola, i prerequisiti della letto-scrittura in una modalità del tutto ludica e giocosa. Se è vero che ogni bambino di età compresa tra i 5/6 anni, nel suo primo anno di scuola primaria, non può essere considerato un *lettore esperto*, nella sua veste di *pre-lettore emergente* (Rivoltella, 2012, pp.129-130) ha però in sé tutte le potenzialità per diventarlo ogni volta che gli apprendimenti si realizzano in un clima di classe accogliente, motivante e in un contesto scolastico in cui l'intero team riconosce nella progettualità del curriculum la chiave del successo formativo dei propri allievi.

Solo un sistema educativo orientato ad un' *Education for All* (UNESCO, 2008) può rendere reale quel cambiamento ideologico tanto auspicato, nella misura in cui con apertura e flessibilità, scelga azioni educative e didattiche capaci di creare concrete dimensioni inclusive rispettose delle differenze e della specificità di ciascun allievo perché "Non si tratta, in altre parole, di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi, gli atteggiamenti per tutti" (Cottini, 2017, p.15).

## Riferimenti bibliografici

- Aiello P. et alii (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* (IJDLC), 59-68.
- ISAAC Italy (eds.) (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S.
- Aringolo K., Albrizio M. (2016). *Le fiabe per... giocare con le emozioni: e imparare a gestirle. Un aiuto per grandi e piccini*. Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Beukelman D. R., Mirenda P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cafiero J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Castellano G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.



- Costantino M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Rosati L. (eds.) (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Bono E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: RCS.
- Dodaro A., Cirilli A. P. (2019). *L'amore per la lettura si può imparare*. Roma: Armando.
- Edelman G.R. (2006). *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. Yale: University Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusive*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Fumagalli L., Reicher E. (2012). *Storie con la CAA 1. Tre IN-book per bambini di 3-6 anni: Paolo e i capelli ribelli, Anna e l'altalena, Luigi e il minestrone*. Trento: Erickson.
- Gallo B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Ellissi.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva che cos'è e come può renderci felici*. Milano: Bur.
- Goleman D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: Bur.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Kandel E. R. (2012). *Principles of Neural Science*. New York: McGraw Hill Professional.
- La Rovere G. (2018). *Pedagogia della lettura ad alta voce*. Roma: Armando.
- LeDoux J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. [http://www.indicazioninazionali.it/wp.content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp.content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Bur.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco-Angeli.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scataglini C. (2017). *I classici con la CAA. Il piccolo principe*. Trento: Erickson.
- Topping K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- Vygotskij L., S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Roma: Giunti.
- Vygotskij L. S. (2010) *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (trad. by Maria Serena Veggetti, *Istorija razvitiija vyssih psihiceskih funkcij*, 1974).



## Riferimenti normativi

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 - Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

D.P.R. 16 novembre 2012, n. 254, - Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

# L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna

## Outdoor Education as potential inclusive approach. A research into Kindergartens of Bologna Municipality

**Alessandro Bortolotti**

Università degli studi di Bologna – alessandro.bortolotti@unibo.it

**Michela Schenetti**

Università degli studi di Bologna – michela.schenetti@unibo.it

**Veronica Telese**

Università degli studi di Bologna – veronica.telese@gmail.com

This paper will describe the various stages of a qualitative research study conducted within the context of Bologna Municipality Kindergartens, in order to explore whether an inclusive approach can be supported by Outdoor Education, and the reasons why such a match was valuable. This study involved four Kindergartens' Coordinators (Head Teachers), who has been interviewed with the purpose of collecting and understanding their opinion about: firstly, what reasons allowed Outdoor Education to spread into their Kindergartens; secondly, how their educational services deal with pupils' inclusion. In other words, this investigation is about Outdoor Education as supportive approach for pupils' inclusion. The data collected through interviews were elaborated with an analytical method, inspired by the Grounded Theory. Finally, it's been possible to provide some specific answers to the question that gave rise to this research.

**Key-words:** inclusion; outdoor education; kindergarten; qualitative research; grounded theory.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Gli autori hanno pienamente condiviso la progettazione e la redazione del presente contributo, tuttavia il paragrafo n. 3 è da attribuire a Michela Schenetti, i n. 1, 2 ad Alessandro Bortolotti, il 4 e il 5 ad entrambi. A Veronica Telese si devono i preziosissimi contributi di raccolta e prima rielaborazione dei dati di ricerca sul campo.



## 1. Outdoor Education e inclusione

Le antiche controversie tra opposte concezioni dello sviluppo umano, in particolare tra l'innatista e l'empiristico-ambientalista, hanno avuto il pregio d'evidenziare le diverse influenze esercitate nel processo di crescita. In sintesi, mentre la prima sostiene la fondamentale determinazione genetica in ogni aspetto dell'accrescimento personale, l'altra riconosce invece un ruolo di assoluto rilievo alla componente contestuale, asserendo che le trasformazioni individuali siano frutto d'esperienze compiute dal soggetto nel suo ambiente fin dalla nascita (Berti & Bombi, 2001).

Il dibattito attuale giunge ad una posizione di sostanziale sintesi e compromesso tra le due concezioni, considerando tanto il patrimonio genetico, quanto le caratteristiche dell'ambiente, come fattori in grado d'influire sullo sviluppo globale dell'uomo e della donna. Si pone dunque una forte attenzione nei riguardi delle relazioni che il soggetto stabilisce con l'ambiente fisico e socioculturale nel quale è inserito, nonché alla qualità di tali connessioni, ovvero a quali caratteristiche del sistema possano maggiormente ostacolare o promuovere l'espansione delle potenzialità personali e sociali.

Rispetto all'inclusione dei bambini e delle bambine in difficoltà nel sistema scolastico italiano, è a partire dagli anni '70 che si sono sempre più sviluppate le osservazioni circa il rapporto che lega il funzionamento dell'essere umano al proprio contesto, al punto che il concetto stesso d'inclusione viene ad assumere, nel nostro paese, una forte connotazione sociale (Pavone, 2014). Ciò porta a considerare, nella determinazione delle cause di disabilità, non soltanto i fattori biologici e personali, ma anche, se non soprattutto, le determinanti contestuali e sociali (Malaguti, 2017).

Pure in ambito normativo<sup>1</sup> si è affermata una visione globale ed unitaria dei rapporti tra persona disabile e società, principio che tende a rafforzare il coordinamento tra istituzioni, col risultato di sollecitare la collaborazione tra scuola e servizi sociosanitari territoriali, al fine d'aumentare le garanzie per una proficua integrazione degli alunni.

Ma è dopo la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO, 1995), vero e proprio manifesto del nuovo orientamento sull'inclusione scolastica, nonché la pubblicazione dell'*Index for Inclusion* da parte del *Centre for Studies on Inclusive Education* (Booth & Ainscow, 2000, 2014), che la prospettiva inclusiva compie un ulteriore passo in avanti, affermando la necessità d'introdurre obiettivi educativi comuni a tutti i bambini, a prescindere dalle loro abilità o disabilità. Viene inoltre proposto di superare la definizione di Bisogni Educativi Speciali introdotta dal Rapporto Warnok (DES, 1978), per spostare l'attenzione sugli *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. L'enfasi posta sull'ambiente consente finalmente di puntare il focus non tanto sui limiti personali, quanto su quelli presenti nel contesto, promuovendo così un ripensamento radicale degli spazi e della didattica, in coerenza con quanto sostenuto, ad esempio, dai Disability Studies (Abberley, 1987).

Negli anni '80 emerge infatti un orientamento volto alla costruzione di una *rete educante* che chiama a rapporto sia le scuole, sia le agenzie non-formali dei territori. Offerta di accessibilità degli ambienti, uso di materiali, tempi di svolgimento delle

1 Si fa riferimento in particolare alla legge-quadro per le persone handicappate, n. 104 del 5 febbraio '92.



esperienze e così via, divengono elementi non più di competenza esclusiva della scuola, coinvolgendo anche soggetti dei settori pubblico, privato e sociale, i quali costituiscono appunto un *sistema formativo integrato* (Morgagni & Russo, 1997).

Attualmente il concetto d'inclusione ha raggiunto un elevato livello di complessità, coinvolgendo – per ogni individuo – tanto la sfera educativa quanto quella politica e sociale (Caldin, Guerra & Taddei, 2014). Nel realizzare interventi che implicano un ripensamento di relazioni e contesti, l'inclusione viene allora rappresentata non tanto come un obiettivo al quale tendere, quanto alla stregua di un processo che, in ottica ecosistemica, riguarda certamente sia la scuola e la famiglia, ma anche tutti gli altri ambienti con cui un individuo entra in contatto (Canevaro, 2013).

L'educazione inclusiva, insomma, invita a spostare l'asse da una prospettiva che riguarda il singolo bambino/bambina e il suo limite, ad una in grado di contemplarne una visione globale, in modo da portarlo ad una sua piena partecipazione nei contesti di vita reale (Stiker, 2009) e questo amplia la prospettiva rinforzando l'essenzialità di un approccio sinergico, trasversale e complesso, che possa tradursi in una didattica inclusiva consapevole (Ianes e Canevaro, 2015; Demo, 2016; D'Alonzo, 2016; Malaguti, 2017). Al fine di allargare gli orizzonti, inoltre, risulta utile fare riferimento anche ad autori anglosassoni, culturalmente portati verso approcci pragmatici ed *evidence-based* (Mitchell, 2014).

In ogni caso, la creazione di connessioni tra scuola e territorio rimane ancora oggi un obiettivo concreto ed essenziale per garantire una valida risposta ai bisogni formativi di giovani e adulti, tanto che la continuità tra ambienti scolastici ed extra-scolastici è stata sollecitata anche attraverso le Indicazioni Nazionali del 2012 e del 2017. L'accesso al territorio, la conoscenza del proprio contesto di vita e dei gruppi culturali che lo abitano, costituiscono quindi presupposti indispensabili per potenziare il senso di rispetto verso l'ambiente naturale e antropico, comprese le diversità che caratterizzano ciascun individuo e gruppo sociale. Si tratta di pensare ad azioni ampie e sinergiche che coinvolgano l'intero sistema fuori dall'aula.

In ambito internazionale, i lavori che focalizzano l'attenzione sulla connessione tra OE e processi inclusivi non sono numerosi, tuttavia si possono segnalare interventi riguardanti persone con disabilità in attività outdoor aperte al territorio (Crosbie, 2016), o su necessità e modalità per rendere gli ambienti di gioco all'aperto maggiormente inclusivi (Casey, 2017). In Italia, va senza dubbio segnalato una recente indagine che, attraverso una ricognizione sistematica delle ricerche internazionali sul tema, analizza le ragioni teoriche a sostegno di una connessione tra esperienze educative all'aperto e processi inclusivi, coniugando il filone delle riflessioni teoriche e quello delle ricerche empiriche sul tema (Antonietti, 2019,) tra cui si può inscrivere un'indagine di taglio etnografico sul gioco inclusivo outdoor, condotta in una "Scuola del bosco" del Trentino (Bortolotti, Pasqualotto, Tomasi, Venuti, 2017).

È proprio grazie a tale filone di ricerca che si può comprendere il possibile legame tra la didattica inclusiva e l'*Outdoor Education* (d'ora in poi OE; Bortolotti, 2019; Calandra, González Aja, Vaccarelli, 2016), approcci che risultano condividere le esigenze di forte connessione tra le persone e il contesto che abitano, a fini formativi tesi alla sostenibilità ambientale e sociale. In particolare, Higgins & Nicol (2002) evidenziano come gli spazi "fuori dalla porta" possano divenire luoghi privilegiati d'apprendimento cooperativo e personalizzato, enfatizzando il ruolo svolto da un adulto capace di sfruttare le opportunità formative offerte dai diversi territori in relazione ai diversi stili di apprendimento. Oltre a consentire l'espressione di diffe-



renti “linguaggi” (ludico, creativo, affettivo, etc.), inoltre, i processi di OE si caratterizzano per l’approccio pedagogico *Placed-based*, volto alla scoperta e valorizzazione di specifiche peculiarità culturali e naturali, per farne letteralmente un campo d’indagine finalizzato ad un’efficace costruzione dell’identità individuale e sociale (Brown, 2008).

Tali considerazioni spingono il Comune di Bologna, nell’anno educativo 2013/14, ad intraprendere un percorso di formazione triennale che nasce dalla collaborazione di diversi enti (Schenetti & Guerra, 2016, Schenetti & Donati 2016; Schenetti & Guerra, 2018), secondo il modello del sistema formativo integrato. Il piano intende approfondire ed estendere la conoscenza delle pratiche di OE sia ad alcuni servizi educativi zero-sei del Comune, sia presso alcune scuole dell’infanzia statali e convenzionate<sup>2</sup>. Nei servizi per l’infanzia coinvolti, dunque, grazie anche alla cornice metodologica fornita dalla Place-based OE (Beames, 2015), è stato prima possibile rilanciare interessanti processi formativi all’aria aperta, quindi documentarli. Il presente contributo raccoglie e analizza le riflessioni sulle pratiche inclusive che hanno preso forma nei contesti in cui sono stati attivati percorsi di OE. L’interesse euristico sulla tematica dell’inclusione è apparso particolarmente interessante perché inaspettato, in quanto non aveva trovato esplicito spazio nel percorso formativo di sostegno delle pratiche.

## 2. L’impostazione della ricerca empirica

La presente azione di ricerca ha inteso indagare in via preliminare le rappresentazioni di alcuni *key informants*, coordinatori pedagogici, figure chiave nella gestione e coordinamento dei servizi educativi nella Regione Emilia-Romagna, rispetto al tema dei processi partecipativi e di inclusione attivati spontaneamente all’interno dei servizi educativi comunali zero-sei che hanno adottato l’approccio detto di OE.

I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate rivolte a testimoni privilegiati, coordinatori coinvolti fin dall’inizio nei processi di ricerca-formazione sul tema dell’OE. L’adozione di un piano di ricerca qualitativo, in particolare di tipo interpretativo, risponde all’esigenza di approfondire la conoscenza degli elementi di unicità che caratterizzano ciascun servizio educativo coinvolto. Pertanto, è stato dato spazio a narrazioni e considerazioni avanzate da coloro i quali si sono particolarmente adoperati allo sviluppo di percorsi formativi di OE, e all’approfondimento di sottesi aspetti teorici, nell’Istituzione Educazione e Scuola (IES).

I soggetti individuati per lo svolgimento della ricerca corrispondono pertanto a due coordinatori e due coordinatrici, costituenti il primo nucleo del gruppo di lavoro intenzionato ad approfondire le metodologie di OE attraverso lo specifico percorso di formazione<sup>3</sup>. Tali soggetti, avendo fattivamente concorso alla diffusione delle pratiche di cui si parla, sono dunque portatori di uno sguardo “emico”, cioè interno

- 2 Il percorso *Per un progetto di Outdoor Education (Educazione all’aperto) nei nidi e nelle scuole dell’infanzia bolognesi*, inizia nell’anno educativo 2013/14 grazie alla collaborazione tra Settore Istruzione del Comune di Bologna, Multicentro CEAS Fondazione Villa Ghigi, Dipartimenti di Scienze dell’Educazione e Qualità della Vita dell’Alma Mater Studiorum.
- 3 I Coordinatori, per evidenti motivi di privacy, saranno indicati con le lettere C., D., L. e M. Le interviste sono state svolte nel mese di novembre 2018.



a servizi e processi analizzati. Ripercorrendo la storia di ciascun servizio, essi risultano pienamente in grado di far emergere le peculiari scelte educative operate coerentemente con le caratteristiche di ciascun spazio e gruppo di lavoro, in relazione ai temi indagati.

Per quanto riguarda la fase di stesura dell'intervista, s'individuano le principali aree tematiche (i "cardini") che forniscono una sorta di protocollo attorno al quale raccogliere le informazioni oggetto dell'indagine. In relazione all'OE, i quesiti intendono rilevare fattori quali, ad esempio, gli eventi che hanno concorso all'emergere dell'interesse verso tale approccio; gli elementi della formazione che hanno promosso il metodo; i cambiamenti apportati su tempi, spazi, relazioni e uso dei materiali; quanto e in che modo si lavori all'aria aperta, e così via. Rispetto all'inclusione, inoltre, le questioni si focalizzano su come i principi dell'integrazione vengano quotidianamente tradotti nei servizi educativi, con quali effetti ci si confronta con il gruppo di lavoro sugli interventi; infine, le diverse osservazioni vengono arricchite tramite richiami ad episodi specifici. Al fine di conciliare le esigenze lavorative dei pedagogisti con il bisogno di limitare il più possibile gli elementi di disturbo durante l'interazione, sono stati scelti tempi e spazi che, di volta in volta, si ritenevano idonei per le rilevazioni, avvenute indifferentemente sia indoor che outdoor. Le interviste, della durata media di un'ora e dieci minuti, sono state memorizzate tramite uno strumento di registrazione audio e note di campo inerenti alle principali riflessioni che emergevano nel corso del colloquio.

Benché l'indagine non ne assuma integralmente il modello, utilizza tuttavia i principi della *Grounded Theory* (GT) al fine di sistematizzare i dati. Si tratta di un approccio in grado di elaborazioni teoriche capaci di tenere conto dei dati raccolti, in questo caso emersi dalle interviste, mediante tre precisi passaggi o *fasi di codifica*: *aperta*, *finalizzata* e *teorica* (Tarozzi, 2008).

Dopo la trascrizione *verbatim* delle interviste, nella prima fase (*aperta*) s'individuano le unità minime di senso incorporate nei discorsi svolti dagli interlocutori, successivamente si scelgono quelle ritenute maggiormente rilevanti, infine si attribuiscono a queste le prime etichette: s'individuano così le categorie emergenti. Generalmente, queste ultime vengono designate mantenendo gli stessi termini proposti dagli interlocutori, in modo da garantire una maggiore aderenza dei *codes* all'intenzionalità espressa da racconti, osservazioni e riflessioni. La codifica iniziale delle interviste svolte presso i coordinatori pedagogici da noi intervistati genera quasi cinque centinaia di etichette aperte, ammontare che sintetizza efficacemente la grande portata dei fenomeni richiamati.

Allo scopo d'affinare il corpus dei dati, l'abbondante materiale ancora "grezzo" passa poi al vaglio della codifica finalizzata, anch'essa costituita dall'accostamento di etichette che indicano possibili similitudini o contatti tra fenomeni e processi studiati. In breve, i punti emersi nell'analisi precedente vengono comparati al fine d'individuare i possibili nessi che li legano tra loro. Questi ultimi assumono una sorta di forma "a grappolo" capace di creare nuove etichette dette *macrocategorie*, frutto della definizione di processi evidenziati dall'accostamento logico dei *codes* grezzi.

Nel diagramma raffigurato dallo schema n. 1, si riporta una sintesi semplificata degli accostamenti che hanno contribuito, ad esempio, alla costruzione della macrocategoria detta "avere spirito di iniziativa". Quest'ultima sorge in seguito all'accostamento tra le etichette aperte: "diffondere cultura outdoor", "partire dal basso", "autoconvocare gruppi di lavoro", a loro volta provenienti dai seguenti passaggi rilasciati dalle due pedagogiste mediante intervista: L., secondo cui: "[l'OE] non è stato



*imposto dall'alto ma è una cultura che si è diffusa perché, secondo me, è proprio presente nella cultura più in generale”; mentre M. afferma: “[l’OE] è nato così, abbiamo convocato in autonomia un gruppo di lavoro [tra pedagogisti], e cominciato un po’ a pensare quali potessero essere le pratiche”.*



Figura n. 1: Elaborazione semplificata di Macrocategoria creata mediante etichettamento di codes grezzi correlati tra loro in cluster

La determinazione di connessioni tra macrocategorie generate dalla codifica focalizzata consente di avanzare verso la stazione conclusiva del viaggio di sistemizzazione dei dati. Quest’ultimo passaggio si produce individuando delle *core categories* (o categorie-chiave), le quali, fornendo appunto la sintesi dell’accostamento logico delle macrocategorie, forniscono descrizioni funzionali a comporre una vera e propria spiegazione complessiva del caso studiato, tenendo presenti fenomeni, processi, contesto, azioni e così via. L’intero procedimento consente dunque una concettualizzazione che, essendo appunto *grounded* (ovvero radicata nei dati empirici), risulta efficace sia a descrivere, sia a rendere ragione dei processi oggetto dell’indagine. L’analisi mette in luce non solo le caratteristiche di un contesto ben circoscritto e particolare, ma anche i concreti passaggi salienti che hanno favorito l’apparizione dei fenomeni individuati. In altre parole, la codifica teorica non descrive tanto una “realtà” statica, quanto la sua dinamica realizzativa. A tale proposito, nello schema n. 2 si possono osservare le associazioni tra le categorie macro (indicazioni in minuscolo nella figura) e le categorie-chiave (i “titoli” in grassetto maiuscolo).

### 3. Rielaborazione dei dati raccolti

Sebbene i motivi che favoriscono la progressiva affermazione delle pratiche outdoor siano diversi, pare che i fattori principali siano da individuare nella presenza di un sistema di relazioni virtuoso che, su più fronti, consente ai gruppi di lavoro di sviluppare nei servizi educativi azioni considerate da loro stessi efficaci e coinvolgenti, tanto da risultare popolari anche presso le famiglie. In particolare, occorre segnalare come il sostegno diffuso a livello sociale, accademico, istituzionale, di figure chiave pedagogiche, faciliti il ripensamento di alcune attività “storiche” ed intercetti risorse e volontà che nascono dal basso, convogliandole in un’inarrestabile spirale virtuosa.



Le collaborazioni “cardine” risultano quelle tra l’Istituzione Educativa Scolastica, il Comune e l’Università di Bologna, la Fondazione Villa Ghigi, un centro d’eccellenza per l’educazione ambientale e la sostenibilità del Comune di Bologna, che ha avuto un ruolo centrale nella formazione e nella riprogettazione del verde scolastico. Tra i progetti didattici che fanno da ‘apripista’, spicca l’esperienza nata da “*La scuola nel bosco*” (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015), che sostiene l’avvio dell’intervento di formazione attivato tra il 2011 e il 2016 dall’assessorato Scuola, Formazione e Politiche per il Personale. Occorre segnalare inoltre l’intervento di altre figure: formatori, ricercatori, pedagogisti, educatori, ecc., che compongono un quadro collaborativo poco scontato ma molto efficace. Da notare inoltre la ricchezza e il rilievo assunto dalla cornice scientifica, che presenta una forma duplice ma nello stesso tempo armoniosa: da un lato un filone che sottolinea la potenza delle opportunità formative offerte dagli ambienti verdi e della Natura (Antonietti, Bertolino, 2017; Schenetti & Donati, 2017; Guerra, 2015; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015), e dall’altro l’OE, che estende i confini a tutti i luoghi all’esterno delle mura scolastiche (Farnè & Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018; Bortolotti, 2019). Il passaggio storico tra approcci “salutistico” e educativo nei servizi, appare evidente in questo passaggio di C.:

Le motivazioni iniziali erano sulla salute, dopo di che però, andandoci dentro, si è visto che le motivazioni di tipo educativo erano molto presenti. [...] Se noi andiamo a vedere le esperienze realizzate in città, erano potentemente interessanti da un punto di vista educativo.

In ogni caso, vale la pena sottolineare come i *legami positivi con il territorio e le istituzioni* (Macrocategoria n. 1, fig. 2) rappresentino una delle principali caratteristiche in grado di descrivere il fenomeno di diffusione e sostegno allargato verso le pratiche di OE nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna, soprattutto tenendo presente la forza propulsiva e la buona riuscita che solitamente ottengono i movimenti partecipativi *bottom up*, che nascono dal basso. Sostengono rispettivamente L. e M.:

Per me, nel mio quartiere è partita così, è partita dal basso.

Quando siamo partiti noi eravamo tutti nei quartieri, non eravamo nell’Istituzione centrale. Ci sono stati comunque dei passaggi importanti [...] Eravamo più dell’idea di cominciare a portare questo tipo di esperienze in maniera diffusa nei servizi, ognuno con le sue caratteristiche.

Anche le molteplici esperienze a contatto con la natura diffuse in diverse scuole del territorio locale durante il XX secolo, pongono in evidenza una riconosciuta rilevanza attribuita allo spazio esterno nelle esperienze educative dei bambini e delle bambine (D’Ascenzo, 2014, 2018). Dato che tali pratiche, pur con modalità differenti, continuano ad essere portate avanti, attorno alla fine del primo decennio del XXI secolo si constata l’aumento del numero di insegnanti, famiglie e pedagogisti intenzionati a rivalutare le potenzialità dell’apprendimento insite negli spazi esterni. Dalla costituzione di un piccolo gruppo di pedagogisti interessati a sviluppare il tema, grazie anche al supporto di esperti ed accademici, si giunge al coinvolgimento di un numero sempre maggiore di colleghi e alla realizzazione del percorso formativo



triennale sull'OE, ma anche alla prima edizione del convegno "L'educazione si-cura all'aperto"<sup>4</sup>.

Dalle testimonianze degli interlocutori emerge pure come i *cambiamenti ottenuti dalla formazione* (Macrocategoria n. 2, fig. 2) rappresentino una delle principali motivazioni attraverso i quali l'OE si diffonde nei servizi, marcando così l'istituzionalizzazione del tema e un certo miglioramento del servizio; L. e M. affermano:

È stato un momento molto virtuoso secondo me, e poi ci incontravamo periodicamente per monitorare il percorso e per vedere che cosa poi succedeva nella proposta educativa di tutti i giorni. Facevamo un monitoraggio in tempo reale praticamente, ci siamo resi conto subito che avevamo un oggetto prezioso in mano.

Quindi si è partiti subito con dei percorsi formativi rivolti ai servizi, proprio intesi come gruppi di lavoro. Nel nostro piano di formazione c'erano già delle offerte che noi abbiamo pensato, di rivolgere ai gruppi di lavoro per intero.

Tra i vantaggi dell'ambiente esterno emergono gli aspetti che tendono a compensare i limiti presentati dagli spazi interni, tra i quali la possibilità di stimolare maggiormente la sensorialità dei bambini, il miglioramento delle dinamiche di risoluzione dei conflitti e la possibilità di trovare un tempo ed uno spazio per se stessi. Racconta L.:

Noi avevamo un nido che aveva questa pratica dell'educazione all'aperto dei più piccoli, ma fin da piccolissimi... Era una cosa che li caratterizzava, ed era nata dal fatto che aveva degli spazi interni molto angusti, per loro è partita da una necessità, hanno cominciato nella pratica, per ovviare ad un problema, e poi si sono innamorati di questa pratica.

È proprio dalla consapevolezza che lo spazio *outdoor* rappresenta un ambiente d'apprendimento complementare a quello *indoor*, che insegnanti e pedagogisti avviano osservazioni specifiche anche all'esterno, tanto su materiali e spazi (da segnalare l'inizio della rimozione di macrostrutture e materiali plastici), quanto sulle diverse e inaspettate competenze mostrate dai bambini in uno spazio "nuovo" dove si possono sviluppare percorsi i cui *benefici* iniziano ad essere *riconosciuti e ricercati* con maggiore consapevolezza (Macrocategoria n. 3, fig. 2), un percorso ben sintetizzato da L.:

Nei miei nidi ognuno lo ha declinato in modo diverso: uno, perché gli spazi erano differenti e comunque c'era una sensibilità rispetto proprio alla potenzialità di pensare all'educazione all'aperto diverse. Ci sono stati gruppi di lavoro che hanno fatto delle scelte molto forti sullo spazio esterno quindi cercavano di pulirlo totalmente da bici, da oggetti di plastica, grandi giochi, ecc. Altri, invece, che hanno tollerato molto di più questa cosa. Tutti, però, hanno fatto una grande pulizia, nel senso del togliere tante cose [...] tutti hanno ragionato sui percorsi dentro-fuori, sulla mediazione e sulla co-progettazione insieme ai collaboratori [...] si è ragionato molto sulla logistica e sulla fattibilità in tutti i gruppi, e poi anche sulle dimensioni dell'uscire.

4 I convegni nascono con l'intento dichiarato di promuovere le pratiche di OE come strumenti che, se supportati da un'adeguata intenzionalità educativa, possono migliorare la professionalità degli insegnanti e apportare svariati benefici ai bambini. Ad oggi se ne contano sette edizioni successive.



In particolare, con la diffusione dell'interesse verso le pratiche di OE, la categoria "tempo" è resa oggetto di nuove riflessioni. Insegnanti e pedagogisti affermano d'assistere ad una modificazione dei ritmi nelle esperienze all'esterno, operando una connessione tra durata distesa del gioco e qualità degli apprendimenti, come probabile conseguenza di aspettative legate ad ambienti culturalmente investiti come "ricreativi". In sostanza, si sottolinea che la durata delle esperienze subisce una modificazione: si articolano setting d'apprendimento complessi, col conseguente bisogno e rispetto di tempi più lunghi per la loro realizzazione. D. esprime tutto ciò in questi termini:

Cerchiamo di dare un'organizzazione che sia più rispettosa dei loro tempi, per esempio, la frequenza e la durata dell'uscita si sono allungate.

Emerge quindi l'esigenza di tutelare il gioco dei bambini adottando misure rispettose dei loro ritmi, in contrapposizione alla frammentazione esperienziale spesso operata da "ritmi adulti".

Le strategie citate riguardano la creazione di angoli personali ed aree di gioco, l'aumento di frequenza e durata delle uscite, lo sfruttamento pieno delle potenzialità di apprendimento in outdoor, la condivisione degli obiettivi tra tutto il personale scolastico, al fine di *supportare la formazione globale* degli educandi (Macrocategoria n. 4, fig. 2).

L: "[...] c'è tutto il pezzo dell'esplorazione, che sui bimbi molto piccoli è anche un'esplorazione sensoriale, cioè l'esterno ha una ricchezza sensoriale molto importante, molto significativa. [...] se i bambini hanno la possibilità di muovere dei materiali anche grandi come, appunto non so, un tronchetto o delle assi...vedi 102 che proprio tracciano, costruiscono degli spazi, li definiscono, fanno dei percorsi, segnano!"

D: "Per quanto riguarda gli spazi... un trovare il proprio posto come conseguenza dell'uscire ma anche come educazione alle emozioni, cioè: "dove voglio stare per i fatti miei?"

La tutela del gioco diviene un elemento in grado d'incrementare la fiducia reciproca nelle relazioni, grazie al fatto che l'adulto garantisce il "lavoro" dei piccoli, ponendo particolare cura nell'assicurare la continuità delle esperienze; da parte loro, i bambini non devono rimuovere o nascondere attività e oggetti. Al proposito, C. afferma:

Tu devi rendere possibile che, in questo setting: il gioco sia tutelato, possa riprendere, come gestire i conflitti tra i pari. Se tu sai fare questo, arrivi ad un risultato molto più ambizioso rispetto a quello che è scritto in qualsiasi tua programmazione.

Se da una parte l'*outdoor* si presenta come ambito privilegiato per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti, in cui le conoscenze dei bambini possono accrescersi continuamente ma con ritmi "umani", dall'altra si rende necessario il ripensamento delle condizioni di fruibilità delle esperienze affinché possano essere rese accessibili a tutti, dunque in una prospettiva inclusiva. Tra queste, la mediazione tra diversi soggetti viene avvertita come condizione necessaria per favorire le uscite in giardino o nel territorio e l'inclusione di ciascuno, in particolar modo quando,



dall'incontro con la disabilità o con altre culture, possono emergere pure le incertezze dei genitori o le diverse interpretazioni del rapporto tra bambini e spazi esterni, sia naturali sia urbani. Questi possono infatti presentare rischi e difficoltà, ma è imparando ad affrontarli che le comunità apprendono a confrontarsi con i propri limiti e le proprie potenzialità, approfondendo nello stesso tempo le conoscenze sia personali, sia interpersonali. Così M. esprime questi passaggi:

C'è un discorso di apparente minore strutturazione e quindi una capacità di scoperta da parte dei bambini, no? Di scoperta di attenzione alle cose, che non è quello su cui la maestra ti chiede di prestare attenzione, ma è quello su cui tu puoi scegliere di portare l'attenzione, e che crea un sacco il senso del gruppo e l'inclusione.

Non a caso, la rivalutazione dello spazio esterno come *ambiente privilegiato per l'apprendimento* sorge anche, se non soprattutto, grazie alle positive *modalità relazionali* di adulti e bambini (Macrocategoria n. 5, fig. 2). Dice D.:

Le relazioni adulto-bambino si trasformano completamente: da una posizione di controllo ad una di fiducia. [...] I bambini se la sanno cavare!

I pedagogisti e le pedagogiste riportano che, da un lato, la sostenibilità delle uscite è resa possibile soltanto grazie alla collaborazione di tutto il personale scolastico, e dall'altro grazie all'individuazione di nuovi accordi di cooperazione tra figure con ruoli diversi, nonché di un'interpretazione favorevole delle norme.

Sembra dunque che l'utilizzo consapevole e programmato degli spazi eserciti un'influenza capace di modificare i rapporti interpersonali. Le osservazioni riportano inoltre solide constatazioni verso la propensione all'aiuto reciproco negli spazi esterni, mentre indoor paiono invece aumentare la tendenza ad assumere atteggiamenti competitivi.

Si riporta un passaggio significativo di L. su questa dimensione, ma con evidenti connessioni ad altri temi:

Ci sono delle condizioni facilitate fuori, perché c'è la possibilità di mostrarsi per quello che si è, seguire un po' i propri interessi. [...] ma anche la possibilità di trovare la soluzione tra bambini in una situazione di conflitto; la possibilità di condividere [...]. Aiuta molto lo spazio esterno, forse anche per la sua dimensione oltre che per gli elementi che contiene.

Anche la relazione tra adulto e bambino è andata modificandosi: l'introduzione delle pratiche di OE nei servizi educativi è stata accompagnata dalla proposta di una diversa posizione dell'insegnante rispetto alle osservazioni e alle scoperte compiute dai bambini all'esterno, laddove la considerazione dello spazio esterno, non più come luogo deputato soltanto allo svago, bensì come vero e proprio ambiente di apprendimento, passa anche attraverso l'acquisizione di un metodo che consenta all'adulto di orientare lo sguardo, di cogliere l'interesse dei bambini e di stimolare la conoscenza dell'oggetto osservato. Soltanto in questo modo diviene possibile promuovere un apprendimento significativo, fortemente ancorato alle esperienze e alla motivazione dei discenti; assicura M.:

Su cosa poi riporta l'attenzione l'educazione all'aria aperta? Secondo me questo è il suo grande valore: ci ha consentito di ripartire dal valore dell'esperienza.



Tale modello viene denominato dai pedagogisti “*l’adulto che rilancia*”, in riferimento all’azione svolta dall’educatore o dall’insegnante quando, valorizza l’esperienza vissuta dal bambino permettendo alla stessa di progredire e orientarsi verso la ricerca di nuovi significati. Su questo, M. asserisce:

Il modo che noi proponiamo è quello dell’insegnante che osserva e rilancia, cioè che osserva quello che il bambino fa, quello che scopre, quello che studia all’aperto, e poi così lo rilancia.

Sebbene l’immagine restituita attraverso le osservazioni dei coordinatori e delle coordinatrici delinea un quadro della situazione ancora in evoluzione per ciò che attiene alle modificazioni del ruolo adulto, si ravvisa, tuttavia, il comune impegno degli insegnanti al ripensamento degli spazi, dei tempi, dei materiali e delle relazioni che caratterizzano gli ambienti di apprendimento, secondo una prospettiva di continuità tra outdoor e indoor. La complementarità tra i due contesti educativi è riconosciuta come una delle condizioni necessarie affinché il gioco dei bambini possa proseguire e divenire motivo di apprendimento, grazie anche alla presenza di un adulto capace di garantire tale dialogo. Gli interventi pensati per favorire tale continuità riguardano, in particolar modo, la trasposizione all’esterno di alcune attività solitamente svolte all’interno (come le letture) e viceversa, e l’alleanza educativa tra i diversi ruoli degli adulti, al fine di consentire la permanenza delle situazioni di gioco che possono, in tal modo, divenire più complesse.

Si tratta, in definitiva, di percorsi che possono essere definiti di *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018), proprio per questo non è possibile affermare che il processo formativo generi una standardizzazione delle pratiche: ogni servizio declina infatti le proposte in modo differente, avviando nuove riflessioni sulle pratiche educative quotidiane, in coerenza con le caratteristiche proprie e delle professionalità in essa presenti (si veda la Macrocategoria n. 6, fig. 2).

Da questo punto di vista, i cambiamenti riportati dagli interlocutori riguardano soprattutto: l’attivazione di pratiche in continuità tra spazi interni ed esterni; l’aumento di frequenza, durata e qualità delle esperienze all’aperto; il ripensamento delle relazioni interpersonali sia all’interno che tra gruppi di adulti e bambini/bambine, *l’approccio inclusivo contestualizzato* (Macrocategoria n. 7, fig. 2). Secondo M.:

In una sezione della scuola dell’infanzia c’è una bambina con una disabilità molto grave e i suoi genitori sono restii, per esempio, a mandarla in uscita con i suoi compagni di classe... In realtà è un’esperienza che le serve moltissimo perché l’esperienza non è fine a se stessa, ma c’è tutto un discorso di: preparazione, di attesa, di andare verso, di utilizzare un mezzo pubblico, di stare fuori con i compagni; cioè, che sono più importanti dell’uscita in sé. [...] Frequentando degli spazi che non sono quelli consueti della vita scolastica, cioè che non siano la scuola, se c’è un adulto che sa vedere quello che accade, può essere assolutamente formativa e inclusiva per tutti.

Appare tuttavia difficile affermare aprioristicamente che l’OE rappresenti sempre una garanzia, è più corretto pensare piuttosto ad un fattore di agevolazione della partecipazione di bambini e adulti, in quanto occorre tenere presente un altro fattore fondamentale: il ruolo di educatori e educatrici. La soggettività rimane un elemento centrale e indipendente, ovvero in grado di incidere molto positivamente (o meno) sull’inclusione, a prescindere da ogni altra condizione. Se l’educatore è

competente, quindi in grado di collocarsi alla giusta distanza per rispettare i tempi dei bambini, supportare e rilanciare le esperienze, allora sarà anche capace di creare ambienti d'apprendimento inclusivi – e non solo – sia indoor sia outdoor. Concludendo con le parole di C.:

Quindi, in realtà, il tema dell'osservazione, dell'educazione, di come va a finire, anche sull'inclusione, è centrale. Perché se si appurerà, nell'osservazione, che funziona e che siamo su una strada giusta e condivisa allora andremo avanti, là dove no...ci fermeremo e torneremo dentro.

<p><b>1 - LEGAMI FAVOREVOLI CON TERRITORIO E SOSTEGNO ISTITUZIONALE</b> Excursus storico facilitante; corrispondenza con fenomeni sociali; favorire spirito d'iniziativa; sostegno e meriti istituzionali; documenti favorevoli; sistema virtuoso.</p>
<p><b>2 - CAMBIAMENTO TRAMITE FORMAZIONE PERSONALE</b> Esiti formazione; formazione coordinatori pedagogici; scambi pedagogici; abilità anche da altri approcci; competenze personali (non omogenee).</p>
<p><b>3 - BENEFICI OE - RICONOSCIUTI E RICERCATI</b> Benefici contesto; OE necessaria per gli spazi; spazi svuotati di materiali; vincoli spazi indoor; tempi distesi vicini al bambino; svago.</p>
<p><b>4 - OE FACILITANTE LO SVILUPPO GLOBALE</b> OE non standard; libertà espressiva; sensorialità; valore educativo esperienze; continuità IN-OUT; OE più favorevole di indoor.</p>
<p><b>5 - AMBIENTE D'APPRENDIMENTO A SUPPORTO DELLE RELAZIONI</b> OE ambiente d'apprendimento; nessi materiali-luoghi-relazioni; posizione adulto; nuove alleanze; ruoli diversi.</p>
<p><b>6 - SPERIMENTAZIONE / RICERCA-AZIONE</b> Nuovi approcci – sperimentazione; insegnanti ricercatori; rilanci degli adulti; Ricerca-Azione; situazione in evoluzione; differenze servizi.</p>
<p><b>7 - OE FAVOREVOLE A INCLUSIONE CONTESTUALIZZATA</b> Inclusione – non frammentazione; nesso inclusione – disabilità; inclusione anche fuori; testimonianze inclusione; vantaggi inclusione all'esterno; inclusione da contestualizzare.</p>

*Figura n. 2: Categorie-chiave e relative macrocategorie, elaborate sulla base delle codifiche finalizzata e teorica*

## 4. Discussione dei dati

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di comprendere se il lavoro all'aperto possa risultare uno strumento utile a favorire l'inclusione in contesti formali, in quanto gli studi scientifici su questa specifica dimensione sono ancora esigui. Sebbene i benefici fisici e psicologici apportati da un contatto prolungato con l'ambiente esterno siano ormai stati appurati attraverso diversi studi (Clay, 2001; Stingsdotter et al., 2010; Khan, 1999), la quantità di ricerche sul tema in esame risulta invece insufficiente, essendo ad uno stadio che potremmo definire embrionale. Tuttavia, ciò non esclude che alcune esperienze a contatto con l'ambiente esterno abbiano già iniziato a mostrare i benefici apportati alle dinamiche inclusive, seppure nell'ambito non formale. Un felice esempio è costituito dall'attività progettuale di ortoterapia avviata anche nel contesto bolognese, a partire dalle ricerche internazionali sul tema



(Kamioka et al, 2014) la quale esprime il bisogno di sperimentare un nuovo approccio riabilitativo del disagio e della disabilità nell'ambito dell'educazione non formale. In fase di valutazione, il percorso ha fornito esiti positivi per i ragazzi coinvolti, soprattutto in riferimento a: integrazione sociale, incremento della responsabilità individuali, fiducia in se stessi e negli altri (Salvaterra & Bergonzoni, 2017). Tra gli interventi atti a mostrare le potenzialità inclusive dell'OE, è possibile annoverare anche le esperienze di *Montagnaterapia*: questo particolare approccio metodologico, diffusosi in Italia soltanto alla fine degli anni 90, ha confermato che intrattenersi in ambienti all'aperto possa favorire la socializzazione e la collaborazione tra i membri del gruppo, stimolandone così la partecipazione attiva (Cavalchi, 2017). Diverse inoltre sono le evidenze empiriche di quelle che a livello internazionale sono definite Nature based Therapy, insieme di pratiche e azioni che, grazie a professionisti formati, utilizzano il medium della natura con valenza terapeutica ed inclusiva (Agostini, Minelli, 2018).

Non potrà dunque sorprendere se, benché spostandosi in ambito educativo formale, pure i risultati della presente ricerca vanno verso la conferma dell'esistenza di un sensibile nesso tra pratiche di OE ed inclusione. Appaiono particolarmente significativi, in tal senso, i benefici nelle relazioni e nelle dinamiche interpersonali, ma pure a livello intrapersonale. In effetti, alcune caratteristiche degli spazi esterni quali le dimensioni, la scarsa strutturazione, i materiali poveri, sono (paradossalmente?) considerate favorevoli rispetto alla possibilità di trovare risposte alle proprie esigenze e nel seguire i propri interessi e progetti, sia in senso personale sia sociale. L'ambiente esterno consentirebbe a gruppi e a singole persone, in modo più o meno progettato, di muovere oggetti, conoscere proprietà, costruire percorsi, osservare il territorio, segnare la propria presenza ma anche nascondersi, e così via. Quando l'ambiente esterno è naturale, allora l'immaginazione e le *affordances* (Fjortoft, 2001) si moltiplicano e arricchiscono di nuovi significati, permettendone un uso personalizzato attivo e significativo (Torvey, 2007). La sfera relazionale viene coinvolta e stimolata con forza: i bambini possono, ad esempio, sia trovare uno spazio ed un tempo per se stessi stando da soli, sia, al contrario, attivare dinamiche cooperative per raggiungere un fine comune, come lo spostamento di un grosso tronco. La minore strutturazione degli spazi viene considerata come un elemento formativo di forte pregio dell'ambiente outdoor, poiché consentire di cimentarsi nell'esplorazione e nella conoscenza dell'ambiente che le circonda, permette in realtà ai soggetti occupati in tali azioni, di sondare e comprendere meglio se stessi. In sintesi, percorrere il mondo esterno diviene importante soprattutto nel momento in cui consente pure di "viaggiare" nei propri paesaggi interiori.

Le evidenze scientifiche, tuttavia, mostrano come alcuni elementi caratterizzanti l'outdoor, in particolare la scarsa strutturazione e l'imprevedibilità, se da un lato possono favorire lo sviluppo dei bambini, dall'altro non sono esenti da rischi formativi. Spazi e attività non delimitate da confini e consegne precise, infatti, finiscono per generare condizioni tutt'altro che inclusive per coloro i quali sono deboli, poco strutturati e privi d'inventiva (Bortolotti, 2018). Tali condizioni riportano l'attenzione sulla centralità dell'accompagnamento adulto nei percorsi educativi, quindi circa l'importanza di progettare percorsi mirati e consapevoli. In ogni caso, i dati raccolti permettono d'affermare che nei servizi per l'infanzia dove è stato adottato l'approccio di OE, siano stati concepiti elementi favorevoli alla generazione di ambienti e processi inclusivi, sebbene ogni contesto abbia diversamente declinato le proposte - o forse proprio grazie a questo!



Da questo punto di vista, fenomeni particolarmente significativi (si veda la sintesi della figura n. 3) sono apparsi l'appoggio istituzionale e la specifica proposta formativa, i quali hanno consentito d'instaurare ambienti d'apprendimento e relazioni favorevoli, nonché d'attivare proposte valide per lo sviluppo globale di soggetti e gruppi, favorendo di conseguenza l'attivazione di contesti inclusivi.

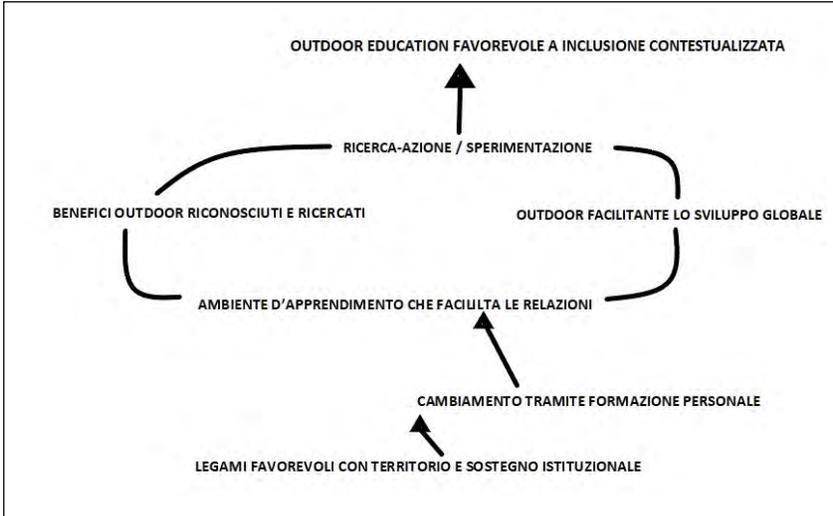


Figura n. 3: Sintesi schematica dei processi che hanno favorito l'inclusione nei servizi educativi 0-6 che hanno adottato l'approccio di OE

## 5. Riflessioni di... “apertura”!

I principali aspetti individuati nella presente indagine riguardano il concetto di “contesto d'apprendimento inclusivo”, definito mediante l'analisi degli elementi che lo hanno composto e dei processi con cui è stato attivato. Lo studio si è focalizzato sui processi formativi inclusivi rappresentati da coordinatori pedagogici, che, in seguito a processi formativi condotti da un affermato staff accademico e professionale, hanno adottato, sostenuto e accompagnato nei propri servizi educativi un approccio di OE.

La ricerca si è sviluppata mediante l'analisi di materiale empirico, raccolto attraverso interviste svolte coinvolgendo quattro coordinatori pedagogici: due maschi e due femmine, scelti in quanto testimoni attivi dei fenomeni oggetto dell'indagine, e per questo potenzialmente rappresentativi dei colleghi che hanno contribuito attivamente a promuovere il cambiamento nei rispettivi servizi educativi. Essi hanno condiviso narrazioni e interpretazioni relative al tema indagato, tenendo presenti le variabili fondamentali di ciascun servizio da loro coordinato sia in senso materiale, quali spazi, tempi, materiali e così via, sia immateriale, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali nei e tra i diversi servizi.

La scelta di centrare l'attenzione sui processi inclusivi nelle rappresentazioni di un numero ristretto di testimoni significativi, va nella direzione di comprendere, da



un punto di vista qualitativo, le percezioni/conessioni al tema. Ciò non comporta certo l'escludere la possibilità di compiere ulteriori passaggi, quali l'analisi dei diversi contesti educativi che intenzionalmente promuovono l'OE utilizzando strumenti come l'Index for inclusion. Tali operazioni, infatti, rafforzerebbero la valutazione dei punti di forza e di debolezza rispetto alla capacità di essere inclusivi, individuando percorsi e proposte progettuali di qualità sia *indoor* che *outdoor*.

In ogni caso, i risultati della presente indagine indicano come l'OE possieda connotati adatti ad accogliere le peculiarità di ciascun bambino, a patto che gli adulti adottino una prospettiva orientata a promuovere una didattica in situazione (Iori, 1994) intenzionale e consapevole (Schenetti 2014, 2020). Il processo richiede, infatti, prima di tutto agli adulti di prendere consapevolezza della propria relazione con gli ambienti esterni alla scuola, di interrogarsi sulle emozioni che provano quando li abitano personalmente (Schenetti & Guerra, 2016) o quando li frequentano insieme ai bambini e di maturare la convinzione che per sollecitare questi processi occorra sostenere attività di sperimentazione degli spazi esterni strutturate e continuative, con una riflessione orientata espressamente alla dimensione inclusiva di ambienti e pratiche.

I dati raccolti suggeriscono che proprio nel presentarsi come facilitatori di relazioni e processi d'apprendimento, stimolando il benessere e l'interesse dei bambini, accettando tempi maggiormente dilatati e per questo più adatti a fornire esperienze soggettive, spontanee e approfondite, educatori e insegnanti si pongono nella migliore condizione per sfruttare le possibilità che lo spazio all'aperto può offrire in termini di apprendimento contestualizzato, rilevante e inclusivo per tutti – disabili compresi. È ad una *professionalità debole* a cui si fa riferimento, dove la debolezza non è intesa come "basso livello" o "scarsa competenza" ma come dimensione sfuocata, mai caratterizzata da certezze e sicurezze granitiche (Bertolini, 1999). In questo senso l'OE, sostenendo l'opportunità di uscire, andare fuori, riaprire le porte del servizio, recuperare la valenza educativa degli spazi esterni, può al contempo sostenere i processi di empowerment professionale dell'adulto (Mannion, 2011) e implementare la partecipazione e l'inclusione.

## Riferimenti bibliografici

- Abberley P. (1987). The Concept of Oppression and the development of a Social Theory of Disability. *Disability & Society*, 2 (1), 5-19.
- Agostini F., Minelli M. (2018). Nature Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81-100). Roma: Carocci.
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusion. Una revisione sistematica. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusion scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Beames S. (2015). Place-based Education: A Reconnaissance of the Literature. *Pathways*, 1, 27-30.
- Berti A. E., Bombi A.S. (2001). *Introduzione alla psicologia dello sviluppo: storie, teorie, metodi*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini P. (1999). Pedagogia fenomenologica: perché e come, *Pluriverso*, IV, 1.



- Booth T., Ainscow M. (2000, 2014). *Index for inclusion. Developing Learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti A. (2018). Il gioco psicomotorio all'aria aperta. Un setting sospeso tra natura e cultura. In E. Fellin (Ed.), *Con-vivere sulla terra. Educarci a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità* (pp. 103-110). Bergamo: Zeroseiup.
- Bortolotti A., Pasqualotto A., Tomasi P., Venuti P. (2017). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 1, 185-199.
- Brown M. (2008). Outdoor Education. Opportunities provided by a placed based approach. *New Zealand Journal of Outdoor Education*, 2, 3, 7-25.
- Calandra L. M., González Aja T., Vaccarelli T.A. (2016)(Eds.). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014). *Cooperación e inclusión escolar. Proyecto "Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Cooperazione Italiana-Unibo.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cavalchi G. (2017). L'esperienza del CAI: se la montagna diventa terapia. In R. Tristano, N. Rabbi (Eds.), *En plein air. Educare e includere all'aria aperta. Hp-Accaparlante*, 8, 8-19.
- Casey T. (2017). Outdoor play and learning in the landscape of children's right. In T. Waller, E. Arlemam-Hagsér, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (Eds.), *Handbook of Outdoor play and learning* (pp. 362-377). Sage, London.
- Clay R. A. (2001). Green is good for you. *Monitor on Psychology*, 32, 4.
- Crosbie J. (2016). Disability and outdoors. Some considerations for inclusion. In B. Humberstone, H. Prince, K.A. Henderson (Eds.), *Handbook for outdoor studies* (pp. 378-387). London: Routledge.
- D'Ascenzo M. (2014). Quando l'Outdoor Education non si chiamava così. In R. Farnè, F. Agostini (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 45-49). Parma: Spaggiari Junior.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. ETS: Pisa
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- DES (Department of Education and Science) (1978). *Special Educational Needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). London: HMSO.
- Farnè R., Agostini F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fjortoft I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children, *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Guerra M. (Ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Higgins P., Nicol R. (2002). *Outdoor Education. Authentic learning in the context of landscape*. Stockolm: Kisa.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Iori V. (1994). Dal fare didattica all'essere-in-didattica. In P. Bertolini (ed.), *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kamioka et al. (2014). Effectiveness of horticultural therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Complementary therapies in Medicine*, 22, 5, 930-943.
- Khan P. H. (1999). *The human relationship with nature. Development and culture*. Cambridge:



- The MIT Press.
- LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Malaguti E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Dalla teoria alla pratica per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Mannion G., Fenwick A., Nugent C., l'Anson J. (2011). *Teaching in nature*. Report Contracted to University of Stirling, Commissioned by Scottish Natural Heritage.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*. London: Routledge.
- Morgagni E., Russo A. (1997). *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna: CLUEB.
- Pavone M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Salvaterra I., Bergonzoni V. (2017). La natura a un passo da casa. In Tristano R., Rabbi N. (eds.), *En plein air. Educare e includere all'aria aperta. Hp-Accaparlante*, 8, 8-19.
- Schenetti M., Donati P. (2017). Sguardi nel verde. Quando l'educazione incontra la natura. In L. Balduzzi, T. Pironi (Eds.), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo* (pp. 165-187). Milano: Franco Angeli.
- Schenetti M., Guerra E. (2018). Emotions map making. Discovering teachers relationship with nature. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 12, 2, 31-56.
- Schenetti M., Guerra E. (2016). Educatrici in fuga. Il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 305-318.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schenetti M. (2014). *Formare educatori poliedrici: sei competenze più una*. In R. Farnè, F. Agostini (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 45-49). Parma: Spaggiari Junior.
- Stiker H.J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble: PUG.
- Stingdotter U. K., Ekholm O., Shipperijn J., Toftager M., Kamper-Jorgensen F., Rundrup T.B. (2010). Health promoting outdoor environments. Associations between green space, and health, health-related quality of life and stress based on a Danish national representative survey. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 4, 411-417.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tovey H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: McGraw Hill.
- UNESCO (1995). *The Salamanca Statement*, In Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final, Salamanca, Spain, 1-10 giugno 1994. Accessibile da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=8a131fe3-5e4b-4c97-8f30-08b3669a803e>

# Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa

## Perception and inclusive action at school in Physical Education activities. Results of an exploratory investigation

### **Natalia Altomari**

Contrattista di ricerca in Pedagogia Speciale, Università della Calabria – natalia.altomari@unical.it.

### **Rosa Sgambelluri**

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea – rosa.sgambelluri@unirc.it.

### **Alessandra M. Straniero**

Assegnista di ricerca in Pedagogia speciale, Università della Calabria – alessandra.straniero@unical.it.

Starting from a reflection around the dynamics of perception of the body with disabilities and the consequent dynamics of social construction of the bodies, the contribution proposes the results of a pilot survey conducted on a sample made up of 155 students of the Specialization course on didactic support activities to students with disabilities carried out at the Mediterranean University of Reggio Calabria in the 2018/2019 academic year. The survey, conducted by administering a questionnaire aimed at detecting the perception of inclusive action at school in physical education activities aimed at students with motor and sensory disabilities, produced results in line with the literature, highlighting a general agreement with respect to the principles of inclusion, but a practical difficulty in adapting or modifying activities in order to include students with disabilities.

**Key-words:** disability; perception; teachers' attitudes; training; inclusive physical education.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo è il frutto della ricerca congiunta delle autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 1 e 2 sono di Alessandra M. Straniero, i paragrafi 3 e 4 di Natalia Altomari, i paragrafi 5 e 6 di Rosa Sgambelluri.



## 1. Analisi preliminare

Le rappresentazioni sociali del corpo con disabilità sono state per secoli associate alle idee di malattia, mancanza, anormalità. Il corpo con disabilità è stato visto, ad esempio, come *monstrum naturae*, come un corpo le cui malformazioni sono l'espressione di un peccato e di una colpa, come un corpo da riabilitare, malato, come corpo infantile (Stiker, 1982; Schianchi, 2012). Le rappresentazioni hanno influito sul trattamento riservato alle persone con disabilità e sugli atteggiamenti nei loro confronti (Gardou, 2009); fino a qualche decennio fa, infatti, il corpo con disabilità veniva generalmente occultato e segregato nell'ambito domestico o negli istituti, oppure era l'oggetto di uno sguardo pietistico, turbato o incuriosito.

Da qualche anno, stiamo però assistendo a una ridefinizione di ciò che viene considerato un corpo degno di essere mostrato sulla scena pubblica: modelle con protesi che vincono concorsi di bellezza, luoghi sacri di riproduzione del canone; atlete che smontano e rimontano i propri arti durante la diretta di un noto programma della televisione mainstream italiana (Tarantino, 2017); mutilati di guerra in posa sexy su calendari (Meschiari, 2016); serie televisive e film che hanno come protagonisti personaggi che incorporano un'alterità lontana dalle norme culturali dominanti in occidente (Bocci, Dominici, 2019). È in particolare il mondo dello sport e delle paralimpiadi ad avere modificato il discorso pubblico intorno al corpo con menomazioni. Gli atleti con disabilità vengono spesso percepiti come degli eroi, perché sono riusciti a "superare" la propria disabilità (Hardin, Hardin, 2004), o come dei veri o propri cyborg (ne è un esempio Oscar Pistorius), il cui corpo imperfetto viene potenziato dalle protesi (Parisi, 2016). Mettendoci nella prospettiva di questa analisi, è come se le persone che presentano delle menomazioni riuscissero a diventare davvero visibili solo se percepiti come eccezionali, fuori dal comune.

Che cosa avviene, invece, quando si ha a che fare con persone che non rientrano nei parametri dell'eccezionalità, che non compiono azioni eroiche e che non superano nessun limite?

I nostri corpi sono costruiti socialmente e ciò ha ripercussioni sull'idea di corpo sano (in una società del fitness, il corpo sano è il corpo in forma; Sassatelli, 2000) e sull'immagine offerta agli altri, quindi sulla "presentazione del self" (Goffman, 1969). Ecco perché i corpi tendono a diventare il principale indicatore dell'identità soggettiva, prima ancora dello status sociale ed economico, del capitale culturale posseduto, della religione professata, ecc. Nelle società occidentali, le forme dei corpi, il genere, le menomazioni e gli handicap, il modo di abbigliarci, raccontano la nostra biografia, dicono agli altri chi siamo (Duret, Roussel, 2006).

Una persona percepita distante dagli standard corporei ideali dominanti (rappresentati, per esempio, dalla pelle chiara e dai tratti caucasici, dallo status socio-economico medio-alto, dall'abilità fisica, dall'eterosessualità, ecc.) ha più possibilità di essere oggetto di pregiudizi, di vivere esperienze discriminatorie o di esclusione (Goffman, 1970; Yaron et al., 2018; Zitzelsberger, 2005). È ciò che rientra nell'ambito dell'ideologia normativa dell'abilismo, secondo la quale vengono favorite e ritenute socialmente desiderabili soltanto determinate capacità mentali e forme corporee, escludendo e degradando a "disabilità" tutte le altre (Linton, 1998). Da qui ne derivano rappresentazioni sociali della disabilità che orientano dinamiche e pratiche sociali escludenti nei riguardi di quelli che vengono considerati un'umanità passiva, bisognosa di cure, non autonoma, vale a dire un'altra umanità (Medeghini, Valtellina, 2006; Remotti, 2013).



La messa in atto della discriminazione su base abilista è intimamente intrecciata con i processi visuali di classificazione, dove il corpo viene letto e prodotto dal nostro sguardo come normale o anormale (Foucault, 2000; Davis, 2013). Questa modalità binaria di organizzazione sociale rimanda a una più ampia e radicata tradizione occidentale del pensiero dualistico (sé/altro, maschio/femmina, natura/cultura, nord/sud, ragione/emozione ecc.). I corpi di coloro che presentano menomazioni visibili vengono generalmente valutati in base a un'impostazione culturale, che ha al polo positivo l'abilismo dominante e a quello negativo l'anormalità, e vengono quindi interpretati come "visibilmente diversi". Questo processo di classificazione si basa su una morfologia corporea, come anche sui "significati visibili" della disabilità (van Amsterdam, Knoppers, Jongmans, 2015, p. 152; Calter-Dawe et al., 2020), come, ad esempio, il bastone, il cane-guida, la sedia a rotelle ecc.

Merleau-Ponty (1980) ha suggerito che la nostra mente contiene un concetto di corpo perfetto, che corrisponde al "corpo desiderato" o al corpo nella sua interezza, idea che si oppone al corpo posseduto in quell'esatto momento, vale a dire il corpo di cui siamo effettivamente dotati, con tutti i suoi impedimenti o menomazioni. Ma sia il cervello, sia il nostro inconscio, hanno un'innata aspettativa rispetto al fatto che il nostro corpo, e quello degli altri, dovrebbe essere sempre completo in tutte le sue parti; in questo senso, il corpo con una disabilità potrebbe creare confusione. Accettiamo il corpo del bambino, anche se non completamente sviluppato, perché sappiamo che col tempo maturerà e diventerà adulto, e quindi completo. Ma quando il corpo non corrisponde all'età di sviluppo, come può accadere con corpi con disabilità, può intervenire uno spaesamento (Wilson, 2006).

## 2. L'inclusione nell'attività sportiva e motoria

Questa analisi preliminare, che definisce il campo concettuale nel quale ci si è mossi, fa da sfondo all'ideazione dell'indagine che qui proponiamo. Il contributo restituisce i risultati di uno studio pilota che ha coinvolto 155 studenti del Corso di specializzazione sulle attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità svolto all'Università Mediterranea di Reggio Calabria nell'anno accademico 2018/2019. L'indagine ha lavorato su di un segmento specifico della formazione dei futuri insegnanti di sostegno, rappresentato dall'acquisizione di conoscenze e capacità di progettazione educativa nell'ambito delle scienze motorie. Come brevemente richiamato nel paragrafo precedente, schemi mentali e classificazioni possono produrre stereotipizzazioni, categorizzazioni, etichettature e, quindi, innescare dinamiche di esclusione, influenzando sull'idea di ciò che una persona, non corrispondente agli standard dominanti di normalità e abilità, possa o non possa fare, decretandone la sua inadattabilità o inefficacia nel compiere determinate azioni. Nell'ambito dello studio pilota presentato in questo contributo, indagare sulle percezioni rispetto al corpo con disabilità dei futuri insegnanti specializzati sulle attività di sostegno, significa acquisire conoscenze sulle rappresentazioni e sui loro possibili atteggiamenti, che potrebbero influire in fase di progettazione delle attività didattico-educative (Pinnelli, Fiorucci, 2019). Detto in altri termini, se un insegnante di educazione fisica (o un insegnante specializzato) ha in mente che il corpo di una persona con disabilità è, in linea generale, inadatta a compiere qualsiasi attività fisica, risulterà più problematico realizzare una lezione nella quale siano davvero inclusi tutti gli studenti, ciascuno con le proprie peculiarità.



È importante, quindi, che i percorsi di formazione universitaria rivolta ai futuri insegnanti (specializzati e non) prestino attenzione a questi aspetti, per evitare la riproduzione di idee e schemi di azione che possano ostacolare l'inclusione e la partecipazione di tutti gli studenti.

È noto che l'art. 30 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (l. n. 18/2009) riconosce il diritto "di partecipare su base di eguaglianza con gli altri alle attività ricreative, del tempo libero e sportive". Per realizzare questo diritto, la Convenzione prescrive agli Stati di "(a) Incoraggiare e promuovere la partecipazione, più estesa possibile, delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli; [...] (d) Assicurare che i bambini con disabilità abbiano eguale accesso rispetto agli altri bambini alla partecipazione ad attività ludiche, ricreative, di tempo libero e sportive, incluse le attività comprese nel sistema scolastico". Più recentemente, l'UNESCO ha pubblicato la Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport (2015) che riconosce ai bambini con disabilità il diritto fondamentale e l'opportunità di partecipare all'educazione fisica e alle attività sportive di qualità, adattate, sicure e inclusive (art. 1.3).

L'importanza dello sport nella scuola come fattore aggregante e includente rappresenta oramai un dato acquisito (si vedano ad es.: Block, Vogler, 1994; Goodwin, Watkinson, 2000; Bertagna, 2005; de Anna, 2009; Moliterni, 2013). Sia gli studenti con disabilità, sia i loro pari senza disabilità, possono beneficiare dell'educazione fisica inclusiva, in quanto offre opportunità per sviluppare capacità motorie e relazionali (Seymour, Reid, Bloom, 2009) e incide positivamente sugli atteggiamenti degli studenti senza disabilità rispetto alla disabilità (Slininger, Sherrill, Jankowski 2000). Pertanto, l'educazione fisica inclusiva può essere utile per lo studente con disabilità e i suoi pari per lo sviluppo del benessere fisico e psicosociale.

Numerosi studi hanno evidenziato quanto gli atteggiamenti degli insegnanti siano cruciali nella buona riuscita dell'inclusione (si vedano, per esempio: Robinson, 2017; Sharma, Nuttal, 2014). Gli atteggiamenti positivi rispetto all'inclusione di studenti con disabilità a scuola, chiaramente, sono centrali anche quando si parla di insegnanti di educazione fisica e dipendono dalle conoscenze acquisite dagli insegnanti stessi rispetto alla disabilità (Papadopoulou et al., 2004; Tripp, Rizzo, 2006).

Gli atteggiamenti – prodotti dalla percezione e definibili come una valutazione negativa o positiva operata dagli individui nei riguardi di persone, cose, idee, ecc. a cui succede un comportamento (Ajzen, Fishbein, 1980; Avramidis et al., 2000) – degli insegnanti, influenzano il loro modo di condurre una lezione e di rispondere alle sfide e opportunità poste dall'inclusione (Mihye, Block, 2011). In una rassegna della letteratura scientifica condotta da Pocock e Miyahara (2017), emergono alcune difficoltà incontrate dagli insegnanti nel raggiungimento dell'inclusione sociale durante la progettazione e la messa in atto di attività di educazione fisica. Tra queste, ricordiamo: il grado di coinvolgimento degli studenti durante le lezioni (gli insegnanti che si occupano di educazione fisica hanno riferito di separare gli studenti con disabilità dai loro pari senza disabilità); le aspettative che gli insegnanti di educazione fisica hanno nei confronti degli studenti con disabilità (spesso risultano inferiori rispetto a quelle nutrite nei confronti degli altri studenti); le lezioni di educazione fisica sono considerate da alcuni insegnanti come un'occasione per far acquisire abilità fisiche necessarie alla partecipazione a determinati sport performanti, ponendo, quindi, l'accento sull'apprendimento delle abilità fisiche, e non sui valori dell'inclusione sociale.



Non mancano, però, gli aspetti positivi. In alcuni studi (Pocock, Miyahara, 2017), per esempio, gli insegnanti di educazione fisica riferiscono di consultare e lavorare in collaborazione con altri insegnanti, specialisti, genitori e studenti con disabilità, per migliorare le proprie lezioni e sviluppare preziose reti di supporto. In altri, gli insegnanti di educazione fisica hanno riferito di utilizzare la strategia dell'apprendimento cooperativo (Grenier, 2006).

### 3. Fattori generativi del “Questionario sulla percezione e sull’agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica”

Il questionario<sup>1</sup> per la rilevazione della percezione sull’agire inclusivo a scuola nelle attività di educazione fisica rivolte a studenti con disabilità motorie e sensoriali è stato pensato e prodotto al fine di individuare le dimensioni principali connesse sia alla percezione del corpo con disabilità da parte dei docenti nell’ambito dell’insegnamento di educazione fisica, sia alle pratiche e strategie messe in atto allo scopo di includere gli studenti con disabilità motorie e sensoriali<sup>2</sup>. In accordo con la letteratura esistente (Theodorakis, Bagiatis, Goudas, 1995; Kudláček et al., 2002; O’Brien, Kudláček, Howe, 2009), sono state considerate tre dimensioni rispettivamente volte a misurare: a) Percezione della disabilità fisica, b) Importanza dell’inclusione, c) Abilità dell’insegnante (interazione e azione).

#### 3.1 Percezione della disabilità fisica

La scala intende valutare la percezione che i docenti hanno, nell’ambito dell’insegnamento dell’educazione fisica, degli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Il costrutto proviene dalle ricerche su alcuni strumenti precedentemente utilizzati per misurare l’intenzionalità, le credenze comportamentali e normative dei docenti (ATIPDPE) progettato da Kudláček e coll. (2002). La percezione e l’intenzione di prevedere determinati atteggiamenti, studiate da Theodorakis, Bagiatis e Goudas (1995), è una componente importante della qualità nella professione. Entrano in gioco, pertanto, le norme soggettive e il controllo comportamentale percepito che, insieme agli atteggiamenti, contribuiscono all’intenzione di includere gli studenti con disabilità motoria e sensoriale. La scala ATIPDPE viene utilizzata per misurare l’impatto dei programmi elaborati dagli insegnanti di educazione fisica per gli studenti con disabilità al fine di misurare gli atteggiamenti, le credenze e i comportamenti messi in atto dagli stessi allo scopo di includere gli studenti con disabilità. La scala, con una struttura solida e una buona coerenza interna (0,72), è stata scelta poiché, indagando sulle azioni e sulle percezioni, può aiutare gli insegnanti nel processo di riflessione sulla rappresentazione sociale della disabilità in un contesto educativo che mira a formare il futuro cittadino. La rilevazione dell’azione e della

1 Il Questionario è stato ideato da Natalia Altomari e Alessandra M. Straniero.

2 Nella consegna del questionario è specificato che l’indagine è volta a valutare percezioni e azioni degli insegnanti rispetto agli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Tale specifica non è riportata in ogni singolo item, con lo scopo di rendere più scorrevole la lettura.



percezione pongono dunque la classe docente in una prospettiva inclusiva che mira ad eliminare atteggiamenti discriminatori che presuppongono una visione di disabilità legata ad un concetto di riabilitazione e normalizzazione delle caratteristiche dell'essere umano. Percepire e includere gli studenti con disabilità considerandoli parte di un contesto che mira a valorizzare la persona con la propria abilità, piuttosto che porre l'accento sulla menomazione. Questa prospettiva si può raggiungere pertanto solo indagando l'azione concreta e di matrice inclusiva degli stessi insegnanti. La prospettiva teorica scelta diventa dunque il fine sociale e lo strumento il mezzo per raggiungerlo. La scala è composta da alcuni dei seguenti item:

1. Pianificare e preparare una lezione di educazione fisica per una classe con studenti con disabilità è molto più difficile (item 1)
2. Insegnare educazione fisica agli studenti con disabilità è più difficile rispetto agli altri studenti (item 4)
3. Qualche volta gli insegnanti di educazione fisica presentano atteggiamenti di discriminazione nei confronti degli studenti con disabilità (item 7)

### 3.2 Importanza dell'inclusione

La scala valuta il grado di inclusione degli studenti con disabilità motoria e sensoriale che i docenti intendono mettere in atto nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione fisica. Il concetto di inclusione si riferisce alle strategie e alle azioni atte a rimuovere forme di emarginazione sociale spostando l'attenzione dalla persona al contesto in cui quella persona è inserita. La comunità in un'ottica inclusiva accoglie la persona: rimuovendo gli ostacoli, promuovendo i diritti delle persone che la vivono e riconoscendo il proprio ruolo e la propria identità all'interno della stessa. Secondo la prospettiva dell'European Agency for Development in Special Needs Education (Watkins, 2012) l'inclusione è un approccio educativo universale, che si riferisce a tutti gli studenti e non solo a quelli che presentano determinate esigenze, basato su valori fondamentali quali accesso all'istruzione tramite la presenza, qualità dell'esperienza e dell'apprendimento tramite la partecipazione e conseguimento di risultati educativi e del successo scolastico. Inoltre, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), impone la tutela dei diritti umani delle persone con disabilità all'interno di un modello che considera il rapporto sociale tra le caratteristiche delle persone e l'ambiente. Inclusione e pratica motoria sono state oggetto di diverse ricerche (Bartoňová, Kudláček, Bressan, 2007; Di Nardo et al., 2014; Táboas-Pais, Rey-Cao, 2012) ed in particolare, è stata studiata la promozione di pratiche di adattamento dell'educazione fisica all'ambiente scolastico e alla comunità, con lo scopo di aiutare gli insegnanti ad acquisire fiducia e conoscenza per soddisfare le esigenze dei giovani con disabilità (Morgulec-Adamowicz et al., 2015). Lo strumento generativo da cui questo questionario ha preso spunto è l'ATIPDPE-R che misura tre variabili significative per l'inclusione degli studenti con disabilità fisica in educazione fisica: (1) atteggiamenti verso inclusione, (2) norma soggettiva verso l'inclusione in educazione fisica, e (3) controllo comportamentale percepito in relazione all'inclusione (O'Brien, Kudláček, Howe, 2009). La scala è composta da alcuni dei seguenti item:



4. Includere gli studenti con disabilità aiuterà gli altri studenti senza disabilità a imparare a interagire con le persone con disabilità (item 2)
5. Includere gli studenti con disabilità in una lezione di educazione fisica incoraggerà gli studenti a imparare ad aiutare gli altri (item 5)
6. L'inclusione ha un effetto positivo sullo sviluppo delle personalità degli studenti con disabilità (ad esempio autostima, senso di appartenenza, ecc.) (item 8)

### 3.3 Abilità dell'insegnante (interazione e azione)

La scala intende misurare il livello di agenticità e interazione che i docenti mettono in atto nell'ambito dell'insegnamento di educazione fisica per includere e migliorare la qualità della vita degli studenti con disabilità motoria e sensoriale. Alcuni di questi item sono stati ispirati dalle credenze normative dello strumento ATIPDPE (Kudláček et al., 2002), ma elaborati dalle autrici di questo studio sulle azioni e strategie degli insegnanti. Queste credenze sono alla base della percezione della quantità di controllo che gli individui hanno sul loro comportamento, sulle risorse, sulla formazione degli insegnanti e sull'ambiente circostante. La scala è composta da alcuni dei seguenti item:

7. L'insegnante, durante la lezione di educazione fisica, dovrebbe munirsi di attrezzatura specifica per gli studenti con disabilità (item 3)
8. Gli insegnanti dovrebbero promuovere la rimozione delle barriere architettoniche (item 6)
9. Gli insegnanti dovrebbero avere una formazione adeguata sulla disabilità (item 9)

## 4. Risultati

### 4.1 Analisi statistiche

In questo studio, le analisi statistiche sono state condotte attraverso l'utilizzo del programma statistico SPSS 25.0. Innanzitutto, sono state condotte le analisi preliminari relative all'anagrafica del campione, allo scopo di inquadrare la coorte esaminata nel genere, nel titolo di studio, nel grado di specializzazione e nella possibilità di aver avuto incarichi sul sostegno o curricolari. Inoltre, è stata condotta l'analisi dell'attendibilità per esaminare la coerenza interna della scala e la correlazione item-scala totale (Alpha di Cronbach). Successivamente, sono state esplorate le medie di ogni item per ognuna delle tre scale.

### 4.2 Il campione

I partecipanti al questionario sono 155, di cui 146 di genere femminile (94,2%) e 9 di genere maschile (5,8%). L'età media del campione è 39,6 anni (DS:6,45), quindi il campione per lo più si attesta sotto i 40 anni (Tab. 1). Per quanto riguarda il titolo di



studio, il 74,2% (115) del campione ha una laurea magistrale/a ciclo unico, il 7,1% (11) la laurea triennale e il 18,7% (29) il diploma. Gli anni di insegnamento maturati mediamente nel nostro campione sono 21,55. Relativamente agli incarichi, il 44,3% (51) afferma di aver avuto incarichi sul sostegno, mentre il 55,7% (64) sulla materia. Infine, il campione nel grado di specializzazione è equamente distribuito, il 17,4% (27) su infanzia, il 32,9% (51) su primaria, il 23,9% (37) sulla secondaria di primo grado e il 25,8% (40) sulla secondaria di secondo grado.

Informazioni anagrafiche campione				
	Percentuale	N°	Media	DS
Età			39,6	6,45
Genere				
Maschi	5,8%	9		
Femmine	94,2%	146		
Titolo di studio				
Diploma	18,7%	29		
Laurea Triennale	7,1%	11		
Laurea Magistrale/Specialistica o a Ciclo Unico	74,2%	115		
Anni di insegnamento maturati			21,55	176,09
Incarichi				
Materia/Cattedra	55,7%	64		
Sostegno	44,3%	51		
Grado di specializzazione				
Infanzia	17,4%	27		
Primaria	32,9%	51		
Secondaria di Primo Grado	23,9%	37		
Secondaria di Secondo Grado	25,8%	40		

Tab. 1. Informazioni anagrafiche campione.



### 4.3 Consistenza interna

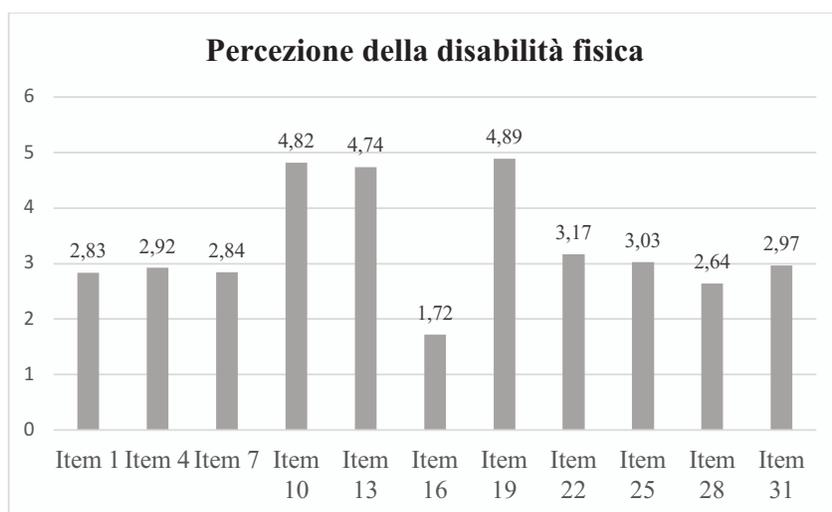
Per quanto riguarda l'analisi degli item e dell'attendibilità, abbiamo esplorato se le tre scale formano un set di item coerenti. Come è possibile osservare in Tab. 2, nelle scale esaminate si evidenziano correlazioni corrette item-scala totale variano da un minimo di .01 a un massimo di .49, mentre i valori dell'Alpha di Cronbach si attestano tra il .42 e il .60. In particolare, i valori dell'Alpha di Cronbach relativi alla scala "Importanza dell'inclusione" non raggiungono livelli soddisfacenti (Alpha = .42), questo dato probabilmente dovuto alla difficoltà di inquadramento del costrutto in sé.

Scale	Numero Item	Attendibilità	Correlazioni corrette item-scala
Percezione della disabilità fisica	11	Alpha di Cronbach = .58	Da .01 a .46
Importanza dell'inclusione	11	Alpha di Cronbach = .42	Da .01 a .35
Abilità dell'insegnante (interazione e azione)	11	Alpha di Cronbach = .60	Da .22 a .49

Tab. 2. Consistenza interna scale questionario.

### 4.4 Medie item scale

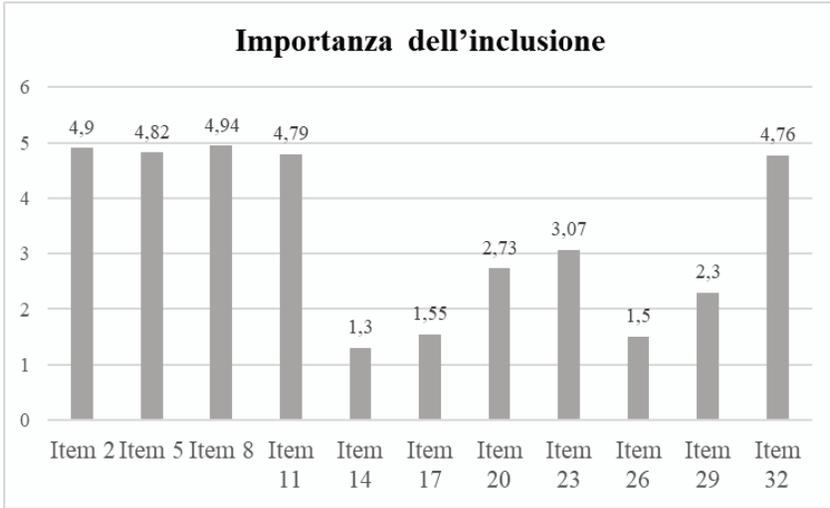
Di seguito sono riportati i valori medi per ogni item suddivisi per le scale di appartenenza. La scala "Percezione della disabilità fisica" è rappresentata graficamente dalla Fig. 1. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 3,32, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 1. Scala "Percezione della disabilità fisica".

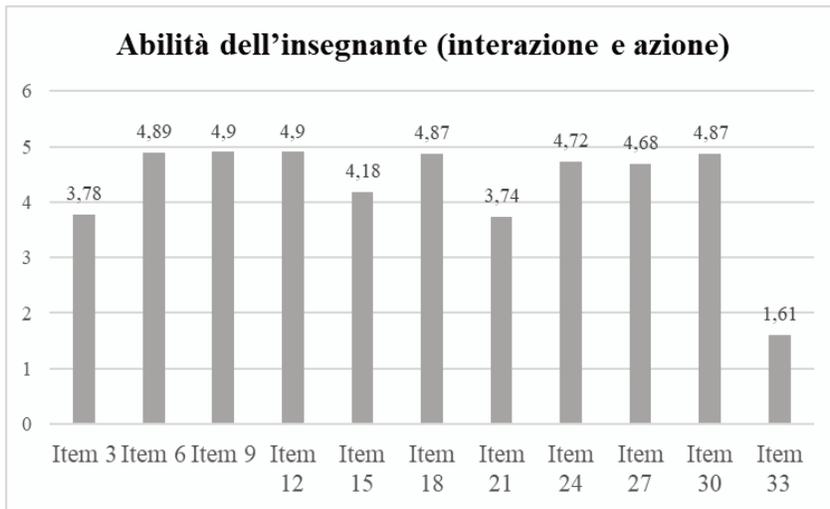


La scala “Importanza dell’inclusione” è rappresentata graficamente dalla Fig. 2. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 3,33, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 2. Scala “Importanza dell’inclusione”.

La scala “Abilità dell’insegnante (interazione e azione)” è rappresentata graficamente dalla Fig. 3. Mediamente, il punteggio generale di tutti gli item è 4,29, mentre ogni singolo item che rappresenta la scala è riportato successivamente.



Graf. 3. Scala “Abilità dell’insegnante (interazione e azione)”.



## 5. Discussione

L'obiettivo di questo studio è stato indagare la percezione degli studenti con disabilità motoria e sensoriale da parte degli insegnanti nell'ambito dell'educazione fisica. Comprendere, attraverso il grado di percezione, la qualità degli atteggiamenti che gli insegnanti mettono in atto, anche attraverso il coinvolgimento di altri attori del contesto scolastico e non, e il grado di agire inclusivo che attivano secondo le proprie percezioni e credenze. Il questionario è stato suddiviso in tre scale che misurano rispettivamente tre aspetti fondanti la capacità di mettere in pratica l'agire inclusivo: "Percezione della disabilità fisica", "Importanza dell'inclusione", "Abilità dell'insegnante (interazione e azione)" (Theodorakis, Bagiatis, Goudas, 1995; Kudláček et al., 2002; O'Brien, Kudláček, Howe, 2009). I risultati mostrano che gli insegnanti rispetto alla prima scala si pongono in difficoltà in particolare nella progettazione di lezioni adeguate a tutti gli alunni, con disabilità e non. Questo dato è in linea con la letteratura che mostra come solitamente gli insegnanti provano disagio nell'adattare o modificare attività allo scopo di includere gli studenti con disabilità (Anunah, Hodge, 2005) e che, quindi, spesso gli studenti con disabilità sono separati dai loro coetanei (Casebolt, Hodge, 2010; Hersman, Hodge, 2010) e socialmente isolati (Smith, 2004). Spesso viene chiesto loro di integrarsi anziché creare ambienti e lezioni inclusive (Hersman, Hodge, 2010). I risultati relativi alla seconda scala esprimono un grado mediamente alto nell'importanza di includere e questo dato è altresì in linea con i precedenti studi che mostrano un insegnante che si assume la responsabilità di raccogliere informazioni sui propri studenti (An, Meaney, 2015), di apportare modifiche adeguate ai percorsi educativi che progetta (Ko, Boswell, 2013), fino a portare ad una vera e propria inclusione di successo (Grenier, 2006; Ko, Boswell 2013), funzionale e facilitante (Simpson, Mandich 2012). La terza scala relativa alle azioni vere e proprie che l'insegnante attua registra un punteggio medio alto; questo è sinonimo di una volontà del campione di agire con determinazione allo scopo di migliorare la qualità di vita degli studenti con disabilità nel contesto scolastico. Anche questo dato sembra trovarsi in linea con la letteratura di riferimento, che mostra come il favorire interazioni significative tra pari aiuti gli studenti a sentirsi parte di un unico contesto scevro da pregiudizi, attraverso la costruzione di piccoli gruppi (Combs, Elliott, Whipple, 2010), favorendo l'apprendimento cooperativo (Goodwin, Watkinson, 2000; Grenier, 2006). E questo vale non solo per i pari, ma anche nel creare una rete di supporto sociale tra specialisti dell'inclusione come educatori, psicologi, insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, dirigenti e altre figure presenti all'interno dell'ambiente scolastico (Hersman, Hodge, 2010; Ko, Boswell, 2013; An, Meaney, 2015).

Il questionario è stato somministrato al termine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno durante il quale i docenti hanno frequentato un laboratorio motorio dove hanno acquisito specifiche conoscenze motorie (Beery, 1997; Galifret-Granjon, 1980; Henderson, Sugden, 1992) e hanno appreso il valore inclusivo dell'educazione fisica. Alcuni risultati del questionario sembrerebbero dimostrare, infatti, che specifici item sull'educazione fisica, come ad esempio "includere gli studenti con disabilità in una lezione di educazione fisica incoraggerà gli studenti a imparare ad aiutare gli altri" (86,1%), abbiano fortemente condizionato le risposte dei docenti.

I risultati relativi alla percezione degli insegnanti sulla disabilità nell'ambito dell'educazione fisica rilevati negli item "pianificare e preparare una lezione di



educazione fisica per una classe con studenti con disabilità è molto più difficile” (48,7%); “insegnare educazione fisica agli studenti con disabilità è più difficile rispetto agli altri studenti” (48,7%) evidenziano che i docenti incontrano delle difficoltà nel progettare una lezione di educazione fisica nel contesto classe e in presenza di alunni con disabilità. Questo risultato sarebbe in linea con quanto emerge nella letteratura nazionale ed internazionale (Pinnelli, Fiorucci, 2019; Pocock, Miyahara, 2017) esposta nel paragrafo 2.

La letteratura scientifica internazionale (Pocock, Miyahara, 2017) sembra, pertanto, confermare questa criticità, ovvero sia le difficoltà che gli insegnanti hanno nel raggiungimento dell’inclusione sociale durante la progettazione e la messa in atto di una lezione di educazione fisica.

I dati più significativi dell’indagine registrano, invece, un consenso favorevole da parte dei futuri docenti di sostegno per una formazione adeguata sulla disabilità: “gli insegnanti dovrebbero avere una formazione adeguata sulla disabilità” (93,7%). In relazione a ciò è opportuno ricordare che l’European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012) nella parte dedicata al Profilo dei docenti inclusivi sottolinea la necessità di elaborare percorsi e programmi di formazione iniziale come elemento chiave del processo inclusivo degli alunni con disabilità (EASNIE, 2012).

Altri item, come “l’insegnante durante una lezione di educazione fisica dovrebbe mettere in atto la creatività nell’adottare metodi di insegnamento specifici e funzionali per gli studenti con disabilità” (78,5%), mettono in risalto la volontà dei docenti di adottare strategie didattiche innovative e funzionali per gli allievi con disabilità. Difatti, la scelta di ricorrere ad approcci innovativi consente all’insegnante di rendere significativa l’esperienza dell’educazione fisica, stimolando la riflessione, la cooperazione (Comoglio, 1998, 1999; Johnson, Johnson, 1996; Joliffe, 2007; Kagan, Kagan, 1997) e la creatività (Cesa-Bianchi, Antonietti, 2003; Clarke, Chambers, 2005; Legrenzi, 2005; Runco, Albert, 1990; Shaheen, 2010; Sternberg, 1999) in chi apprende ed edificando contesti che facilitano la scoperta di nuove conoscenze.

Le strategie didattiche di tipo cooperativo e le tecniche che promuovono la creatività come indicano alcuni item del questionario quali: “la lezione di educazione fisica con la presenza di studenti con disabilità aiuta gli altri studenti a imparare ad aiutare e collaborare” (91,1%); “l’insegnante, durante una lezione di educazione fisica, dovrebbe adottare strategie che promuovano la cooperazione tra studenti con e senza disabilità” (90,5%) dovrebbero, quindi, far parte di una cassetta degli strumenti metodologici dei docenti, necessaria a progettare attività didattiche inclusive (Caldin, Friso, 2017; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Cottini, 2017; Ianes, Macchia, 2008; Perla, 2013; Sibilio, Aiello, 2015) per l’educazione fisica.

Dallo studio di alcune ricerche internazionali (Dyson, Casey, 2012) emerge che l’attuazione in ambito scolastico di specifiche pratiche di adattamento dell’educazione fisica, possano aiutare gli insegnanti ad acquisire maggiore conoscenza e fiducia per soddisfare le esigenze degli studenti con disabilità. Inoltre, attraverso la pratica fisico-sportiva l’insegnante può instaurare forti legami tra lo studente con disabilità e il mondo esterno: si tratta, quindi, di relazioni sociali che si rafforzano nel tempo e che gli consentono di avere una ulteriore dimensione evolutiva attraverso cui formare la personalità e consentire la socializzazione, aumentando l’autostima e l’autoefficacia, come indicato nell’item “programmare un’attività inclusiva nella lezione di educazione fisica è positivo per lo sviluppo della personalità degli studenti con disabilità” (89,2%).



Questi dati appaiono fortemente in linea con quanto indicato già nelle Indicazioni Nazionali del 2018, dove l'educazione fisica è vista come l'altra disciplina di "cerniera" tra gli ambiti scientifico comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza, insistendo sugli aspetti di consapevolezza del proprio corpo, sociali, culturali e affettivi, assumendo quindi, altresì, una valenza educativa (Miur, 2018).

Colella (2011) chiarisce che "programmare per competenze motorie nel curriculum scolastico comporta una significativa svolta culturale e metodologica che evidenzia la valenza formativa dell'educazione fisica [...]. Per essere – quindi – considerati competenti in ambito motorio non basta saper fare un compito ma è sempre più necessario riuscire ad integrare saperi diversi, comportamenti ed atteggiamenti ma soprattutto riuscire ad applicarli in contesti diversi per risolvere problemi" (Colella, 2011, pp. 3-5).

Nell'insieme i risultati registrano un atteggiamento positivo da parte dei futuri docenti di sostegno sul modo di percepire la disabilità e sul riconoscimento del ruolo inclusivo dell'educazione fisica, vista come una potenziale strategia didattica fruibile da tutti (Rose, Mayer, 2002)

## 6. Conclusioni

Tra le sfide che la scuola oggi è chiamata ad affrontare vi è sicuramente quella di costruire ambienti di apprendimento significativi e fruibili per tutti. La scuola è una realtà in costante movimento (Booth, Ainscow, 2008), aperta alle differenze, e che richiede all'insegnante di agire in modo inclusivo, riflettendo sui propri atteggiamenti e sulle proprie conoscenze. La scuola come dichiarano i diversi provvedimenti legislativi (Miur, 2018, 2015, 2012) ha il compito di sviluppare l'educazione fisica mediante cui si propone un ripensamento dell'esperienza del "fare scuola" realizzabile attraverso il riconoscimento della centralità della persona come essere unico ed irripetibile.

L'affermarsi di nuove traiettorie di ricerca didattica che valorizzano l'educazione fisica a scuola, incidono fortemente sulla professionalità docente (Perla, 2016) e sul modo di interpretare la formazione dei futuri insegnanti. La pratica dell'educazione fisica nel contesto didattico offre la possibilità di esprimere le potenzialità di ciascun allievo divenendo in questo modo un ambiente di apprendimento integrante (Carboni, 2012) dove il compito dell'insegnante è quello progettare metodi e strategie di insegnamento, attraverso un approccio flessibile che può essere personalizzato ed adattato a ciascuno allievo. Gli orientamenti di ricerca più recenti (Gomez Paloma et al., 2017; Gomez Paloma, Damiani, 2015) enfatizzano il ruolo della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento: per questo motivo è importante che anche i corsi di specializzazione dei futuri insegnanti di sostegno valorizzino l'educazione fisica nella sua piena trasversalità.

## Riferimenti bibliografici

- Ajzen I., Fishbein M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- An J., Meaney K.S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-



- cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157.
- Anunah J. O., Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- 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.
- Bartoňová R., Kudláček M., Bressan L. (2007). Attitudes of future physical educators towards teaching children with disabilities in physical education in the republic of South Africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Gymnica*, 37(4), 69-75.
- Beery K. (1997). *The Beery-Buktecnica Developmental Test of Visual-Motor Integration: VMI with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination: Administration, Scoring and Teaching Manual*. Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Bertagna G. (ed.). (2005). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Block M.E., Vogler E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: the research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 65, 40-44.
- Bocci F., Dominici V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriale contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 419-429.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Caldin R., Friso V. (2017). Inclusion of people with disability. In L. Nota, S. Soresi (eds.), *For a manifesto in favour of inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion* (pp. 46-49). Firenze: Hogrefe.
- Calter-Dawe O., Witten C., Carroll P. (2020). Being the body in question: young people's accounts of everyday ableism, visibility and disability. *Disability & Society* 35(1), 132-155.
- Carboni M. (2012). *Le tracce del corpo i riflessi dello sguardo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casebolt K.M., Hodge S.R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.
- Cesa-Bianchi M., Antonietti A. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano: Mondadori Università.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Clarke B., Chambers P. (Eds.). (2005). *Reflective practices: Mechanisms for learning*. Worcester, UK: College Worcester.
- Colella D. (2011). Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica. *Cqia Rivista. Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona*, 3(1-9), 3-5.
- Combs, S., Elliott, S., Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*. LAS: Roma.
- Comoglio M. (1999). *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*. Gruppo Abele: Torino.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Davis L. (ed.) (2013). *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- de Anna L. (a cura di). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teoria e prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nardo et al. (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, 44, 211-221.
- Duret P., Roussel P. (2006). *Il corpo e le sue sociologie*. Roma: Armando.
- Dyson B., Casey A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-based Approach*. London & New York: Routledge.



- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. In <https://www.european-agency.org> (ultima consultazione: 18/04/2020).
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Galifret-Granjon N. (1980). *Batteria Piaget-Head: test di orientamento destra-sinistra*. Firenze: Giunti.
- Gardou C. (2009). L'handicap alla prova delle culture. In A. Goussot (ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 9-18). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Goffman E. (1970). *Stigma. L'identità negata*. Bari: Laterza.
- Gomez Paloma F. (Editor), Ianes D., Tafuri D. (co-editor) (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Goodwin D.L., Watkinson E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-60.
- Grenier M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23, 245-260.
- Hardin B., Hardin M.M. (2004). The "Supercrip" in Sport Media: Wheelchair Athletes Discuss Hegemony's Disabled Hero. *Sociology of Sport Online* 7(1), v7i1\_1 ref.many.
- Henderson S. E., Sugden D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. San Antonio, TX: The Psycholocial Corporation.
- Hersman B.L., Hodge S.R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *Leadership e Apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Joliffe W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. California: Sage.
- Kagan S., Kagan L. (1997). *Cooperative Learning and multiple intelligences for high school*. Sandy, Utah: Linton Professional Development Corporation.
- Ko B., Boswell B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 253-269.
- Kudláček M. et al. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280-299.
- Legrenzi P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: il Mulino.
- Linton S. (1998). *Claiming Disability*. New York: New York University Press.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Meschiari M. (2016). Segni di guerra. Mutilazioni e decolonizzazione del corpo. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 2, 257-288.
- Mihye J., Block M.E. (2011). Physical Education Teachers' Beliefs and Intentions Toward Teaching Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), pp. 239-246.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), Indicazioni Nazionali



- e Nuovi Scenari per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione. Joliffe (2007).
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Morgulec-Adamowicz et al. (2015). *Adaptowana aktywność fizyczna dla fizjoterapeutów* [Adapted physical activity for physical therapist]. Warsaw, Poland: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- O'Brien D., Kudláček M., Howe P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2, 46-61.
- ONU. 2006. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: Nazioni Unite.
- Papadopoulou D., et al. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19, 104-111.
- Parisi I. (2016). Disabilità e nuove forme di rappresentazione del corpo protesico. *Comunicazioni sociali*, 2, 281-291.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (ed.) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- 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.
- Pocock T., Miyahara M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Remotti F. (2013). *Fare umanità. I drammi dell'antropo-poiesi*. Roma-Bari: Laterza.
- Robinson D. (2017). Effective Inclusive Teacher Education for Special Educational Needs and Disabilities: Some More Thoughts on the Way Forward. *Teaching and Teacher Education* 61(1), 164-178.
- Rose D.H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, ASCD: Alexandria, VA.
- Runco M.A., Albert R.I. (Eds.). (1990). *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sassatelli R. (2000). *Anatomia della palestra. Cultura commerciale e disciplina del corpo*. Bologna: il Mulino.
- Schianchi M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Seymour H., Reid G., Bloom G.A. 2009. Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 26(3), 201-219.
- Shaheen R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Sharma U., Nuttal A. (2014). The Impact of Training on Pre-Service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44(2), 142-155.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Simpson K., Mandich A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18-21.
- Slininger D., Sherrill C., Jankowski C.M. (2000). Children's Attitudes Towards Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.
- Sternberg R.J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stiker H.J. (1982). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris: Dunod.
- Táboas-Pais M.I., Rey-Cao A. (2012). Disability in physical education textbooks: An analysis of image content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 310-328.
- Tarantino C. (2017). *Lo stigma mutilato. Incidenze e coincidenze di Bebe Vio*. Relazione al



- Convegno "Con gli occhi di domani. Culture e linguaggi giovanili: la creatività come risorsa", Università degli Studi di Napoli "Federico II", Dipartimento di Scienze Sociali, 27 ottobre 2017.
- Theodorakis Y., Bagiatis K., Goudas M. (1995). Attitudes toward teaching individuals. *Adapted physical activity quarterly*, 12(2), 151-160.
- Tripp A., Rizzo T. (2006). Disability labels affect physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.
- UNESCO, UNICEF. (2015). World Bank. In Final report: World declaration on education for all—Meeting basic learning needs. March (pp. 5-9).
- van Amsterdam N., Knoppers A., Jongmans M. (2015). 'It's Actually Very Normal That I'm Different'. How Physically Disabled Youth Discursively Construct and Position Their Body/Self. *Sport, Education and Society* 20(2), 152-170.
- Wilson S. (2006). To be or not to be disabled: The perception of disability as eternal transition. *Psychodynamic Practice* 12(2), 177-191.
- Watkins A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Yaron G. et al. (2018). Recognizing Difference: In/Visibility in the Everyday Life of Individuals with Facial Limb Absence. *Disability & Society* 33(5), 743-762.
- Zitzelsberger H. (2005). (In)Visibility: Accounts of Embodiment of Women with Physical Disabilities and Differences. *Disability & Society* 20(4), 389-403.

# L'osservazione degli stili educativi padri-figli nella struttura penitenziaria

## Observation of father-son educational styles in the penitentiary structure

**Roberta Sala**

Università Cattolica del Sacro Cuore – roberta.sala@unicatt.it

**Giovanni Zampieri**

Università Cattolica del Sacro Cuore – giovanni.zampieri@unicatt.it

This contribution is a part of a wider research project carried out in Prison of Milan-Opera (Italy), whose aim was to orientate the interest on the role of father and on the most appropriate educational strategies to keep alive the role and the parental bond. To achieve this objective, a multi-disciplinary methodological approach was used: the risks correlated to the detention status with respect to the emotional relationship of an imprisoned father (personal experiences, sense of frustration and/or guilt, feeling of failure/impotence, avoidance/denial of the problem, etc.); the ways in which the individual prisoner attempts to decline his or her parental role; the possible pedagogical support that education professionals can offer.

**Key-words:** prison; imprisoned parenthood; role of father; fragile children; educational strategies.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa), dell'Università Cattolica del Sacro Cuore composto da Ilaria Folci, Roberta Sala, Giovanni Zampieri, Elena Zanfroni; tuttavia, sono attribuibili a: Roberta Sala, i paragrafi 1-2-3-4, a Giovanni Zampieri, i paragrafi 5-6 e le Conclusioni. Il prof. Luigi d'Alonzo è il referente scientifico del progetto di ricerca "Ancora Papà. Riflessioni pedagogiche e strategie educative di sostegno per il mantenimento dei legami familiari in condizioni di privazione della libertà", di cui il contributo rappresenta una parte.



## 1. Premessa

Affrontare il tema della relazione tra i padri detenuti e i loro figli solleva numerose questioni delicate, che possono essere analizzate in tutta la loro esaustività e complessità solo assumendo una visione prospettica ampia, articolata ed integrata. In merito a questo tema, infatti, coesistono una molteplicità di sguardi differenti, che ci inducono ad abbracciare questa tematica con la consapevolezza di riuscire a rilevare un quadro poliedrico e sfumato, costruito grazie alla contaminazione proficua di approcci epistemologici differenti. Ed è così che possiamo analizzare questa problematica attraverso lo sguardo giuridico, soffermandoci sui diritti dei padri e dei loro figli e delle loro figlie; oppure, attraverso una prospettiva sociologica, indulgiando sulle conseguenze sull'assetto sociale che le limitazioni all'esercizio della paternità possono comportare; ancora, attraverso lo sguardo psicologico, interessato a comprendere le dinamiche soggettive e interpersonali, nonché gli effetti che la limitazione o l'assenza di relazioni tra i papà e i/le loro figli/e possono aver luogo sull'equilibrio familiare e sul benessere dei soggetti in causa; infine, non ultimo per importanza, lo sguardo pedagogico, che in virtù delle differenti prospettive di cui sopra, cerca di indirizzare la sua attenzione sfidante sul potenziamento della relazione educativa tra padre e figlio/a e sull'elaborazione progettuale di percorsi funzionali al raggiungimento di questa finalità.

Il presente contributo si situa all'interno di un più ampio disegno di ricerca attuato nella Casa di Reclusione di Opera (Milano), il cui scopo era di orientare l'interesse sulla figura del padre e sulle strategie educative più adeguate per mantenere vivo il ruolo e il legame parentale. Per raggiungere tale obiettivo, è stato utilizzato un approccio metodologico multidisciplinare che ha permesso di evidenziare:

- i rischi correlabili allo *status* detentivo rispetto alla modalità di relazione affettiva ed emotiva di un padre recluso (vissuti personali, senso di frustrazione e/o di colpa, sentimento di fallimento/impotenza, evitamento/negazione del problema, etc.);
- le modalità attraverso le quali il singolo detenuto tenta di declinare il proprio ruolo genitoriale;
- il possibile supporto pedagogico che professionisti dell'educazione possono offrire.

Il piano di ricerca ha previsto la messa a punto di un sistema integrato e coeso di azioni, attuate in tempi diversi e con modalità differenti, che possono essere così sintetizzate:

- La mappatura del numero dei detenuti padri e la costituzione del campione di ricerca secondo criteri definiti;
- La presentazione del progetto e la somministrazione di un questionario finalizzato a raccogliere le adesioni da parte dei padri.
- La conduzione di un'intervista semistrutturata al gruppo di soggetti prescelto.
- L'osservazione delle modalità relazionali e degli stili educativi nel corso delle visite.
- L'attuazione di un percorso potenziativo al ruolo parentale attraverso l'elaborazione congiunta, da parte dei padri e dei/delle loro figli/e, di storie scritte a quattro mani.



In questo contributo presenteremo i dati osservativi relativi alle interazioni padri e bambini/e nel corso delle visite dei familiari e alcune analisi qualitative riferite ad essi, finalizzate a compiere una riflessione pedagogica orientata in chiave progettuale.

## 2. La paternità reclusa tra criticità e prospettive

In questa parte della nostra trattazione privilegeremo orientamenti psicologici e pedagogici, pur nella consapevolezza, che le nostre analisi siano integrate all'interno di un sistema di significati più complesso ed articolato. Del resto, assumere un approccio metodologico e di analisi orientato alla complessità e rispettoso di punti di vista differenti alla nostra disciplina è giustificabile anche in virtù dell'ambivalenza del nostro oggetto di analisi. Ciò è dovuto al fatto che, nel considerare la figura del padre detenuto, non possiamo fare a meno di imbatterci in una serie di paradossi di cui essa stessa è portatrice e sui quali vale la pena riflettere:

- il *paradosso culturale*, derivante dalle rappresentazioni comunemente diffuse sulla paternità, alla quale si attribuisce perlopiù un ruolo orientativo e normativo. Tradizionalmente, il padre è colui che indica alla figlia o al figlio la strada da seguire, che suggerisce strategie di comportamento, che trasmette le regole e i principi morali da rispettare, che stabilisce i margini di tolleranza e di discrezionalità. Pur essendo indubbiamente cambiato il ruolo del padre nella società attuale, nel senso comune permane e coesiste l'immagine che più corrisponde all'identikit tradizionale. A questo punto, all'interno di questa cornice di riferimento, sorge spontanea una domanda: può un detenuto aderire a questo modello culturale di padre?
- il *paradosso psicologico*, è collegato alla condizione di impotenza e di regressione a cui il padre detenuto è sottoposto. Infatti, durante la carcerazione e la detenzione, egli viene catapultato in una dimensione di spoliazione della propria identità di uomo adulto e maturo, con una conseguente infantilizzazione indotta dalle regole istituzionali e dalla perdita di potere e di azione (Ferrario G., Campostrini F. & Polli C., 2005). In questo caso, la domanda che sorge spontanea è: "può un papà, diventato "bambino", continuare a sua volta ad essere padre del proprio bambino?". Inoltre, in relazione alla prima dicotomia accennata, quando un padre viene arrestato e tenuto in carcere, automaticamente si innesta un meccanismo di delega non solo genericamente educativa nei confronti della rete familiare ma anche di assunzione del codice paterno. Succede quindi che le figure che si occupano del bambino o della bambina siano portate a concentrare su di sé diverse funzioni, comprese quelle che per definizione rientrano nella sfera paterna, contribuendo in tal modo a delegittimarla.
- il *paradosso pedagogico*, che è in larga parte collegato all'aspetto precedente. Se è vero che si educa più con i fatti che con le parole, se è vero che promuovere la crescita del minore significa porsi come modello educativo da emulare, allora si apre un altro scenario di quesiti. Sappiamo infatti come i modelli incarnati, i maestri di vita, le figure educative significative rappresentino dei punti di riferimento costanti e ricchi di significato, che accompagnano la crescita psicologica dei bambini. Detto questo, anche qui sorge spontanea una domanda: "può un padre detenuto, magari in pena detentiva per accumulo di reati (quindi, reite-



razione di atti criminosi) porsi come modello educativo pregnante per il minore?"; e ancora, "può un padre spogliato della sua identità di uomo maturo, indebolito, triste, fragile, impotente sostenere la dinamica vicinanza-allontanamento-riavvicinamento?"

È palese che, se ci soffermiamo alle risposte spontanee che si generano da questi interrogativi, tireremmo delle conclusioni di segno presumibilmente negativo. Vale la pena però, a titolo di conclusione di questa parte introduttiva, riflettere sul fatto che i termini di queste antinomie generano sofferenza e rabbia quando il rifiuto, il giudizio e la stigmatizzazione prendono il sopravvento, ma possono invece generare speranza e investimento progettuale quando si accetta, si elabora e si ricompono la loro ambivalenza in un ossimoro pieno di significati e di simboli, che vanno lentamente e gradualmente scoperti, compresi ed integrati<sup>1</sup>

### 3. La paternità tra il "dentro" e il "fuori"

Prendiamo ora in esame un altro ossimoro che non abbiamo ancora trattato e che merita un approfondimento a parte, in quanto rappresenta forse il nodo cruciale attorno al quale si sviluppa la relazione padre-bambino/a in condizione di detenzione. Ci riferiamo al tema della lontananza/vicinanza e a tutto ciò che ne consegue in termini di processi psicologici finalizzati a riempire i vuoti e i silenzi. Si tratta, in sostanza, di approcciarsi a questo ossimoro partendo da alcune domande di fondo: Cosa vuol dire essere padri a distanza? Come si può sviluppare un legame oltre il tempo e oltre lo spazio?

Prima di addentrarci nella selva delle argomentazioni che riguardano gli aspetti sopra indicati, partiamo dal presupposto che, come sostiene Iori (2012), la condizione detentiva non rappresenta l'unica forma di paternità distante; tuttavia, essa rappresenta di sicuro la forma di distanza più connotata, sul piano simbolico e fattuale, da giudizi di valore e attribuzioni di merito. Il problema, in questo caso, non si colloca unicamente sul piano della lontananza, che può essere fisica ma non necessariamente psicologica, del padre, ma l'interrogativo che si pone si sposta inevitabilmente sul *perché* il padre è lontano e, soprattutto, *dove* esattamente egli si trovi. Il binomio lontananza/vicinanza non può quindi essere disgiunto dal tema della verità o delle bugie raccontate ai bambini/e e ai ragazzi/e, di ciò che viene loro detto e come questo detto viene da loro *elaborato* (Bruzzone, 2012).

1 Citando l'Enciclopedia Treccani, per ossimoro si intende una "figura retorica che consiste nell'unione sintattica di due termini contraddittori, in modo tale che si riferiscano a una medesima entità" (<http://www.treccani.it/>). Boris Cyrulnik, celebra psichiatra e psicoterapeuta studioso di resilienza, utilizza spesso questa figura per indicare la coesistenza di elementi di fragilità e di forza, di sconforto e di speranza, che caratterizza, appunto, un percorso di resilienza. Essere resilienti non significa dimenticare il trauma, ma fare di esso un motivo di crescita. Il titolo di un suo libro famoso, *Il dolore meraviglioso* (1999, trad. it. 2000), rappresenta molto bene il binomio ossimoro-resilienza (Cyrulnik, ib.; Malaguti E., 2005)



## 2.1 Essere padri “dentro”

Dentro al carcere, venendo a mancare l'opportunità di un confronto diretto con altre molteplici realtà, condizioni ed esperienze di paternità, così come la possibilità di apprendere dai propri piccoli errori quotidiani, si assiste sicuramente ad un movimento interno, da parte dei padri, finalizzato a riempire il vuoto esperienziale e caratterizzato dalla costruzione di idee, immagini e concezioni legate al proprio ruolo paterno. Le percezioni che si vengono a formare sono spesso frutto di ricordi del passato, vagliati attraverso il filtro delle emozioni attuali e dai feedback ricevuti nelle brevi esperienze di ricongiungimento con i propri figli e con le proprie figlie. Secondo Bowlby (1988), i modelli operativi interni (MOI), rappresentano un serbatoio da cui normalmente si attinge per costruire un'immagine di sé e del proprio ruolo, che influenza le relazioni future.

Il ricorso all'immagine del proprio Padre interiorizzato è non solo frequente, ma anche pervasivo e dominante. I modelli della famiglia di origine rappresentano per i padri detenuti l'unico sistema significativo di riferimento. Quando il presente è duro e doloroso e il futuro è oscuro e pieno di incertezze, il radicamento al passato si fa pressante e il ricorso alle immagini avviene in modo rigido e acritico, proprio perché non ha nessuna possibilità di alimentarsi del confronto con altre esperienze e non può sottoporsi all'esame di realtà. Il vuoto esperienziale, che non può essere colmato o ridotto durante le brevi e ritualizzate visite in una fredda e anonima stanza, si riempie del ricordo del padre che fu, con le sue direttive, le sue imposizioni e, forse anche in quel caso, con le sue assenze.

Un padre che vive *dentro* il carcere è anche un ex figlio che deve fare i conti con una figura genitoriale che continua a vivere *dentro* di lui, nel suo mondo soggettivo, e che in un modo o in un altro trova spazio nel *fuori* della relazione educativa. È il caso, ad esempio, del padre che concede tutto al figlio o alla figlia e che previene ogni suo bisogno, adottando uno stile educativo permissivo come contraltare allo stile autoritario e repressivo del proprio padre e contenuto nella sua immagine interiorizzata; oppure, del genitore che compensa in modo esasperato la totale mancanza di regole in cui ha vissuto, a contatto con un padre totalmente assente o poco incisivo in tal senso, adottando uno stile educativo ipertrofico ed eccessivamente normativo. Diversamente, l'incidenza esercitata sulla relazione attuale da parte dei Modelli Operativi Interni potrebbe manifestarsi in una sorta di replicazione del modello paterno interiorizzato, ossia come riproduzione, in modo spesso acritico e non filtrato emotivamente, dei comportamenti assunti dal padre. E questo perché quel padre interiorizzato, con il quale occorre fare i conti ma dal quale occorre anche distanziarsi, non può essere l'unico termine di paragone con il quale costruire il senso della propria paternità. Ne consegue quindi, proprio in relazione a come l'adesione rigida a questi modelli influenzino le relazioni con i figli/e, la convinzione di quanto sia importante, come sottolinea giustamente Iori (2012), creare all'interno della struttura detentiva dei percorsi di confronto reciproco, di condivisione, di scambio di esperienze, di modo da restituire alla paternità quella dimensione di scoperta, di sorpresa e di ricostruzione di senso smarrita a causa della distanza, dei sensi di colpa, dell'inesperienza e della mancanza di consapevolezza.

Finora abbiamo visto quale ruolo hanno le interiorizzazioni parentali sulle relazioni con i figli e con le figlie in genere. Rimanendo sempre su un piano di soggettività e, quindi, di meccanismi intrapsichici che entrano in gioco in situazioni di limitazioni forti come quella della paternità reclusa, vediamo ora come questi siano



attivi anche nella gestione degli incontri con i minori. Come sostiene Bouregba (2002; 2005; 2007), la distanza ed il vuoto che ne consegue generano spesso un investimento ipertrofico del legame sul piano fantasmatico, con una forte idealizzazione dell'incontro che prescinde da un maturo esame della realtà. È proprio in funzione di tale idealizzazione che, a volte, i padri investono l'attesa dell'incontro di eccessive aspettative, enfatizzandone la portata, immaginandolo come un incontro idilliaco e perfetto, all'interno del quale possa ricomporsi la magia del legame, salvo poi rimanerne fortemente delusi di fronte ad un piccolo capriccio, ad uno sguardo distolto o ad un bacio non dato, o, addirittura, alla richiesta esplicita di essere portato via. Questi comportamenti, pienamente comprensibili dal punto di vista dei bisogni dei bambini e delle bambine e che, comunque, possono aver luogo nella normale quotidianità, all'interno dello spazio-tempo compresso di un breve e sfuggente colloquio possono assumere proporzioni gigantesche, generando senso di frustrazione, impotenza e vissuti di tipo depressivo.

## 2.2 Essere figli e figlie “fuori”

Viversi figli e figlie “fuori” è in funzione di avere un padre “dentro”, con tutto il carico di implicazioni psicologiche che questa condizione comporta. È proprio su questo aspetto che vorremmo orientare la nostra attenzione. Infatti, sono conosciuti in letteratura gli effetti negativi che la privazione o la limitazione della relazione con i loro padri può esercitare sui figli e sulle figlie, ma la paternità negata che ha luogo quando il proprio genitore si trova recluso è avvolta spesso da un manto di mistero, tale da amplificarne le ferite ed esacerbarne il dolore (Murray, Farrington & Sekol, 2012; Martin, 2017). È chiaro che un'analisi dei vissuti psicologici dei minori figli di detenuti non possa prescindere da due grandi temi ad essa correlati. Un primo grande tema riguarda la dinamica della verità negata, delle bugie sottese e della narrabilità della condizione detentiva; il secondo ha invece a che fare con il sistema di percezioni e di rappresentazioni che le figure che ruotano attorno ai bambini e alle bambine sviluppano in relazione al detenuto e alle ragioni che possono aver dato luogo agli eventi legati alla carcerazione.

Partiamo dal primo. Sicuramente non è facile, e raramente questo avviene, spiegare ai minori *dove* si trova il papà, perché questo implicherebbe doversi assumere l'onere psicologico di spiegare anche *perché* il papà si trovi in quel luogo. Anche secondo quanto è emerso dalle nostre interviste ai padri detenuti della struttura detentiva di Opera, le ragioni che inducono i padri, le loro mogli/compagne o altri familiari a nascondere o a occultare la verità sono legate a diversi fattori, quali il timore di procurare ulteriore sofferenza ai bambini e alle bambine, l'impressione che non possano comprendere e la sensazione che abbiano comunque già capito.

Difficilmente i padri parlano di altri due elementi, che secondo noi sono comunque rilevanti: il bisogno di preservare la propria immagine agli occhi dei loro bambini e delle loro bambine, anche in prospettiva della reintegrazione futura in società e della ripresa delle relazioni parentali e, soprattutto, il sentimento di vergogna che proverebbero nei confronti dei figli, che tanta fiducia hanno riposto in loro, nel momento stesso in cui decidessero di raccontare loro la verità. Come giustamente sottolinea Bruzzone (2012), vi è una sostanziale differenza tra l'esperire sensi di colpa ed esperire sentimenti di vergogna.

Risulta quindi evidente come la rinuncia a dire la verità, motivata in termini di



ascolto e di rispetto dei bisogni dei bambini e delle bambine, afferisca in realtà più ai bisogni degli adulti di non voler, loro stessi e per primi, guardare ad essa e a tutto quello che di doloroso comporta.

Per contro, sappiamo anche come la mancanza di una conoscenza della realtà porti il bambino a sviluppare delle idee parziali e delle rappresentazioni distorte su di essa; la ricerca di un perché e l'impellenza di incasellare gli accadimenti della vita all'interno di una cornice di significato che aiuti i bambini e le bambine a comprenderli, rappresenta senza dubbio uno dei bisogni infantili di primaria importanza. Se questo bisogno viene disatteso, se la verità viene occultata, distorta o addirittura completamente negata o trasformata, altre verità prenderanno il sopravvento nella mente dei bambini e delle bambine. Come afferma Bouregba (2011), "Quando il genitore mente, egli ostacola la capacità del bambino di impossessarsi di una soggettività a partire dalla quale lui stesso può decidersi a parlare. Mentire al proprio figlio, in altri termini, è una sorta di costrizione al silenzio. È come proibirgli di collocarsi, di situarsi nel racconto che gli si fa" (p. 31). Tutto questo richiama la problematica legata ai bisogni degli adulti, che, come si accennava prima, possono poi prendere il sopravvento sui bisogni dei bambini e come tali venire veicolati. Alla lunga, una condizione di questo tipo può comportare nei figli un aumento del senso di responsabilità, che a volte si traduce in un'alleanza a sfondo vittimistico e persecutorio ("ce l'hanno tutti con noi") e che spesso è accompagnata da irritabilità e rabbia, aggressività, attribuzione esterna della colpa.

È per questo motivo che un percorso di supporto alla genitorialità reclusa non può prescindere da un lavoro sulla consapevolezza dei confini che separano i bisogni propri di adulti dai bisogni dei minori, che possono essere enucleati nel seguente modo:

- bisogno di sentirsi riconosciuti nel proprio essere bambini e bambine
- bisogno di sentirsi riconosciuti come interlocutori all'altezza, in grado di accogliere quella verità narrabile, che rompe le catene della menzogna e rende liberi (Bouregba, 2005; 2011)
- bisogno di sentirsi riconosciuti nei propri tempi di elaborazione e nelle proprie emozioni, anche se non sempre comprensibili e di natura ambivalente (dolore e paura che si traducono in rabbia)
- bisogno di riconoscersi in quel padre che ha sbagliato e di identificarsi con lui, nelle sue parti migliori
- bisogno di crescere sereno, di sentirsi parte di questa storia senza esserne responsabile, di sviluppare una buona autostima e una fiducia nelle proprie risorse e nella vita, di guardare al futuro con realistico ottimismo.

L'altro grande tema è legato al sistema di percezioni e di rappresentazioni degli adulti nei confronti del padre detenuto e di cui il bambino è in costante contatto. Abbiamo visto in precedenza come i padri sono tali anche in virtù dei loro modelli paterni interiorizzati. Lo stesso vale per i bambini e per le bambine, i quali sono a loro volta influenzati dall'immagine introiettata del loro padre, immagine che è la risultante di esperienze pregresse e attuali con il loro padre reale, ma che è anche frutto della percezione che di lui fornisce a loro la madre. Non solo: sappiamo come il rapporto che si crea tra i genitori influenzi la qualità della relazione con i figli e con le figlie (Bornstein e Venuti, 2013) e quanto il gioco dei rimandi reciproci, possa contribuire a far sì che si sviluppino in loro delle immagini positive basate sul rispetto



reciproco o negative, fondate sulla colpevolizzazione reciproca, sul discredito o sulla delegittimazione.

Immaginiamo tutto questo in una condizione di paternità reclusa: la qualità del rapporto tra padre e figlio o figlia dipende anche dalle immagini che questi ultimi hanno maturato ascoltando le parole delle loro mamme, venendo a conoscenza di porzioni di verità filtrati dalla sua soggettività e dal carico emotivo, ma anche dalla qualità della relazione coniugale prima dell'arresto e durante la detenzione. In una ricerca compiuta da Swanson C. e altri (2013), i padri da loro intervistati hanno messo in evidenza, nelle loro risposte, come l'atteggiamento negativo da parte dei membri della famiglia, in primis la madre, sia considerato come la principale barriera nell'evoluzione del rapporto papà-bambino/a. L'importanza del ruolo della madre all'interno della triade parentale è del resto empiricamente osservabile anche nel contesto interattivo in cui si sviluppa la visita, risultando palese, anche dalle nostre osservazioni condotte nel carcere di Opera, come le mamme stesse siano crocevia di sguardi diversi sia da parte dei bambini e delle bambine, quasi come richiesta di permesso a comportarsi in un determinato modo, sia da parte dei padri, come se volessero trovare una conferma del loro operato in quel momento.

Ma c'è di più: anche gli altri familiari o i conoscenti che gravitano attorno all'orbita della famiglia contribuiscono a trasmettere, deliberatamente o il più delle volte inconsciamente, una loro idea circa il padre, su quello che ha fatto, dove si trova, se è giusto o meno che i figli e le figlie vadano a trovarlo, sul suo e il loro futuro, ecc. A volte ne parlano quando pensano che i bambini siano distanti o distratti, a volte si mormora qualcosa sottovoce. Di fatto, i bambini sono sempre vigili e attenti, soprattutto quando hanno il sentore che ci sia uno scomodo "non detto" che si interpone tra loro e gli adulti di riferimento, ai quali hanno riposto tutta la loro fiducia. Ritorna il tema della verità omessa ed occultata, ma anche del giudizio negativo sul padre espresso velatamente, ma inequivocabilmente. Tutto questo comporta senso di confusione (che in linguaggio adulto può essere tradotto con interrogativi del tipo: "Ma il papà dov'è davvero? Al lavoro o in qualche altro posto? E se è al lavoro, perché tutti sono così negativi nei suoi confronti?"), disorientamento (dato dalla sensazione di non capire più nulla), insicurezza, disistima.

Il giudizio, poi, è un sipario davvero pesante da tollerare e a volte i familiari, se non proprio la mamma, ne sono i depositari più autorevoli agli occhi dei bambini e delle bambine.

Da quanto sinora esposto appare evidente come le relazioni tra i padri e i loro figli/e rappresentino un crocevia di immagini, un gioco di specchi realistici o deformanti, dove le introiezioni di ieri, dei padri interiorizzati, interagiscono con le conferme o le disconferme attuali, ovvero delle persone che appartengono alla cerchia familiare.

#### **4. L'osservazione delle relazioni padri-bambini in contesto detentivo: aspetti metodologici**

Originariamente il progetto prevedeva la raccolta di un campione di dati osservativi riguardanti la relazione padri-figli/e (12 bambini/e e ragazzi/e di età compresa tra i 3 e i 16 anni) utilizzando il sistema a circuito chiuso interno alla zona colloqui. La scelta di avvalersi di questo strumento era dovuta alla considerazione che la



presenza fisica di un osservatore esterno all'interno del contesto avrebbe potuto condizionare la qualità della relazione tra i soggetti e, quindi, la validità delle rilevazioni compiute. Le telecamere disponibili, però, non avevano un sistema audio funzionante per questioni legate alla privacy e pertanto limitare l'osservazione solo agli aspetti non verbali (azioni, atteggiamenti, prossemica) avrebbe comportato la perdita di importanti elementi informativi. Si è dovuto, pertanto, optare per un'osservazione silente all'interno della *Casetta*, svolta da due ricercatori in contemporanea. La *Casetta*, istituita nell'anno 2006, è uno spazio arredato come un vero e proprio appartamento (salotto, cucina, toilette, spazio gioco), dove i detenuti possono chiedere di poter passare del tempo con i propri cari in un ambiente progettato per ricreare le condizioni di un clima domestico, senza sbarre o elementi evidenti di sorveglianza.

La scelta metodologica di optare per una doppia presenza del ruolo dell'osservatore è stata avvalorata da alcune motivazioni, che possono essere così specificate:

1. All'interno della struttura carceraria l'essere osservati da una persona esterna rappresenta una situazione quotidiana (i colloqui con le famiglie sono sempre svolti alla presenza di una guardia carceraria, nello spazio ludoteca il colloquio avviene insieme ad altri detenuti) e quindi la duplice figura degli osservatori avrebbe influito in modo marginale.
2. Lo spazio *Casetta* è abbastanza grande e strutturato in modo che la presenza dei ricercatori potesse essere il più possibile appartata, senza mai influire sulle dinamiche relazionali.
3. Il doppio ruolo osservativo avrebbe permesso di operare in termini di selettività di raccolta dei dati, attribuendo aree differenti di rilevazione ai due ricercatori coinvolti.

Le osservazioni, di tipo partecipe, sono state compiute attraverso rilevazioni carta-penna all'interno del contesto *Casetta*, nel corso di incontri della durata di due ore ciascuno. I ricercatori entravano in questo spazio prima dell'arrivo dei familiari del detenuto e vi permanevano fino al termine del colloquio. Nonostante i detenuti e i loro familiari fossero già a conoscenza degli obiettivi della ricerca, si è ritenuto di fondamentale importanza far sì che i ricercatori, all'inizio di ogni incontro, si presentassero e chiarissero il proprio ruolo e le modalità di osservazione utilizzate (mancanza di coinvolgimento attivo, occupazione di uno spazio laterale rispetto a quello del nucleo familiare). Questa scelta metodologica si è rilevata molto efficace ai fini del controllo di questa variabile, che tanta importanza assume in ambito sperimentale.

Ogni incontro è stato gestito dai genitori in piena autonomia, selezionando cosa e come fare: alcuni hanno privilegiato l'aspetto ludico, passando la maggior parte del tempo a giocare e guardare la televisione con i figli e con le figlie, altri hanno preferito sedersi al tavolo e interloquire con i cari. Un elemento ricorrente e unificante la relazione è rappresentato dalla consumazione del cibo (pizza, panini, bibite) con i propri congiunti.

La metodologia della ricerca ha previsto un duplice livello di analisi: la raccolta dei dati, la loro riorganizzazione all'interno di specifiche categorie e la lettura degli stessi dati osservativi attraverso un approccio per nuclei tematici dominanti, ossia rispetto alle aree di contenuto che emergevano con maggiore frequenza nei protocolli osservativi.



## 5. L'osservazione delle relazioni padri-bambini/e: analisi categoriale dei dati

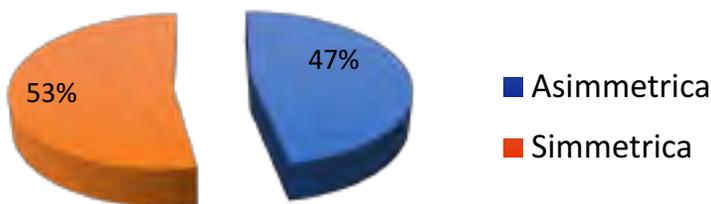
L'assunzione di una modalità di tipo partecipe ha fatto sì che i soggetti osservati non si sentissero troppo invasi dall'occhio esterno e, nello stesso tempo, che percepissero in termini rassicuranti la presenza nella stanza degli osservatori. Di fatto, al di là di qualche invito iniziale alla relazione (offerta di cibo, richiesta di informazioni, commenti relativamente ai propri figli/e), l'osservazione ha avuto luogo in un clima di totale spontaneità e naturalezza. Solo in due circostanze, una delle quali sarà descritta meglio successivamente, il *setting* osservativo ha subito alcune variazioni sostanziali. Nella prima circostanza, in senso positivo, gli osservatori si sono avvicinati intenzionalmente alla famiglia, in quanto in quel preciso momento stava avvenendo qualcosa di radicalmente importante, che ha richiesto una presenza calda e supportiva, anche se discreta e non invadente (i figli hanno chiesto al papà di raccontare a loro come mai si trovasse in carcere); nel secondo caso, in senso più negativo, un detenuto, inserito nel campione a ricerca già avviata, non era stato informato sulle finalità del progetto, sulle diverse fasi e, sulla presenza degli osservatori durante il colloquio. È stato quindi necessario chiarire qual era la finalità della nostra presenza per poter continuare l'osservazione.

In generale, per la maggior parte dei detenuti la presenza degli osservatori non ha costituito motivo di disturbo, probabilmente in quanto assuefatti allo sguardo vigile e controllante degli operatori della struttura carceraria. Anche i famigliari, figli/e e accompagnatori (quasi sempre le mamme dei bambini), dopo un breve momento iniziale di familiarizzazione, non hanno manifestato alcuna reattività alla presenza degli osservatori.

Allo scopo di facilitare la codifica e l'organizzazione dei dati e conferire maggiore ordine e sistematicità all'osservazione, sono state individuate le seguenti categorie di analisi: (1) la struttura della relazione, (2) la tipologia della relazione, (3) i contenuti della comunicazione verbale, (4) i segnali della comunicazione non verbale e del comportamento spaziale, (5) la tipologia di azioni e (6) l'eventuale coinvolgimento dell'osservatore.

Procediamo ora con la presentazione dei dati raccolti all'interno delle categorie descritte:

1. *Struttura della relazione.* Si è rilevata una prevalenza piuttosto consistente (55%) della struttura di interazione diadica papà-bambino/a, con una percentuale comunque elevata (32%) della struttura triadica/di gruppo (con una prevalenza di quest'ultima nei nuclei familiari);
2. *Tipologia della relazione.* Come emerge dal grafico n. 1, si è assistito ad un sostanziale equilibrio tra relazioni di tipo asimmetrico e relazioni di tipo simmetrico.

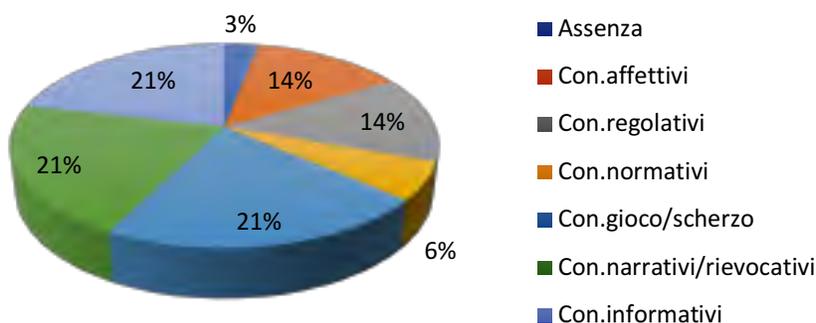


Graf. 1: Tipologia di relazione

Nella maggior parte dei casi, la simmetria della relazione si è meglio definita sul piano del gioco, dello scherzo, del ridere insieme o nella ricerca di forme di comunicazione più infantili.

L'elevata percentuale di relazioni simmetriche, più che ad un'oggettiva incapacità da parte dei padri ad assolvere correttamente la propria funzione genitoriale, è presumibilmente legata ad una "scelta" preferenziale di sfruttare il poco tempo a disposizione a favore del piacere dell'incontro e della voglia di stare insieme. Inoltre, la presenza di un papà vedovo con una figlia di 16 anni ha contribuito notevolmente ad alzare la percentuale, dato il numero elevato di scambi interattivi reciproci e complementari, all'interno dei quali la figlia ha talvolta assunto il ruolo di "adulta" nei confronti del padre, dispensando rassicurazioni e consigli.

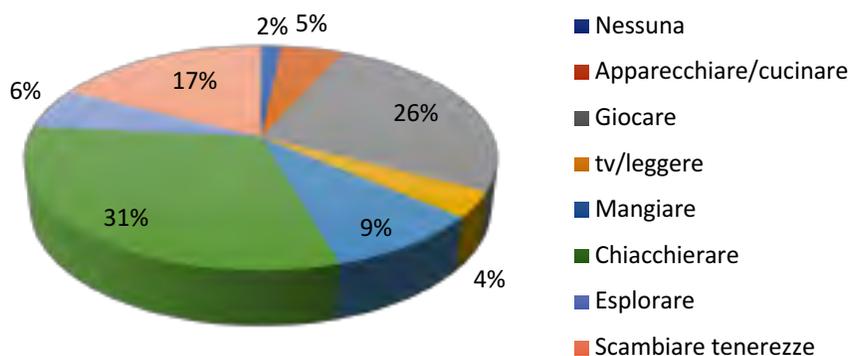
3. *Contenuti della comunicazione verbale.* Come si osserva nel grafico n. 2, si è rilevata una prevalenza di contenuti di gioco/scherzo (prenderci in giro, imitarsi a vicenda, cantare), contenuti legati alla narrazione di eventi e di esperienze di vita e la rievocazione di episodi accaduti nel passato e, ancora, contenuti di tipo informativo, riguardanti accadimenti esterni (rendimento scolastico, fatti familiari, stato di salute del bambino o della bambina).



Graf. 2: Contenuti della comunicazione verbale

4. *Comunicazione non verbale e comportamento spaziale.* Sono prevalse modalità comunicative attivate in spazi ristretti e di vicinanza spaziale, con una predominanza di contatti di tipo affettivo e, seppur in misura decisamente inferiore, di tipo funzionale (allacciare le scarpe, aiutare a mangiare, accompagnamento in bagno). La ricerca dell'intimità rappresenta, quindi, un bisogno senza dubbio fondamentale.

5. *Azioni*. Giocare e chiacchierare hanno rappresentato il focus di attenzione privilegiato negli incontri tra bambini/e e i loro papà. I giochi di alternanza dei turni a forte connotazione di sfida (tiro al bersaglio, gioco dell’oca) sono stati quelli maggiormente scelti e hanno coinvolto la triade o il gruppo famiglia nella loro interezza. Non sono mancati i momenti di gioco simbolico, principalmente legati al cucinare per mamma e papà e al simulare situazioni routinarie di vita quotidiana in famiglia, come il momento del sonno e del risveglio. Un’altra categoria con frequenza elevata ha riguardato il “chiacchierare” sul gioco del momento o su episodi di vita dei bambini, come gli allenamenti di calcio o la verifica scolastica.



Graf. 3: Le azioni

6. *Il coinvolgimento dell’osservatore*. Come già anticipato, le richieste sono state minime e ridotte nel tempo, con una prevalenza di inviti ad unirsi al tavolo o richieste di informazioni circa la durata dell’incontro.

## 6. L’osservazione delle relazioni padri-bambini: analisi dei nuclei tematici emergenti

Rileggendo i protocolli di osservazione e analizzando con cura quanto è emerso, sono state individuate alcune macro-aree di contenuto che sono risultate ricorrenti nelle varie situazioni e che, in ragione di ciò e in virtù della loro elevata significatività sul piano squisitamente pedagogico, pensiamo siano interessanti da approfondire in termini di prosecuzione della ricerca e dell’intervento a sostegno della genitorialità. I nuclei tematici dominanti individuati hanno riguardato il *presente* della vita quotidiana, il *passato*, il *futuro* e la *verità*.

I compiti e il rendimento scolastico dei figli e delle figlie, le abitudini, gli interessi, le preferenze di giochi e di cibi, le attività sportive e tutto ciò che fa parte del *presente* della vita quotidiana, sono stati gli argomenti principali affrontati negli incontri. Questo nucleo tematico ha assolto la funzione di colmare un vuoto di conoscenza dei padri rispetto alla vita dei loro figli e delle loro figlie, e quindi di portare “dentro” tutto ciò che faceva parte di un “fuori” che non li apparteneva. Inoltre,



attraverso questa raccolta di informazioni, i padri hanno avuto la possibilità, seppur indirettamente, di assumere una posizione educativa al riguardo:

Fare sport è importante per la tua salute. Devi trovare uno sport che ti faccia scaricare tutta l'energia

Perché non fai più boxe? Lo sai che, anche se non ci sono più io che ti accompagno, puoi continuare ugualmente... Lo sport ti fa bene e ti fa evitare brutte compagnie!.

I tatuaggi sono belli, ma non devi farteli sulla mano perché un domani che andrai a cercare lavoro non farai bella figura a presentarti così.

L'interessamento circa lo stato di salute dei figli e delle figlie è risultato un motivo di conversazione piuttosto frequente. Tutto questo è coerente con il fatto che i genitori detenuti spesso lamentino la carenza di aggiornamenti informativi sulla vita dei loro figli e come questo costituisca per loro un ingrediente essenziale per poter svolgere appieno la loro funzione genitoriale. A questo proposito, è interessante collegare questo dato con ciò che è emerso nelle interviste ai padri, relativamente alla terza azione prevista nel progetto: alla richiesta di far affiorare nella propria mente un'immagine paradigmatica e per loro significativa del proprio figlio o della propria figlia, tutti i padri hanno rievocato fasi della vita precedenti anche di molto l'evento legato alla carcerazione, ripensandolo più piccolo di età e con abitudini che riguardavano, appunto, un passato lontano. I buchi di conoscenza del proprio figlio o della propria figlia attuale, che impediscono il formarsi di un'immagine unitaria degli stessi, rappresentano per loro un ostacolo significativo allo svolgimento della propria paternità, che può fondarsi unicamente attraverso la ricomposizione del bambino e della bambina di ieri con le caratteristiche e i bisogni del bambino e della bambina di oggi.

Il presente della vita di tutti i giorni, quindi, ha fatto spesso riaffiorare i ricordi del *passato*, rispetto ad una vita *altra* che riguardava la vita familiare vissuta prima della carcerazione e la qualità del legame di attaccamento papà-figlio/a.

Mi fai venire in mente quando eri piccolina che ti prendevo in braccio e tu ti addormentavi,

oppure, ancora, la rievocazione di quando i padri erano a loro volta bambini

Ti piacciono i film di fantascienza? Anche a me quand'ero bambino piacevano tanto!

Il riaffiorare del passato, naturalmente, è avvenuto in un contesto di relazione caratterizzato da scambi interattivi a forte intensità emotiva, all'interno dei quali i contenuti riemersi sono a volte lasciati scorrere via velocemente, come se fossero così importanti da farli ritornare, ma altrettanto troppo dolorosi da non poter essere trattiene a lungo.

Il *futuro* non è un argomento di cui si parla apertamente, tanto meno con i figli e con le figlie, ma è una dimensione narrativa che spesso implicitamente entra in gioco durante l'incontro. In certi momenti è il futuro processuale, che in un caso in particolare è stato oggetto di conversazione prolungata tra marito e moglie, oppure il futuro di un padre che incontra la figlia quindicenne e insieme decidono che, una volta fuori dal carcere, si faranno fare un tatuaggio uguale

una farfalla, perché è sempre libera.



Ma a volte si tratta di un futuro imminente, legato all'incontro e, soprattutto, alla separazione, come è avvenuto nel caso di un bambino di 6 anni che, poco prima del distacco dal papà, ha iniziato a spostare le lancette dell'orologio-giocattolo, continuando a sistemare l'ora man mano che passava il tempo, mettendo in atto una serie di azioni presumibilmente legate al suo bisogno di controllare il tempo prima del termine della visita. Il seguente stralcio ricavato dal protocollo di osservazione appare illuminante:

M. (il papà) ricorda a suo figlio che è ora di mettere in ordine, perché manca poco alla fine dell'orario di visita. Il bambino si reca nell'angolo della stanza dove è posizionato il set di giocattoli per la cucina e gioca a far finta di cucinare la pasta. Il papà si sofferma a giocare con il suo bambino e, dopo essersi scambiati la ricetta, procedono nell'operazione di cucinare la pasta. M. corregge il bambino descrivendogli la sequenza di azioni necessarie per cucinare la pasta e il bambino procede autonomamente, preparando piatti diversi per mamma e per papà. Nell'angolo della cucina chiede ad alta voce che ore sono. Il papà risponde: "10.50. Si avvicina l'ora". Subito dopo il bambino sistema l'orologio apposto sulla cucina giocattolo e posiziona le lancette. Va poi avanti a far finta di cucinare e a servire a mamma e papà i loro piatti preferiti, dopo di che riposiziona le lancette dell'orologio ed esclama: "sono le 12 in punto!". Il gioco procede con il bambino che serve numerose volte il cibo ai genitori, intervallandolo con altri tre tentativi di regolare l'orologio ("Sono le 12.15!"). Il papà si alza per mettere in ordine gli ultimi oggetti rimasti fuori posto, chiede al bambino di dargli un bacio e lui, dopo un primo rifiuto, corre e salta in braccio a papà. Poco dopo si stacca e chiede nuovamente: "Che ore sono?". Corre a sistemare nuovamente l'orologio della cucina, chiede ai genitori di mettersi a dormire e poi simula il trillo della sveglia. La seduta termina a questo punto

Un nucleo tematico dominante, che sicuramente meriterebbe molta attenzione, ha a che fare con la *verità*, ovvero cosa i bambini sanno e come lo sanno rispetto alla carcerazione del padre.

La verità sembra quindi appartenere esclusivamente al mondo degli adulti e viene sussurrata tra i genitori anche nel corso degli incontri, nei rari momenti in cui si pensa di sfuggire allo sguardo e all'attenzione dei bambini. In realtà, il bisogno di trovare un senso agli accadimenti della vita è una prerogativa così forte che, ogniqualvolta si assiste a dei timidi tentativi da parte degli adulti di raccontarsi qualcosa sulla vita familiare o di scambiarsi informazioni sul decorso processuale, i bambini e le bambine attivano comportamenti di vigilanza e di iperattenzione, ai quali fanno spesso seguito atteggiamenti più di tipo provocatorio, se non aggressivo.

Nel corso di un incontro, però, si è verificata una sequenza di scambi verbali tra il papà e i suoi due bambini gemelli di 9 anni (con la presenza della madre), all'interno della quale la verità ha preso una forma sempre più definita:

Bambino: "Papà, cos'è la cella?"

Papà: "Preferisco chiamarla stanza ..."

B: "E com'è la tua stanza?"

P: "Ci sono due brande, una a destra e l'altra a sinistra, un bagnetto, una finestra da dove si vede l'area verde"

B: "E' essenziale!"

P: "Sì, ma c'è tutto"



B: *“Ma tu hai la catena?”*  
P: *“Macché, siamo mica nella preistoria!!!”* (ridendo)  
B: *“Ma perché alcune cose non le fanno entrare?”*  
P: *“Perché ci sono le regole e vanno rispettate ... qualcuno non le rispetta. Papà si trova qui perché non le ha rispettate”*  
B: *“Ma tu cosa hai fatto? Perché devi stare qui così tanti anni?”*  
P, rivolto agli osservatori: *“Avete visto che domande mi fanno i miei figli?”*  
Moglie: *“Vogliono la verità. Ma la vogliono sentire da te, la verità!”*  
P., rivolto ai bambini: *“Colpe piccole e grandi che il papà ha accumulato”*  
Bambino: *“Ma tutti questi anni per una rapina?”*  
Papà: *“Eh no, ho partecipato a tante rapine, ho fatto l'accumulo ...”*  
Bambino: *“Ah beh, allora devi stare qui a pensare tanto a quello che hai fatto. Ti farà bene pensare”*

Il dialogo si è svolto in un clima sereno e rassicurante, dove i contorni della verità si sono definiti in modo nitido e trasparente.

Infine, un altro tema comparso in un paio di circostanze, quindi degno di interesse ma non così frequente da essere considerato dominante, è rappresentato dal senso di colpa e dal bisogno di essere rassicurati sul fatto che non ci siano rancori o conflitti in sospeso. A fronte del broncio del bambino di cinque anni, presumibilmente dovuto anche ad altri elementi causali non necessariamente legati alla rabbia nei confronti del papà ma piuttosto a fattori di ordine extracontestuale (ore di attesa al freddo, incomprensioni sugli orari di incontri, diverbi con la mamma) sono emerse immediate reazioni verbali e non verbali da parte dei padri, finalizzate a riparare e a ristabilire un equilibrio affettivo e relazionale saltato:

Perché non porti da mangiare al papà? Sei arrabbiato con me? Vieni qua, dai  
...  
Ce l'hai con me? Cosa c'è? Prepariamo la tavola insieme

Tutto questo è legittimo e comprensibile, considerato il poco tempo a disposizione e la necessità di appianare subito la strada per evitare di bruciare un incontro, con tutte le scie di sofferenza che ne potrebbero derivare; inoltre, la mancanza di punti di riferimento e di confronto con altre situazioni simili che possono aver luogo al di fuori del contesto carcerario, non aiuta certamente il genitore a dare giusto peso ai comportamenti dei figli e delle figlie. Tuttavia, in alcuni casi questo atteggiamento iper-riparatorio può essere anche letto come un tentativo di tenere a bada i sensi di colpa e di risarcire affettivamente il proprio figlio del male che si ritiene di avergli arrecato con la carcerazione.

## Conclusioni

I risultati di una ricerca di Reef e Dirkzwager (2019) in Olanda hanno evidenziato come il gruppo sperimentale di detenuti padri osservati durante il periodo di custodia cautelare, manifestassero minori problemi di adattamento alla condizione di privazione rispetto ai detenuti non padri del gruppo di controllo. Tuttavia, la mancanza dei propri figli durante questo periodo ha generato in loro intensi vissuti depressivi e stati di ansia diffusi. Questi risultati mettono in risalto quanto sia fonda-



mentale progettare interventi finalizzati al mantenimento e allo sviluppo della relazione dei padri detenuti con i loro figlie e le loro figlie, la cui mancanza rappresenta il fattore di deprivazione da loro maggiormente percepito. Inoltre, alcuni ricercatori (Dennison, Smallbone & Occhipinti, 2017; Hutton, 2016; Skarrat, 2014) sottolineano come la qualità del legame parentale possa essere influenzata dalle procedure e dalle modalità attraverso le quali le strutture carcerarie mettono in atto le visite e i contatti con l'esterno: se viene garantita la dimensione ludica, la familiarità dello spazio e l'attenzione alla qualità dell'incontro in termini di vicinanza, se vengono potenziati i mezzi di comunicazione a distanza (mail, telefonate), allora è molto più probabile che il legame parentale possa resistere nel tempo. Alle stesse conclusioni siamo pervenuti con i risultati di questa ricerca, che ci fanno comprendere l'importanza di lavorare in questa direzione. In particolare, riteniamo che due debbano essere le azioni finalizzate a sostenere e a rafforzare il ruolo genitoriale:

- Creare dei gruppi di mutuo aiuto incentrati sulle difficoltà incontrate dai papà a mantenere il loro ruolo genitoriale. Condividere le difficoltà, trovare delle strategie comuni può divenire condizione essenziale per “non perdere le speranze” e per poter riempire il proprio percorso in carcere di intenzionalità educativa. Questi gruppi, condotti da psicopedagogisti opportunamente formati, potrebbero rendersi proattivi per l'attivazione di momenti conviviali e di festa tra i detenuti e le loro famiglie
- Fornire ai detenuti papà un supporto pedagogico adeguato, che sappia andare oltre i confini del reato, e sappia far affiorare, dalle vite di ogni detenuto, quell'umanità utile affinché possano percepirsi competenti e ancora in grado di “essere padri”. Tale supporto pedagogico dovrebbe puntare maggiormente sull'*empowerment* di ciò che è positivamente presente, seppur a livello potenziale, nel genitore, anziché fare esclusivamente leva sulle mancanze o sulle carenze nella gestione del proprio Sé genitoriale.

## Riferimenti bibliografici

- Barzagli F. (2014) *L'assenza paterna. Dati e studi dal 1974 ad oggi*, Paternità.info network sociale.
- Bornstein M., Venuti P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Il Mulino.
- Bouregba A., (2005). *I legami familiari alla prova del carcere*. Milano: Bambinisenzasbarre.
- Bouregba A. (2007). *Figli di genitori detenuti. Prospettive europee di buone pratiche*. Milano: Bambinisenzasbarre.
- Bouregba A. (2011a). *Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino*. Milano: Bambinisenzasbarre.
- Bouregba (2011b). *Figli e genitori ancora*. Milano: Bambinisenzasbarre.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cyrułnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Quando i traumi infantili possono aiutare a crescere*. Milano: Frassinelli.
- Dennison S., Smallbone H., Occhipinti S. (2017). Understanding how incarceration challenges proximal processes in father-child relationship: Perspective of imprisoned fathers. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 3, 15-38.
- Deriu M. (2004). *La fragilità dei padri*. Milano: Unicopli.
- Ferrario G., Campostrini F., Polli C. (2005). *Psicologia e carcere. Le misure alternative tra psicologia clinica e giuridica*. Milano: Franco Angeli.



- Hairston C.F. (2007). *Focus on children with incarcerated parents: An overview of the research literature*. MA, Baltimore: The Annie E. Casey Foundation Baltimore.
- Hutton M. (2016). Visiting time. *Probation Journal*, 63 (3), 347-361.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: Franco Angeli.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Martin E. (2017). Hidden Consequences: The Impact of Incarceration on Dependent Children. *NIJ Journal* 278, <https://nij.gov/journals/278/Pages/impact-ofincarceration-on-dependent-children.aspx>.
- Murray J., Farrington D.P., Sekol I. (2012). Children antisocial behavior, mental health, drug use and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 175-210.
- Reef J., Dirkzwager A. (2019). Experienced Severity of Imprisonment among Fathers and Non-Fathers, *Journal of Child and Family Studies*, <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01670-8>.
- Sharrat K. (2014). Children's experiences of contact with imprisoned parents: A comparison between four European countries. *European Journal of Criminology*, 1(16), 760-775.
- Swanson C., Chang-Bae L., Sansone F. A., Tatum K. M. (2013). Incarcerated fathers and their children: Perceptions of barriers to their relationships. *The Prison Journal*, 93, 453-474.
- Trombly H. M. K., Bartels D., Wieling E. (2014). "She is my baby": How recently incarcerated fathers experience their relationship with their daughters. *Fathering*, 12, 1 94-114.
- Zanfroni E. (2005). *Educare alla paternità tra ruoli di vita e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.

# Promuovere processi inclusivi a scuola con il Digital Storytelling

## Promoting inclusive processes at school with Digital Storytelling

**Luca Ferrari**

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – l.ferrari@unibo.it

**Marco Nenzioni**

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – marco.nenzioni@unibo.it

One of the most significant educational challenges that schools have to facing today is to contrast any kind of social discrimination and scholastic burnout of students wich came from different cultures. With the aim of responding to this challenge, it has been set-up the European project Roma Inclusive School Experiences (RISE), coordinated by the University of Bologna. This project intends to promote scholastic and social inclusion of Roma children student who attend Italian, Portuguese and Slovenian primary and secondary schools, through the activation of research-training courses (created for teachers and policy makers) and workshops (theater, kitchen, rap, digital culture etc.) addressed to the studentrs of participating classes. This paper presents the results of an exploratory survey aimed at detecting the impact of Digital Storytelling activities through the "voice" of the students. The collected data show that there are several points in common between the two levels of schools involved with respect to the positive impact of the laboratory, but also substantial differences concerning – depending on the school level – the greater or lesser habit of teachers to activate opportunities for collaborative work in the classroom supported (also) by digital technologies.

**Key-words:** inclusion, multiculturalism, digital storytelling, new technologies, cooperative learning.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo, complessivamente condiviso dagli autori, è stato così stilato: paragrafi 1, 2 e 5 di Luca Ferrari; paragrafi 3 e 4 di Marco Nenzioni.



## 1. Introduzione

Lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie digitali cui abbiamo assistito negli ultimi dieci anni è uno dei fenomeni che più significativamente sta incidendo sulle modalità con le quali le persone costruiscono conoscenza e cultura (Ferrari, 2015). La rapida e pervasiva diffusione delle tecnologie nella società globale sta contribuendo (in termini di “luci” e “ombre”) ad amplificare le possibilità di ogni essere umano di raccontare e di rappresentarsi *anche* attraverso i nuovi media (Ferrari, 2012). Lambert (2006), in questo senso, sostiene l’idea che utilizzando i nuovi media per raccontare storie si possano rifondere i legami sociali delle comunità, sgretolatesi dalla propria cultura. A differenza della narrazione orale, lo storytelling digitale è un modo di raccontare e presentare storie (individualmente o collettivamente) attraverso la combinazione di elementi iconici, sonori e testuali. Ciò che lo differenzia dalla mera pratica di assemblare materiali multimediali per la realizzazione di un video, è la sua caratteristica di basarsi sulla narrazione, ossia racconti personali dalle forti connotazioni emotive e soprattutto con il preciso intento di condividerlo con altre persone (Petrucco e De Rossi, 2009; Di Blas, 2016). Le storie digitali, «tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme, danno spessore a personaggi, situazioni ed esperienze; offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web, alle pratiche tradizionali» (Basciera, 2014, p.183).

Con l’intento di rilevare il potenziale valore inclusivo di un’esperienza di Digital Storytelling (d’ora in poi, DST) a scuola, è necessario conoscere sia il contesto nel quale si opera, sia le condizioni che possono facilitare e/o ostacolare l’implementazione di un approccio didattico attivo e partecipativo veicolato dall’uso di tecnologie digitali. Il laboratorio di DST descritto nei paragrafi successivi è stato realizzato nel contesto italiano nelle città di Bologna e Bari. I dati presentati in questo lavoro si riferiscono esclusivamente ai laboratori di DST condotti a Bologna all’interno di 9 scuole primarie, per un totale di 17 classi partecipanti.

Prima di procedere con la descrizione e l’analisi dell’esperienza si ritiene opportuno aprire una breve riflessione sul “quanto” e sul “come” i docenti italiani utilizzano le tecnologie digitali a sostegno delle proprie attività didattiche. Con quale frequenza gli insegnanti italiani svolgono attività didattiche mediate da tecnologie digitali? E quali tipologie di attività vengono svolte in classe utilizzando ambienti e strumenti digitali? Una prima risposta a questi interrogativi la possiamo individuare nel rapporto AGCOM 2019 *“Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti”*, all’interno del quale sono presentati alcuni dati particolarmente rilevanti rispetto all’evoluzione e alla diffusione del digitale nella scuola italiana. Facendo riferimento agli aspetti di natura didattica il rapporto evidenzia «la presenza di una dicotomia [...] nelle scuole italiane dal momento che una metà dei docenti utilizza quotidianamente strumenti digitali a fronte di un’altra metà che, invece, li utilizza in maniera sporadica» (AGCOM, p 32). Un ulteriore aspetto presentato nel documento riguarda le tipologie di attività svolte dai docenti con le tecnologie digitali dove la maggior parte di queste, sono legate alla “consultazione delle fonti” e, solo una minoranza, sono mirate a sostenere un “lavoro collaborativo e di interazione in classe”. I dati e le interpretazioni contenute nel rapporto sottolineano d’altro canto che le tecnologie digitali rappresentano, attualmente, un “rinforzo” o una “replica” dei modelli trasmissivi d’insegnamento-apprendimento. Come sottolinea Vassiliou, l’attenzione delle attuali politiche di settore dovrebbe



adesso spostarsi per capire più a fondo cosa sono le nuove tecnologie, come possono essere usate nella scuola per favorire l'apprendimento e quali sono gli ostacoli che sbarrano la strada per il successo (EURYDICE, 2011).

All'interno di questo scenario l'esperienza di DST realizzata nell'ambito del progetto europeo RISE, e descritta nel presente contributo, ha individuato e favorito, nelle attività laboratoriali, un approccio didattico attivo, inclusivo e collaborativo.

## 2. Obiettivi e caratteristiche del laboratorio

Uno degli obiettivi del progetto Europeo RISE<sup>1</sup> (<https://www.projectrise.eu/it>) è stato quello di mettere a punto una serie di percorsi di ricerca-formazione coinvolgendo attivamente gli studenti nella realizzazione di attività finalizzate a sostenere le dimensioni della conoscenza e dell'identità di gruppo. In particolare, l'azione progettuale si è svolta all'interno di classi nelle quali erano presenti alunni Rom, Sinti e Caminanti. L'utilizzo del digitale, in questo senso, è stato interpretato come un potenziale mediatore per rinforzare la promozione di dinamiche inclusive. Il laboratorio di DST si è posto i seguenti obiettivi generali: a) favorire processi di socializzazione e di inclusione scolastica mediante la costruzione collettiva di narrazioni multimediali; b) promuovere l'apprendimento di competenze digitali (intese come competenze trasversali a supporto di processi di insegnamento-apprendimento attivo); c) incoraggiare una "cultura dell'incontro e del rispetto reciproco" attraverso attività di *role play*.

Il laboratorio di DST è stato realizzato - tra gennaio e maggio 2019 - all'interno di 5 scuole primarie e 4 scuole secondarie di primo grado, per un totale di 17 classi (circa 275 studenti coinvolti) aderenti al progetto RISE. Per ogni classe coinvolta, sono stati previsti tre incontri della durata di due ore ciascuno svolti durante l'orario scolastico (6 ore totali per classe). Un team di ricercatori e di tutor dell'Università di Bologna si è occupato di accompagnare gli studenti nella costruzione di una breve narrazione digitale – sul tema delle differenze e dell'inclusione sociale – caratterizzata da una sequenza di disegni e dialoghi a fumetti successivamente audio-registrati.

Il lavoro di creazione della narrazione ha previsto l'organizzazione della classe suddivisa in diversi team di lavoro, composti da 4 alunni (con una media di 5-6 gruppi per classe). Durante tutte le fasi di lavoro, i ricercatori hanno ricoperto un ruolo di tutor/facilitatori non solo sostenendo e accompagnando la dimensione progettuale dell'attività – monitorando le attività e fornendo feedback immediati - ma anche stimolando la partecipazione attiva di ogni studente.

Per la realizzazione del laboratorio sono state ideate e condivise delle linee

- 1 Coordinatrice del progetto: Prof.ssa Maria Teresa Tagliaventi, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin, Università di Bologna. Il progetto RISE è finanziato nell'ambito del programma Justice dell'Unione Europea. Gli obiettivi del progetto RISE sono rivolti alla costruzione di un modello inclusivo di scuola che, a partire dai bambini rom, diventi risorsa per tutti gli alunni, partendo dal presupposto che l'inclusione si ottenga lavorando con tutta la classe in cui i bambini rom/sinti sono inseriti e supportando gli insegnanti nell'adottare metodologie didattiche partecipative.
- 2 Autori: Luca Ferrari, Marco Nenzioni, Benedetta Marotti. Hanno collaborato alla stesura delle linee guida: Ignazio Vitali, Camilla De Luca, Antonio Picone, Arianna Micheletto, Enrica Ceccato (studenti tirocinanti del progetto RISE - Università di Bologna). Le linee guida sono scaricabili da questo link: <https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=linee%20guida%20rise>



guida<sup>2</sup>, rivolte ai ricercatori-formatori, costruite appositamente per condurre le attività nelle diverse classi, all'interno di una cornice metodologica comune. Il processo di lavoro, che ha coinvolto gli alunni, ha previsto, in modo specifico: la stesura testuale della storia; la creazione dei disegni e la registrazione dell'audio; l'editing finale e la pubblicazione della clip digitale come nell'esempio riportato in Figura 1.

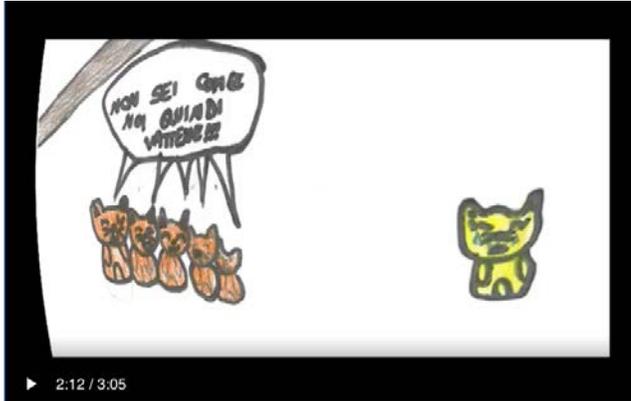


Figura 1. Un esempio di narrazione digitale creata in una classe di scuola primaria

Nella prima fase del laboratorio, dopo aver presentato gli obiettivi, i tempi e gli strumenti che caratterizzano questa iniziativa, sono stati condivisi - con gli studenti - alcuni *incipit* per accompagnare il processo di ideazione delle storie. Le tre ambientazioni sono riportate in tabella 1.

<p>Ambientazione 1. Mondo fantastico, pianeta sconosciuto.</p>	<p>Il protagonista è un/a giovane ragazzo/a (trovate voi il nome) che una mattina si risveglia su un pianeta sconosciuto (siate liberi di utilizzare la vostra fantasia per descrivere questo nuovo mondo); non sa dov'è, non conosce la lingua parlata dalle persone che ha attorno - anche se simili a lui/lei nell'aspetto - e deve trovare il modo giusto per inserirsi in questo nuovo mondo. Dovrà riuscire a combattere la diffidenza delle persone che incontra, e di certo ci riuscirà! Come? Attraverso quali stratagemmi? Incontrerà altri personaggi che lo aiuteranno? Questo sta a voi deciderlo...</p>
<p>Ambientazione 2. Mondo animale, qualsiasi specie.</p>	<p>Nella Savana, un gruppo di animali (scegliete voi quale, o quali) vive felice e in armonia. Un giorno il gruppo si accorge della presenza di un loro simile, che si aggira solitario. Questo animale incuriosisce molto il gruppo perché mostra particolari doti e abilità. Il gruppo dovrà riuscire ad avvicinare e coinvolgere l'animale solitario al suo interno. Come? Attraverso quali stratagemmi? Quali sono le caratteristiche dell'animale solitario che attirano il gruppo? Questo sta a voi deciderlo...</p>
<p>Ambientazione 3. Oggetto non animato</p>	<p>Nella foresta dei Grandi Alberi, tutti gli abitanti (gli alberi) sono dello stesso colore, tronco e rami di color marrone, con le foglie verdi. Un giorno cresce un albero con qualcosa di singolare: le sue foglie sono di un colore inaspettato: azzurro, viola, arancione... quasi un arcobaleno! Chi aveva mai visto un albero con questi strani colori prima d'ora? Gli altri piccoli alberi sono stupiti e affascinati dal nuovo nato e vorrebbero provare a cambiare il loro colore, ma ben ricordano le parole degli alberi adulti «i nostri colori sono questi e non si possono cambiare...». Sarà proprio così o i piccoli alberi troveranno un modo per diventare colorati? Attraverso quali stratagemmi? Come faranno i piccoli alberi a contagiare gli adulti con la bellezza dei colori e far scoprire loro la bellezza della diversità?</p>

Tabella 1. Le tre ambientazioni proposte nel laboratorio di DST



In questa fase, in analogia alla precedente, le classi sono state divise in piccoli gruppi di lavoro. Allo scopo di favorire dinamiche di “interdipendenza positiva”, nonché per aiutare gli studenti ad organizzare al meglio il processo di costruzione della storia, un momento rilevante del laboratorio ha riguardato la formazione dei gruppi e l’assegnazione randomizzata dei ruoli. I ruoli identificati come funzionali per svolgere l’attività richiesta sono stati: lo scrittore, l’artista grafico, il produttore audio e il coordinatore. Ognuno di questi ruoli è stato simulato a rotazione (e in base alla fase di lavoro) da ogni studente. Dopo aver assegnato i ruoli ad ogni gruppo, è stata consegnata una traccia per descrivere la storia secondo quattro passaggi.

- Inizio. Introduzione e descrizione del protagonista, dei personaggi principali e dei luoghi.
- Sviluppo. Introduzione degli avvenimenti principali, cosa fanno i protagonisti della storia? Come si legano tra loro? Quali avventure/situazioni/sfide devono affrontare? Ci sono dei colpi di scena inaspettati?
- Conclusione della storia. Dopo aver narrato le vicende principali, la storia si deve avviare alla conclusione, e qui dovete raccontarci quale finale, a lieto fine, spetta al protagonista.
- Messaggio finale<sup>3</sup>: in linea con l’incipit scelto, qual è il messaggio che volete veicolare attraverso la vostra storia? Qual è la morale del vostro racconto?

Nella seconda fase di implementazione del laboratorio, il processo di lavoro è proseguito con la definizione della storia, descritta in forma di *abstract*, e la creazione delle grafiche e dei disegni. Ogni alunno, dopo aver scelto la parte del racconto da trasformare in disegno, si è occupato di registrare, con l’aiuto dei formatori, un breve audio relativo al dialogo immaginato nella rappresentazione grafica.

Questo momento di organizzazione, condivisione e messa a punto dei materiali ha portato poi alla terza e ultima fase del laboratorio nella quale gli studenti sono stati coinvolti nel processo di revisione e pubblicazione finale delle storie (composte da testi, immagini e audio)<sup>4</sup>.

Nella fase conclusiva del laboratorio (maggio 2019), è stato somministrato in tutte le classi coinvolte un questionario semi-strutturato, allo scopo di rilevare le percezioni degli studenti – in entrambi gli ordini di scuola – rispetto al gradimento dell’esperienza, alla consuetudine degli alunni nel lavorare in gruppo, alle difficoltà incontrate nel realizzare l’attività, alle abilità nell’uso delle tecnologie digitali.

### 3. Il questionario e l’analisi dei dati

Il questionario trae spunto dai fondamenti generali del movimento pedagogico denominato *Student Voice* (Cook-Sather, Grion, 2013). È possibile descrivere l’idea alla base di questo approccio attraverso le parole di Cook-Sather (2002, p. 3) quando

3 I messaggi finali sono stati estratti dalle narrazioni e riportati all’interno di un documento intitolato “Lettera all’Europa”.

4 Le narrazioni digitali sono disponibili nel sito del progetto RISE: <https://www.projectrise.eu/documentation/digital-storytelling-video-realized-schools-bologna-italy-video-di-digital>



afferma che è «[...] qualcosa di fondamentalmente sbagliato costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali, verosimilmente, tale sistema viene edificato». In questo movimento, viene valorizzata una dimensione collaborativa in cui la “voce” degli studenti dovrebbe inserirsi con forza nel dialogo tra tutti i soggetti coinvolti nei contesti educativi e nei processi decisionali da cui scaturiscono le pratiche didattiche (*ibid.*).

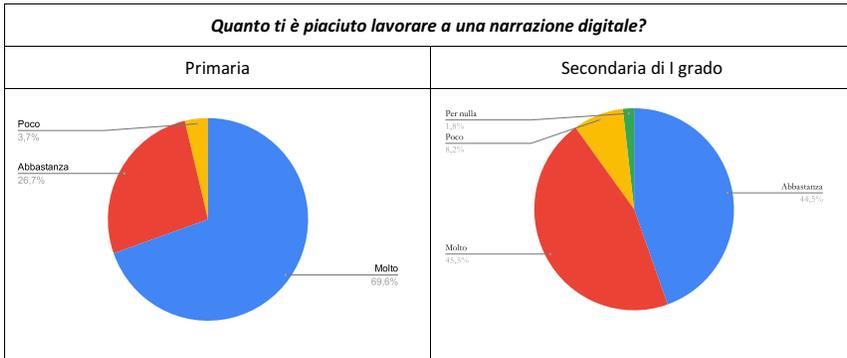
Partendo da tali principi generali, è stata redatta una batteria di domande (Tabella 2) da sottoporre agli alunni al termine dell’attività laboratoriale. Le domande contenute sono principalmente a risposta dicotomica (Sì/No), con scale di intensità (o giudizio) e a risposta aperta, queste ultime utili a indagare con maggiore profondità le eventuali problematiche legate all’esperienza di gruppo, le abilità apprese e, infine, a esplicitare testualmente il messaggio finale veicolato dalla narrazione creata col proprio gruppo di lavoro.

DOMANDA	TIPOLOGIA DI RISPOSTA / SCALA
(1) Quanto ti è piaciuto lavorare alla narrazione digitale?	Sì, No
(2) Avevi già svolto lavori di gruppo in passato?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(3) Hai incontrato difficoltà durante la realizzazione del lavoro?	Sì, No
(4) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel creare e scrivere una storia?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(5) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel rappresentare una storia con diversi linguaggi?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(6) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nell’utilizzo del computer?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(7) Al termine di questa esperienza ti senti migliorato nel sapere lavorare con i tuoi compagni?	Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto
(8) Quali difficoltà hai incontrato lavorando in gruppo?	Risposta aperta
(9) Qual è la cosa più importante che hai imparato col tuo gruppo?	Risposta aperta
(10) Qual è il messaggio finale inserito nel video del vostro gruppo?	Risposta aperta

Tabella 2: Le domande del questionario semi-strutturato

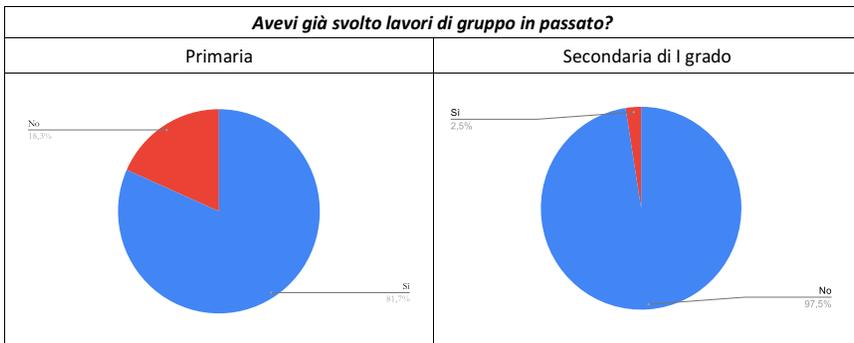
## 4. Presentazione e discussione dei risultati

Il questionario è stato somministrato, al termine dei laboratori, in tutte le scuole bolognesi coinvolte nel progetto RISE. I risultati che si presentano mettono in luce, seguendo l’ordine delle domande presentate in Tabella 2, i dati emersi nei due ordini di scuola coinvolti.



*Tabella 3: gradimento dell'esperienza di DST*

Gli studenti di entrambi i livelli scolastici (tabella 3) si ritengono “molto” soddisfatti dell'esperienza laboratoriale realizzata. Solo una piccola parte del campione (circa il 2%), afferente alla scuola secondaria di primo grado, sostiene il contrario.



*Tabella 4: esperienze pregresse di lavori in gruppo*

Come si deduce dalla tabella 4, si rileva una spaccatura importante nel campione di riferimento. Le classi di scuola primaria sembrano essere maggiormente abituate a lavorare in gruppo. Al contrario, nelle scuole secondarie di primo grado solo il 2,5% degli studenti dichiara di aver già svolto, prima di questa esperienza, lavori di gruppo.



Tabella 5: presenza di difficoltà nello svolgimento del lavoro

Facendo riferimento alle difficoltà incontrate dagli studenti durante la realizzazione del lavoro (tabella 5) la situazione tra i due livelli di scuola appare quasi speculare. Circa l'80% degli studenti di ambo i livelli scolastici dichiara infatti di non aver incontrato difficoltà nella realizzazione della narrazione digitale.

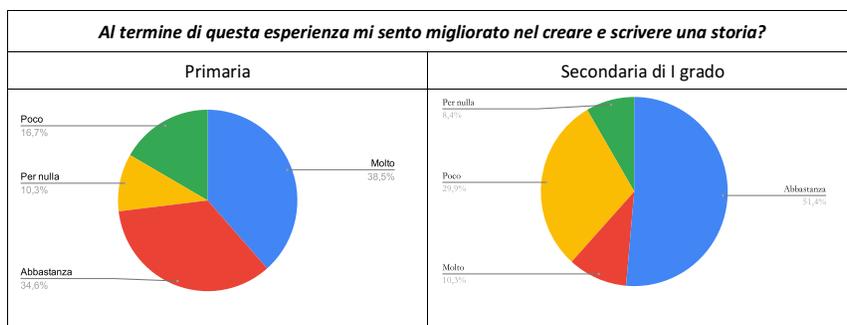


Tabella 6: miglioramento (percepto) nelle competenze reattive alla creazione di una storia

Nel complesso (tabella 6) gli studenti affermano di sentirsi migliorati nel riuscire a creare una storia considerando, quindi, il processo di ideazione, di sintesi e di stesura finale della storia. Tuttavia, all'interno delle classi di scuola secondaria, una buona percentuale di rispondenti (quasi il 30%) si percepisce come "poco" migliorato in tale ambito.

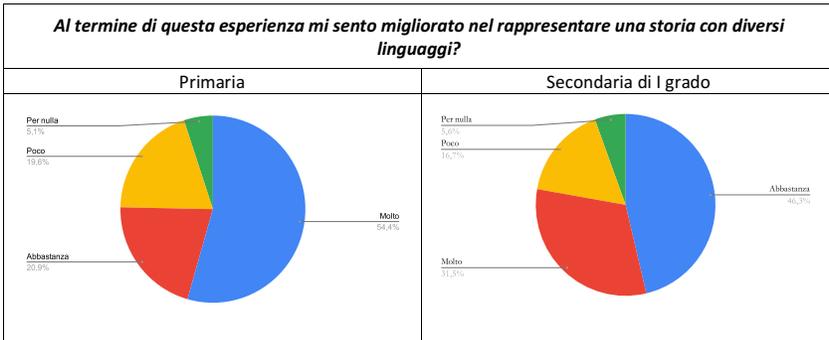


Tabella 7: miglioramento (percepito) nella capacità di utilizzare più linguaggi per la rappresentazione di una storia

Considerando i due livelli scolastici la percentuale di coloro che dichiarano di essere migliorati “poco” o “per nulla”, nell’utilizzo di diversi linguaggi per rappresentare una storia, è quasi identica (tabella 7). La maggior parte degli alunni, infatti, si percepisce “migliorato” nel rappresentare una storia con diversi linguaggi.

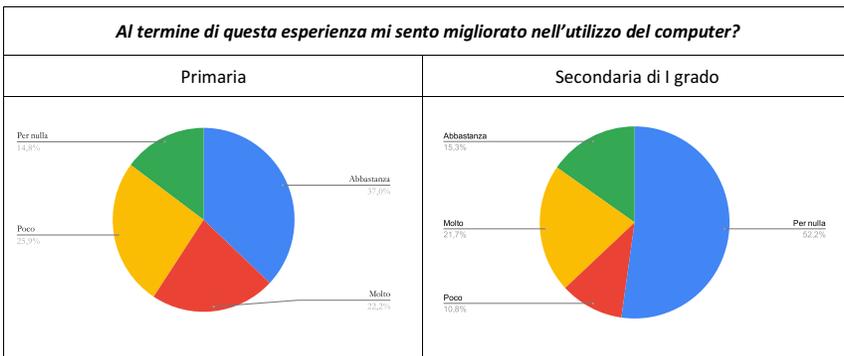


Tabella 8: miglioramento (percepito) nell'utilizzo del computer

Alla domanda “Al termine di questa esperienza mi sento migliorato nell’utilizzo del computer?” una buona parte dei rispondenti (tabella 8) - di entrambi i livelli scolastici - si percepisce come “poco migliorato” o “per nulla”. Sarebbe pertanto utile approfondire “il perché” una importante percentuale di studenti, non ritiene di aver sviluppato abilità nell’utilizzare il computer<sup>5</sup>.

5 Probabilmente gli studenti non hanno acquisito nuove abilità rispetto a quelle già possedute; o trovano “poco” rilevanti quelle acquisite durante il processo di lavoro.

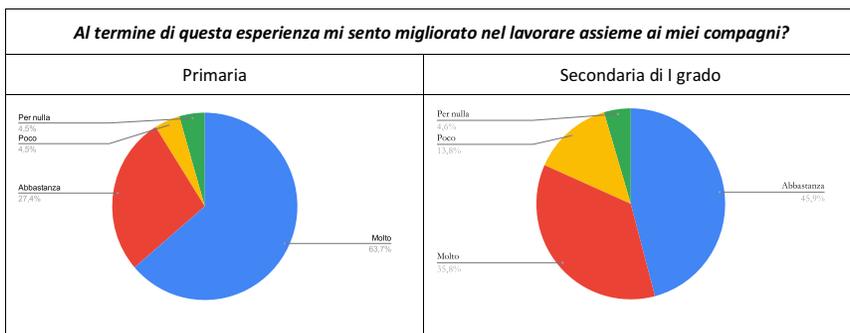


Tabella 9: miglioramento (percepito) nelle capacità di lavoro in team

Un dato particolarmente rilevante riguarda, invece, il miglioramento - percepito dagli studenti - rispetto al lavorare insieme con i compagni (tabella 9). In particolare, all'interno delle secondarie di primo grado, i rispondenti che "non erano abituati a lavorare in gruppo" (domanda 2) si dichiara, in questa sezione del questionario, migliorata.

Per quanto riguarda le risposte aperte, si presentano alcuni estratti emersi dalla risposta alle tre domande conclusive del questionario.

Le risposte alla prima domanda "Quali difficoltà hai incontrato lavorando in gruppo?" hanno sottolineato due diverse difficoltà da parte degli studenti. La prima, riguarda il reciproco aiuto e il coinvolgimento di tutti i componenti del team; la seconda, concerne le difficoltà nella realizzazione grafica dei disegni. Alcuni studenti affermano che «non tutti collaboravano», «i maschi non ci davano la parola», «le compagne non hanno scritto, disegnato e proposto niente», «eravamo indecisi e poco d'accordo». Sul versante della realizzazione grafica, gli studenti riportano che le difficoltà riguardavano, nello specifico, «fare il disegno della storia», «pensare alla storia e disegnarla», «fare tutti i disegni», «la difficoltà più grossa era il disegno».

Le risposte alla seconda domanda "Qual è la cosa più importante che hai imparato col tuo gruppo?" hanno fatto emergere che gli studenti sostengono con decisione che quello che, in particolar modo, hanno imparato durante l'esperienza di lavoro in gruppo, riguarda il rispetto dell'altro da sé, della sua diversità e l'importanza di sospendere il giudizio senza prima conoscere le persone. La maggior parte dei rispondenti dichiara che «bisogna accettare tutti, perché tutti siamo speciali a modo nostro», «non bisogna giudicare le persone che non si conoscono», «la diversità è un valore, non una debolezza», «la differenza di cultura non conta, non si deve essere razzisti».

Infine, le risposte alla terza domanda "Qual è il messaggio finale inserito nel video del vostro gruppo?" hanno delineato un quadro generale sull'impatto positivo, o meno, delle attività di DST. La maggior parte delle storie - che siano di fantasia o legate a contesti reali - richiamano, principalmente, l'importanza di conoscere sia le differenze sia i punti in comune che caratterizzano ogni essere umano. Per fare solo alcuni esempi, alcuni studenti sottolineano che «anche se siamo diversi possiamo comunque andare d'accordo», «non bisogna giudicare le persone senza conoscerle», «anche se siamo diversi dobbiamo volerle bene», «bisogna mostrare le proprie particolarità con coraggio e senza paura», «il colore della pelle non conta, l'importante è essere amici».



Queste sono solo alcune delle tante testimonianze pervenute ma, anche se con parole differenti e attraverso storie con protagonisti ed ambientazioni diverse, tutti i gruppi di entrambi gli ordini scolastici hanno colto con molta attenzione creando, nella maggior parte dei casi, narrazioni digitali focalizzate sull'abbattimento di stereotipi e pregiudizi.

## 5. Conclusioni

La letteratura scientifica disponibile conferma, ormai da diversi anni, le potenzialità inclusive del DST in contesti scolastici (Baschiera, 2014; Cinotti & Ferrari, 2019, Di Blas, 2016; Sweeney-Burt, 2014).

Facendo riferimento ai dati discussi in questo articolo, è possibile affermare che le attività di DST svolte nel contesto bolognese e all'interno del progetto RISE hanno consentito sia di promuovere processi d'incontro e di conoscenza tra culture diverse, sia di sostenere processi di apprendimento cooperativo che hanno contribuito a migliorare il clima relazionale delle classi coinvolte. In questo senso la motivazione e l'impegno degli studenti sono stati riconosciuti come elementi fondamentali per il successo dell'esperienza. Inoltre evidenzia che, quando l'utilizzo della narrazione digitale è sostenuto da approcci didattici di natura collaborativa, è possibile ampliare l'orizzonte di possibilità per l'espressione del proprio sé e per lo sviluppo di abilità cognitive, sociali e relazionali (Garzotto, Bordogna, 2010). In questa direzione si è scelto di adottare una metodologia di lavoro narrativa attraverso la quale accompagnare/sostenere l'attivazione di processi di conoscenza, dialogo e confronto tra gli studenti e che hanno portato alla realizzazione, collettiva, di narrazioni digitali.

A fronte degli aspetti positivi sopra menzionati, è bene sottolineare che i risultati presentati in questo contributo si riferiscono ad una indagine esplorativa condotta con un campione di studenti non rappresentativo della popolazione scolastica italiana.

Tuttavia, pur considerando i suddetti limiti metodologici, sono stati rilevati e confermati alcuni *trends* rilevati a livello nazionale come, per esempio, la bassa diffusione nella scuola di approcci didattici "attivi" mediati dall'uso di tecnologie digitali.

Infine, occorre considerare che una buona parte di progetti educativi che impiegano il DST come mediatore didattico, «sono in gran parte basati su esperienze episodiche e di breve durata che coinvolgono un numero limitato di insegnanti e studenti per un breve periodo di tempo» (Di Blas, Paolini, Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2009).

Per queste ragioni, oggi più che mai, all'interno di iniziative esistenti e rilevanti come il Piano Nazionale Scuola Digitale (2015), si rendono necessari investimenti «in corsi e percorsi formativi volti a sperimentare nuovi modelli [d'insegnamento-apprendimento] che superino la tradizionale lezione frontale e unidirezionale, utili anche a comprendere le potenzialità della tecnologia e a tradurle in paradigmi didattici [diffusi su larga scala e sostenibili nel tempo]» (AGCOM 2019, p. 42).

In conclusione, come sostengono Sherry & Gibson (2002), allo scopo di favorire una reale penetrazione (critica e consapevole) delle tecnologie digitali a scuola, le esigenze di apprendimento dei docenti, i bisogni degli studenti e delle scuole, devono diventare le forze trainanti nella progettazione didattica di prodotti o di servizi digitali (e non viceversa).



## Riferimenti bibliografici

- AGCOM - Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (2019). *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. Reperibile a: <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>
- Baschiera B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. In *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 181-188.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bordogna M., Garzotto F. (2010). Paper-based multimedia interaction as learning tool for disabled children. In *Interaction Design and Children, Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children, IDC 2010, Barcelona, Spain, June 9-12, 2010*. DOI: 10.1145/1810543.1810553
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. In *Educational Researcher*, 4(31), 3-14.
- Cook-Sather A., Grion V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Di Blas N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Milano: Apogeo.
- Di Blas N., Garzotto F., Paolini P., Sabiescu A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a Three-Years Project. In *Proceedings of ICIDS 2009 (LNCS)*, (vol. 5915, pp. 14-25). Berlin: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-642-10643-9\_5
- EURYDICE (2011). *Key Data on Learning and Innovation through TIC at School in Europe*. Reperibile a: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/129en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf)
- Ferrari L. (2012). Una proposta per monitorare esperienze di Digital storytelling nella scuola. In: *Videoculture. Tra formazione, didattica e ricerca* (pp. 137-155). Bologna: CLUEB.
- Ferrari L. (2015). *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Spaggiari.
- Ferrari L., Cinotti A. (2019). Promuovere didattiche inclusive nella scuola secondaria di primo grado. La costruzione di artefatti digitali. *Nuova secondaria*, 4, 123-134.
- Florit E., Levorato C. (2013). Comprendere e produrre testi. In S. D'Amico. A. Devescovi (eds.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 207-230). Bologna: il Mulino.
- Lambert J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community (2nd ed.)*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- MIUR - Ministeri dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Piano nazionale Scuola digitale.
- Pascoletti S. (2018). Tecnologie per l'inclusione. In L. Cottini (ed.), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carrocci.
- Sherry L., Gibson D. (2002). The path to teacher leadership in educational technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(2). Disponibile al seguente sito: <http://www.citejournal.org/vol2/iss2/general/article2.cfm>
- Sweeney-Burt N. (2014). Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. In *Irish Journal of Academic Practice*, 3(1), article 4. DOI:10.21427/D7DT6. Reperibile a: <https://arrow.tudublin.ie/ijap/vol3/iss1/4>

# Exclusive Inclusion – Side Effects of Implementing Competence-Oriented Assessment-Concepts

## L'inclusione esclusiva – Effetti collaterali della realizzazione di concetti sulla valutazione orientata alle competenze

**Susanne Schumacher**

Free University of Bozen-Bolzano – Susanne.Schumacher@unibz.it

**Ulrike Stadler-Altmann**

Free University of Bozen-Bolzano – Ulrike.StadlerAltmann@unibz.it

Discourses on inclusion within the educational sciences have raised various challenges and controversial issues over the past 20 years (Goodin, 1996; Vobruba, 2000). In school development, the discussion focuses on difficulties in transforming concepts caused by structural obstacles, such as the clash of educational goal and economic aims (cf. Barton and Slee, 1999). Pühr & Geldner (2017) stated that the principle of equal opportunities in education and competence-oriented teaching and learning contains ambivalent demands that provide chances for participation as well as exclusion as a side effect in everyday school life. On this basis, they refer to Stichweh (2009) who describes the 'exclusive inclusion effect' and points out that in schools with inclusive lessons exclusion is often an accompanying factor at the level of organization management. This contribution points out dissonances in developing participation in schools and exclusion as a connected feature. There was a scientific interest in the phenomenon of inherent exclusion within different dimensions of school development processes. Based on the secondary analysis of semi-structured interviews about implementing competence assessment concepts, it can be demonstrated that the claim of doing equitable assessment to all pupils requires incidental exclusionary actions to drive change management.

**Key-words:** inclusion, micro-exclusion, equal opportunities, competence-oriented assessments.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

The named authors conceived this contribution collaboratively. Paragraph 1 can be attributed to Ulrike Stadler-Altmann, the paragraphs 2, 3, 4 can be accredited to Susanne Schumacher.



## 1. Exclusive Inclusion – Side Effects of Implementing Competence-Oriented Assessment-Concepts

Initially fundamental theoretical considerations about the terms inclusion and exclusion (Loos and Schäffer, 2013, p. 53) are outlined briefly as well as their meaning within the context of educational systems. The first section of the second paragraph presents sample and methodology for a primary research collecting basic data on school development in implementing competence-oriented assessments concepts. In a second clause, indicators detecting micro-exclusive proceedings for the secondary analysis are specified. Findings are presented in the third paragraph. The contribution is concluded with further considerations concerning the phenomenon of structural paradoxes.

### 1.1 Understanding (the term of) inclusion

Since the UN *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* came into force (UN CRPD, 2006), the issue of inclusion has become a crucial topic of both the public and the professional discourse. In the field of school development, evidence-based concepts are mostly discussed, concerning successful factors for inclusion and activities resp. structures to be improved (Good, 2008; Feuser, 2008; Tews, L. & Lupart, J., 2008; Keller-Margulis, 2012; Melzer, C., Hillenbrand, C. & Sprenger, D., 2015). Besides specific engagement concerning the issue of inclusion, other pedagogical aspects are appointed to ensure access to quality education for all students like competence-oriented assessment concepts. According to Saldern & Paulsen (2004) the use of competence models enables the consistent adaptation of learning goals to the heterogeneous learning situations of students. These pedagogical models designed to promote equal educational opportunities reach their limits as part of a system, namely the hidden normative directives. In order to shed light on the limitations the approach to the initial meaning term inclusion from a systems theory perspective is helpful.

Social systems such as societies, institutions or families organize themselves by participating recursively in the constant re-creation of this very network and thereby defining its unity (see Luhmann, 1986). The environment is a prerequisite for the identity of the system, since identity is only possible through difference. Hence, crime, illness or deviating behaviour are functionally necessary to ensure compliance, health or conformity and thus to be able to observe phenomena empirically. In the light of this consideration, the relation between inclusion and exclusion is described as a correlative form as well.

Currently, inclusion is the basic normative principle upon which lies the demand for the unrestricted participation of every person in society irrespective of diversity characteristics. Individuals, communities or institutions can behave reciprocally to this commitment. This means people recognize inclusion as a principle of order and normality. However, people with disabilities are considered to be fundamentally not, or only partially, reciprocal in most cases (Dziabel, 2017, p. 10). On a general basis, it is assumed that people with physical and cognitive impairments are able to make a productive contribution to social cooperation and social prosperity only if social institutions and structures are designed in a way that they are given the opportunity to do so (Quong, 2007, p. 90). In companies, for example, participation



is enabled within the frame of a socially special status of discriminatory deficit attributions. In other words, positive stigmatization is required as a precondition for participation. The theoretical construct outlined above is now applied to schools as work units of educational systems.

## 1.2 Educational Systems and In/Exclusion

Schools are “artificial” social environments (Dewey 1964, p. 207). Ever since the cultural institutionalisation of schools and nationalisation of the education systems, various types of schools have been functional differentiations of an intentionally self-produced social environment. The phenomenon of inherent exclusion is very prominent within education systems like the German and British as well. Whereas the school system in Italy receives special recognition in the scientific community as a successful example of inclusion. Law №517/77 enables to proceed with the abolition of differential classes for disadvantaged pupils. Individual support of all pupils -with or without impairment- is a legal requirement for all teaching staff, without stressing Inclusion as a special topic.

To fulfill integration<sup>1</sup> the federal state governance of the autonomous province of Bolzano permits school development attempts, consisting in paper-based or personal support and adaptable arrangements of instructing and teaching activities. In elementary and secondary schools, a 5-stage assessment sheet substitutes grades. Every school has the didactical sovereignty to write individual curricula or rather learning plans and record pupil’s achievements within factual or specialized knowledge, cognitive or practical skills as well as responsibility and autonomy of work. Moreover, schools have the autonomy to decide to inform parents about their children’s achievements using a digital class register. The aim of competence-oriented teaching and grading is to concentrate upon the learner’s strengths and not to focus on their mistakes. This way of thinking and acting is driven by the culture of support instead of selection or stigmatization.

## 2. Sample and Methodology

The basic data are given by a primary research on school development processes within the context of introduction and establishment of competence-oriented performance assessments in various types of schools in South Tyrol. In a first step, the context of the primary research is described as well as the instruments to conduct a qualitative evaluation (see 2.1). In a second step the indicators for the secondary data analysis are mapped out (see 2.2).

### 2.1 Context and Instruments of the Primary Research

Within the Educational Governance at the Province of Bolzano, the inspectorate of elementary and secondary school is responsible for educational management and quality assurance (federal state law 1998, № 3; law 2004, № 59). The faculty of

1 Legal term is cited



education at the Free University of Bolzano projects evaluations, surveys and researches as a member of the planning group. Partially structured interviews have been conducted in six schools in order to determine their particular experiences in dealing with innovation of the new school culture and teaching culture. There was plain access to 19 interview partners in six schools. Besides the steering group, the school principal took part in other four schools as well (see tab. 1).

	Type of School	Primary Research		Secondary Data Analysis
1	Secondary school	5 teachers	1 principal	comparable type of School
2	Upper secondary school	1	0	no comparable type
3	Secondary school	2	0	comparable type
4	Elementary School	2	1	comparable type
5	Elementary School	1	1	comparable type
6	Vocational school	4	1	no comparable type

Tab. 1 Sample for Primary Research and Secondary Data Analysis

The interview guideline has a thematically open structure and inquires process and experience-knowledge, interpretation-knowledge and technical knowledge.

- Reason and initial idea for the introduction of a competence-oriented assessment;
- Implementation planning and support system;
- Response of the social actors;
- Changes in School-culture and teaching-culture.

Anonymity is guaranteed by the compliance of the transcription guidelines (cf. Bohnsack et al., 2001; Loos and Schäffer, 2001). All participants are assigned by one letter independently of first or last name. This letter is added by an “f” for female respectively an “m” correspondingly to their confirmed gender. An (L) always marks the interviewer.

## 2.2 Specify Indicators of Exclusion for the Secondary Analysis

Federal state law №. 14/2016 (3) has given schools in South Tyrol the opportunity to take greater account of pupils’ individual learning by establishing assessments based on competences instead of output. Competence-oriented assessments do not assert to practice special education policies, even though it aims to foster equal learning opportunities as well. On the way of reforming and optimizing school and learning culture, hierarchical orders were maintained moreover, inequality and micro-exclusion (cf. Migliarini et al, 2018) were manufactured as a side effect. To derivate indicators of exclusion, the values taken from Index for Inclusion (cf. Booth, 2011) had to be recoded to illustrate their negative connoted exaggerations as well as their opposites.



The *Index for Inclusion* is a tool that comprises indicators that allow a detailed examination of the inclusive quality of school improvement, school culture, policies and practices. Each of the three dimension contains up to eleven indicators summarized below with bullet points (ibid. pp. 39-85).

*Dimension A* creates inclusive cultures.

- Building Community (6): Everyone is made to feel welcome, students help each other, staff collaborate with each other, staff and students treat one another with respect, there is a partnership between staff and parents/carers, staff and governors work well together, local communities are involved in the school
- Establishing inclusive values (6): there are high expectations for all students, staff/ governors/students and parents/carers share a philosophy of inclusion, students are equally valued, [...]

*Dimension B* makes sure that inclusion permeates every plan. Policies encourage the participation of students and staff. Support is considered in all activities that increase the capacity of a school to respond to diversity.

- Developing the school for all (6): Staff appointments and promotions are fair, all new staff are helped to settle in the school, the school seeks to admit all students from its area; the school arranges teaching groups so that all students are valued
- Organizing support for diversity (9): Staff development activities help to respond to diversity, all forms of support are co-ordinated, [...], barriers to attendance are reduced, bullying is minimized.

*Dimension C* carries out policies. Lessons are responding to student's diversity. Students are encouraged to be actively involved in all aspects of their education, which draws on their knowledge and experience outside school.

- Orchestrate learning (11): Teaching is planned with the learning of all students in mind. Lessons encourage the participation of all students; lessons develop an understanding of difference, students actively involved in their own learning; students learn collaboratively. Assessment contributes to the achievements of all students, classroom discipline is based on mutual respect, teaching assistants support the learning and participation of all students, homework contributes to the learning of all, all students take part in activities outside the classroom.
- Mobilizing resources (5): students' difference is used as a resource for teaching and learning, staff expertise is fully utilized, staff develop resources to support learning and participation, community resources are known and drawn upon, school resources are distributed fairly so that they support inclusion.

The indicators mentioned above build the basis for the next methodological step. Remembering the relation between inclusion and exclusion as a correlative form, the *indicators of exclusion* are now drawn up using the *square of value*. This semantical instrument was established by Aristotle to analyse ethical virtues in a balance between excess and lack. The form depicted here was modified by Nicolai Hartmann in 1926. Following the *square's* assumption, every value (e.g. virtue, guiding principle, human quality) can only unfold its full constructive effect if it is in an enduring tension with a counterpart. Thus, in addition to thriftiness, generosity is needed to avoid becoming a miser and, conversely, a balance with thriftiness prevents the generous from being wasted. The direction of development is found



in the diagonals. For those who exaggerate thriftiness and become misers, their development arrow points to generosity, and complementary it is recommended for the squanderer to develop thriftiness (see fig. 1).

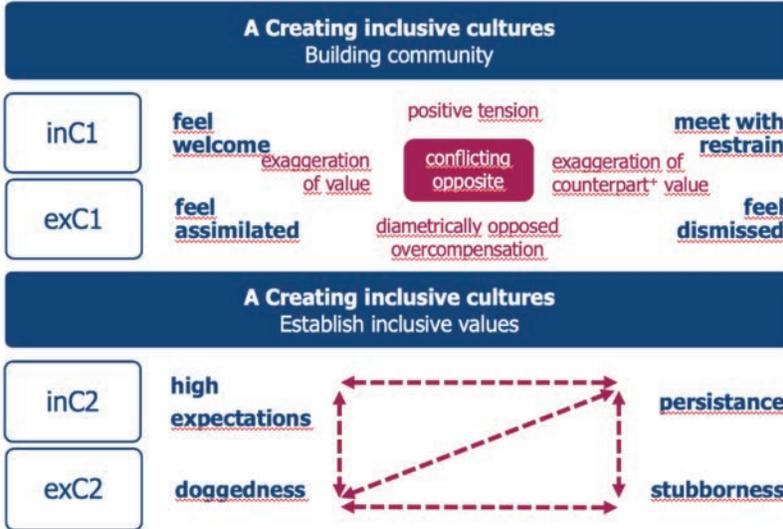


Fig. 1: Creating inclusive/exclusive cultures

This step replaces the structuring content analysis according to Mayring (2010). As an example, quotations are now depicted to show the definition of the values equivalents and exaggerations, resulting in *indicators of exclusion*:

- Creating Exclusive Cultures (cf. fig. 1): Dismissing from community (exC1):” In the 2nd year there are currently some rude and misbehaving students excluded from lessons”.
- Creating Inclusive Cultures (cf. fig. 1): Establish inclusive values (inC2): “students have to keep thinking”, “What did I do well?”, “Where do I have any gaps?”, “Where did I get stuck?” and then they should formulate the next step to take.
- Evolving Exclusive Policies (cf. fig. 2): Deranging learning (exPol1): “we have access criteria. Firstly, there are sports-related ability tests. Secondly, the count of trainers limits the capacity of classes to a maximum of 20 students and thirdly, the buses have restricted number of eight to ten seats.”
- Evolving Inclusive Practices (cf. fig. 3): Mobilizing Resources (inP2): “next school year we are planning cooperative learning, open learning and language sensitive lessons. Thus, we can do competence-oriented assessments.”



B Producing inclusive policies Developing the school for all		
inPol1	arranging teaching/ learning groups	Tutoring on demand
exPol1	decrete teaching/ learning groups	Infrequent teaching/ learning groups

B Producing inclusive policies Organising support for diversity		
inPol2	Staff development activities	Eclactic collection
exPol2	Oversized general reminding	Antiquated Individual knowledge

Fig. 2: Producing inclusive/exclusive policies

Evolving inclusive Practices Orchestrate learning		
inP1	Students conduct their own learning	Autodidakt
exP1	Self-doubt	Victim to the teaching

Evolving inclusive Practices Mobilising Resources		
inP2	Staff expertise is fully utilised	Metoring on demand
exP2	Rely solely on external knowledge	Refusal of assistance

Fig. 3: Evolving inclusive/exclusive practices

After determining the *indicators of exclusion*, each paragraph of the transcript was inspected for corresponding elements. Every context unit was assigned to a coding unit, information contained therein was related to the indicators of in/exclusion and finally being counted according to their frequency

### 3. Findings and Interpretation of Data

In order to illustrate the extend of inclusive and exclusive cultures, policies and practices a radar chart was compiled for secondary schools and primary schools (fig. 4). Is noticeable that both upper secondary schools and primary schools are keen on establishing inclusive values (inC2).

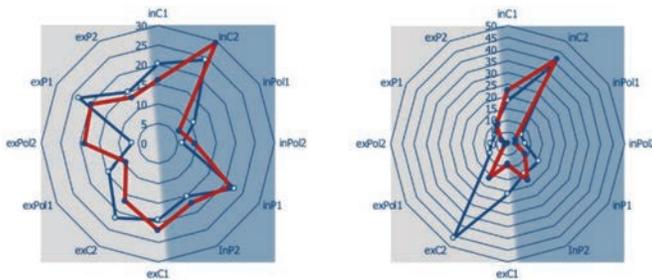


Fig. 4 inclusive and exclusive cultures, policies and practices of upper secondary schools (l) and primary schools (r)

Upper secondary schools are less efficient in orchestrating inclusive practices (exP1). The high value of creating exclusive culture in one primary school (exC2, blue line) is due to the initial difficulties in merging a regular school with a Montessori school. Further obvious is the fact that primary schools only perceive little excluding interactions in everyday practice in comparison to upper secondary schools (exP1, exP2).

Thinking again in terms of system theory, school is a subsystem to fulfil the function of value orientation. Law rules the associated membership. Entry in primary school for instance is permitted at the age of five or six, depending on the



country. Later the proximity of a certain educational institution plays an influential role on choosing secondary school or vocational training and even an academic degree. E.g. in order to become a pastry-cook, students have to attend a vocational school for gastronomy and nutritional professions in the residential area assigned. If there are none applications for a change of school or even a relocation to another town must be considered just in time. As we can see, conditions of inclusion or rather exclusion are based on certain social-cultural related policies of membership. Those, to whom membership is not confirmed, are excluded automatically (cf. Stichweh 2009, p. 32). Consequently, school has handed down standards. Value orientation is passed on even in class or rather in communicative teaching-learning interaction. Following von Saldern (2011), individualization of teaching in response to the heterogeneity of students is more and more important in upper secondary schools. First empirical results suggest that individualized teaching opens up additional learning spaces for the more efficient and self-directed students, while the less efficient ones are limited in their scope of action (Reh & Rabenstein 2013, pp. 252-254). Empirical data on the connection between individualised teaching and the re/production of social inequality is currently still sparse (Reh & Rabenstein 2013, p. 240).-Generally, it can be stated that in all kinds of systems, spaces of opportunity are opened up through social interaction resp. communicative negotiation. The relation between inclusion and exclusion is always seen as a mighty mandate to act in the respective context and not as a norm-free reference horizon (Hummrich, 2019, p. 38).

#### 4. Further considerations about the phenomenon of structural paradoxes

In general, it is important to ask for more details on phenomena's appearance of exclusive inclusion as seemingly contradictory modes. Münch (2011) identifies four key paradoxes in modern societies:

- The paradox of rationalism is related to knowledge. Starting point of every search for knowledge is the knowledge of not knowing. With every rational reasoning, the same number of counterarguments can be cited.
- The paradox of instrumentalism goes along with the more rapid pace of technological innovation. We are taking on greater risks in the sense of side effects of technological solutions to problems for which new solutions are not available in step to prevent them at all.
- The paradox of individualism is connected with knowledge. The more we know, the less free we are, because it becomes more extensive, dense, global and ultimately less pliant for the individual.
- The paradox of universalism is linked to society knowledge. Different levels of educational attainment in turn lead to income inequalities.

Schimank (2011) explores the traps of rationality furthermore, the blockade dynamics that may result. First of all, the organization itself as a corporate actor (e.g. education system, school, class), which no longer produces the services expected in the desired quality. The respective users may find organizational bloc-



kades - if they are associated with performance deficits - unsatisfactory. In pedagogical fields of action, these paradoxical effects cannot be eliminated, but they can be made apparent to enable a more professional handling of antinomies.

## References

- Barton L., Roger Slee R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education* (3, 1), 3-12. DOI: 10.1080/136031199285147 [last visited: 17/02/2020].
- Bohnsack R., Nentwig-Gesemann I., Nohl A.-M. (Eds.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Booth T., Ainscow M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in school. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Dewey J. (1964). *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Dziabel N. (2017). Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit. Eine grundlagentheoretische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Federal state law of the autonomous province Bolzano from 08/04/1998, № 3, published in the official gazette of the region from 21/04/1998, № 17, <http://lexbrowser.provincia.bz.it/de>. [last visited: 17/02/2020].
- Federal state law of the autonomous province Bolzano from 20/06/2016, № 14, published in the official gazette of the region from 21/06/2016, № 25, [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/204957/landesgesetz\\_vom\\_20\\_juni\\_2016\\_nr\\_14.aspx?view=1](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/204957/landesgesetz_vom_20_juni_2016_nr_14.aspx?view=1). [last visited: 03/06/2020].
- Feuser G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt, I. Schnell (Eds.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (pp. 9-36). Weinheim: Juventa, 1.
- Good T.L. (2008) (Ed.). *21st century education. A reference handbook*. Vol. 2. Los Angeles i.s.: SAGE, 513.
- Hummrich M. (2019). Die Macht der Inklusion. Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule. In S. C. Holtmann, P. Hascher, R. Stein (Eds.), *Inklusionen und Exklusionen des Humanen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Margulis M.A. (2012). Fidelity of Implementation Framework: A Critical Need for Response to Intervention Models. *Psychology in the Schools*, 49, 342-352.
- Law № 517/77 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico <http://www.integrazionescolastica.it/article/645> [last visited: 02/06/2020]
- Law-representing decree of the government from 19/02/2004, № 59, Gazzetta Ufficiale from 02/03/2004, № 51 on basis of article (1) of enabling acts of parliament from 28/03/2003, № 53, Gazzetta Ufficiale from 02/04/2003, № 77.
- Loos P., Schäffer B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. In F. Geyer & J. Van d. Zeuwen (Eds.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems* (pp. 172-92). London: Sage.
- 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*, DOI: 10.1080/01596306.2018.1558176.
- Mayring P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melzer C., Hillenbrand C., Sprenger D. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61- 80.



- Münch R. (2011). Globales Wissen, lokale Lebenswelten Reflexive Modernisierung in der Wissensgesellschaft. In A. Maurer, U. Schimank (Eds.), *Die Rationalitäten des Sozialen* (pp. 135-161). Wiesbaden: VS Verlag.
- Puhr K., Geldner J. (Eds.) (2017). Eine inklusionsorientierte Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Quong, J. (2007). Contractualism, reciprocity, and egalitarian justice. *Politics, philosophy & economics* 6, 1, 75-105.
- Rabenstein K., Reh S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Eds.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Saldern M.V., Paulsen A. (2004). Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? In *Die Deutsche Schule*. 8. Beiheft, S. 66-100
- Saldern M. von (2011). Individualisierung ist möglich! Zu Rahmenbedingungen guten Unterrichts in heterogenen Klassen. *Grundschulunterricht. Deutsch*, 58(2), 4-7
- Schimank U. (2011). Organisationsblockaden als Rationalitätsfallen. In A. Maurer, U. Schimank (Eds.), *Die Rationalitäten des Sozialen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh R., Windolf P. (Eds.) (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tews L., Lupart J. (2008). Students with Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Settings. *Journal of Policy and Practice in intellectual Disabilities*, 5(1), 3, 9-46.
- Vobruba G. (2000). Actors in Processes of Inclusion and Exclusion: Towards a Dynamic Approach. *Social Policy & Administration*, 34(5), 601-613.
- UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [last visited: 17/02/2020].

# L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est

## The use of the Index for Inclusion and Empowerment and the development of the idea of inclusive education in the East Jerusalem area's schools

**Elena Pacetti**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – elena.pacetti@unibo.it

**Alessandro Soriani**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – alessandro.soriani@unibo.it

**Daniele Castellani**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – daniele.castellani3@unibo.it

This contribution presents the results of a research carried out in four schools in East Jerusalem area during the academic year 2018/19. The aim was testing the use of the Index for Inclusion and Empowerment (IIE) as tool for promoting a level of instructional design more attentive to the dimensions of equity, inclusion and self-determination of all those involved in educational processes. The IIE, built during years of work on the Palestinian territory (Taddei and Pacetti, 2018), aims to enrich the original tool of the Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002; 2011), focused on inclusion, with the concept of empowerment. This choice is motivated by a careful reflection about the characteristics of the Palestinian reality, strongly determined by conditions of violence, conflict and different forms of individual and social freedom's limitations. What are the representations of Palestinian teachers regarding the concepts of empowerment and inclusive education? What are the teachers' perceptions about the level of Palestinian schools' inclusion? What is the impact that the use of the IIE has on instructional design practices? The research highlights the effectiveness of the IIE as a tool to better identify pupils' needs and then make appropriate designs. It also highlights the constraints of an international cooperation structure (who pays little attention to the continuity of educational projects) and the limits of the Palestinian school system (which does not foresee teachers payments for the hours spent planning and designing).

**Key-words:** inclusive education; empowerment; index; east Jerusalem; Palestine.

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

**(A.ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)**



## 1. Introduzione

È difficile riuscire a descrivere in modo efficace la complessità del contesto palestinese, all'interno del quale si colloca questa ricerca, perché si tratta di una situazione che non trova paragoni nel resto del mondo. Esiste, infatti, una profonda distanza tra la conoscenza del termine Palestina, nome attribuito al territorio presumibilmente abitato dai palestinesi, e l'immagine che di esso comunemente si ha. Non si tratta solo di superficialità o di distratta approssimazione nel considerare un contesto relativamente lontano dal nostro. Piuttosto è il risultato di un'immagine confusa e deliberatamente distorta di una situazione molto difficile da comprendere, anche per l'esplicita complicità con cui operano i principali mezzi di comunicazione. Per descrivere la questione palestinese o israeliana, ovvero il conflitto arabo - israeliano che va avanti da decenni, non sembra vengano le regole della semantica. Le parole, accuratamente scelte e utilizzate, non hanno lo scopo di comunicare ma di trasformare, di raccontare seguendo logiche che alimentano miti (Cassirer, 2010). Palestina e territori palestinesi non sono sinonimi, ma due modi di interpretare e costruire realtà diverse; così come accade quando, sempre a proposito di Palestina, si parla di territori occupati e di territori reclamati; di cittadini, di profughi e di rifugiati. Eppure, attraverso gli stessi mezzi di comunicazione e, in particolare, mediante l'accesso alle informazioni rese disponibili dalle reti informatiche, soprattutto grazie ai documenti elaborati da organismi sovranazionali e internazionali, ad esempio i rapporti annuali di OCHA (Office for the Coordination of Humanitarian Affairs), ma anche dalle numerose ONG che operano sul territorio, è possibile approfondire la conoscenza di questa complessa realtà in continuo cambiamento. Si scopre in questo modo che la Palestina, uno Stato nato per autoproclamazione solo nel 1988 e non ancora riconosciuto da molte nazioni, è oggi ridotta a un arcipelago costituito da macchie di territorio sottoposte a costante azione di erosione causata dalla ininterrotta azione di colonizzazione messa in atto da Israele, un altro Stato nato per autocertificazione nel 1948 e anch'esso tuttora privo di confini certi<sup>1</sup>.

A causa di questo stato di frammentazione sono molteplici e localizzate le situazioni di vulnerabilità prodotte dalle continue violazioni, ad opera dell'esercito israeliano, di diritti fondamentali quali quello alla vita, alla libertà e alla sicurezza (OCHA, Humanitarian Response Plan 2018-2020). Questo stato di permanente guerra a bassa o variabile intensità ha creato una situazione di crisi umanitaria, che dura da oltre settant'anni, di gravità tale che senza i consistenti aiuti internazionali la sopravvivenza del popolo palestinese sarebbe definitivamente compromessa così come la sua presenza su questi territori. Le comunità palestinesi vivono quindi sotto costante minaccia, attuata attraverso le numerose privazioni cui vengono sottoposte e che agiscono su bisogni primari come l'approvvigionamento d'acqua, di energia, di alimenti, di farmaci; ma anche con azioni di sistematica distruzione delle infrastrutture e delle abitazioni o di deportazione forzata dai luoghi d'origine. (Said, 1992; Morris, 2004; Pappé, 2006; Chomsky, Pappé, 2015; Fonzo, 2016; Limes n.9/2018).

Una situazione ancora più problematica riguarda la città di Gerusalemme, da

1 Nel 1993, gli Accordi di Oslo hanno segnato, in promessa di un accordo fra Stato di Israele e Autorità Palestinese (PA) ancora in discussione, il ritiro del governo militare Israeliano da alcune zone della Cisgiordania. Questo ha comportato la divisione del territorio palestinese in tre aree dal differente status: area A (controllo militare ed amministrazione palestinese), area B (controllo militare Israeliano, amministrazione palestinese) ed area C (controllo militare ed amministrazione Israeliana).



sempre considerata la città santa dalle tre religioni abramitiche (Cristianesimo; Ebraismo; Islam), come dimostra la storica ripartizione dei quartieri della città vecchia, da millenni al centro di conflitti alimentati da gruppi etnici, politici e religiosi che si contendono il suo controllo. Per la sua salvaguardia, nel secondo dopoguerra è stata inutilmente proclamata città internazionalizzata dall'ONU e patrimonio dell'umanità dall'Unesco. Questo non ha impedito che venisse meno la contesa perché diventasse la città capitale rivendicata tanto da Israele, quanto dalla Palestina. Di fatto, Gerusalemme è oggi occupata dall'esercito israeliano e soffocata dagli insediamenti dei coloni che la circondano con il preciso intento di separarla definitivamente dal resto della Cisgiordania, regione verso la quale si affaccia il lato est della città. L'area di Gerusalemme Est, luogo in cui si è svolta la ricerca, era, un tempo, interamente occupata dalla popolazione araba. Oggi ospita un quartiere periferico di Gerusalemme (considerato Stato di Israele) e, separato da un muro, il più grande campo profughi della Cisgiordania: il campo di Shu'afat, sorto nel 1964 (Plascov, 1981). Nei due ettari in cui vennero all'epoca concentrate quasi 4.000 persone, oggi ne vivono oltre 24.000 con i conseguenti disagi che una tale situazione di sovraffollamento genera. A questo problema si deve aggiungere anche lo stato di segregazione dato che dal campo profughi di Shu'afat non è più possibile per i palestinesi raggiungere la città di Gerusalemme dopo la costruzione del muro che, oltre a quest'area urbana, separa i territori occupati dai coloni israeliani e il resto di Israele dalla Cisgiordania (ACRI, 2019).

Senza entrare ulteriormente nel merito di queste questioni, che sono state ampiamente trattate nella vasta letteratura resa disponibile dai numerosi studi elaborati in diversi ambiti scientifici (Gelvin, 2007; Vercelli, 2010; Chiodelli, 2012; Gresh, 2015), le considerazioni fin qui esposte hanno la funzione di specificare l'impossibilità di definire un contesto palestinese omogeneo e agevolmente riconoscibile che non sia limitato ai soli due caratteri culturali dominanti: la lingua parlata, l'arabo e la religione praticata, quella islamica sunnita<sup>2</sup>. Per il resto, ogni iniziativa pensata per la Palestina va ricondotta a livello di singola comunità e strutturata sull'analisi della situazione contingente. Essere un cittadino palestinese che vive in un campo profughi all'estero è molto diverso da chi vive in un villaggio della Cisgiordania, o del deserto del Naqad, o in un contesto urbano sovraffollato come può essere quello di città quali Gaza o Hebron. Le situazioni di vulnerabilità, le minacce alla propria sicurezza e i bisogni materiali sono completamente diversi e a volte possono apparire contraddittori se analizzati con logiche di aiuto troppo generali. Per effetto di queste condizioni, le comunità palestinesi e la cultura della convivenza che in esse si realizza, sono caratterizzate da dinamiche molto forti, spesso violente, basate su disuguaglianze interne, su rapporti di forza e su strategie di sopravvivenza in risposta a situazioni che, come accennato, vanno dagli estremi del sovraffollamento delle aree urbane e dei campi profughi, fino alle situazioni di massima privazione per chi vive nelle zone desertiche o appartiene alle popolazioni nomadi beduine. A inasprire questa situazione di separazione e di disuguaglianza contribuiscono, quindi, anche una cultura fortemente condizionata dalla religione e una politica di necessità concentrata sulla sopravvivenza dello Stato unitario e della cultura nazionale che esso esprime (Hilal, 2016; Charif, 2018; UNRWA, 2018; OCHA, 2018; OCHA HRP 2018-2020).

2 La religione islamica sunnita rappresenta la maggioranza, ma sono presenti minoranze cristiane, sciite e druse.



Tutto questo si riflette anche nel settore scolastico e nei processi educativi che in esso si realizzano. Nelle scuole palestinesi sono presenti elementi di forte criticità che vanno dalle difficoltà di accesso fisico agli edifici scolastici, laddove presenti, dovute alle continue e mutevoli limitazioni alla mobilità imposte dall'esercito di occupazione, fino agli elevati tassi di abbandono le cui cause principali hanno una caratterizzazione di genere essendo riconducibili al precoce inserimento degli studenti nel mondo del lavoro e ai matrimoni delle studentesse in età adolescenziale. A questo si aggiunga che, come nel resto della società, gli atteggiamenti violenti, fisici e verbali, sono alla base delle relazioni interpersonali, sia tra pari, sia tra docenti e studenti, dato il prevalere di un modello autoritario anche nelle relazioni educative e di un curriculum nazionale altamente prescrittivo che poco concede all'individualizzazione dei percorsi di insegnamento - apprendimento.

## 2. Il contesto scolastico palestinese

Il sistema scolastico palestinese comprende il settore pubblico, gestito dal Ministero dell'Educazione (MoEHE, Ministry of Education and Higher Education), il settore privato gestito da enti profit o non profit (comunque monitorato dal MoEHE) e le scuole UNRWA (the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East). La scuola di base è obbligatoria dal primo al nono grado (6-15 anni), quella secondaria, ovvero decimo, undicesimo e dodicesimo grado, può essere di tipo accademico (prepara all'università) o vocazionale (prepara a una professione) ed è di tipo pubblico o privato (UNICEF, 2018). La popolazione studentesca è di quasi 1 milione e 300mila studenti, di cui oltre 700mila in 3.200 scuole in Cisgiordania (con una media di circa 26 alunni per classe) e poco più di 56mila in 737 scuole nella Striscia di Gaza (con una media di 39 alunni per classe) (PCBS, 2019).

Le scuole possono essere maschili (con insegnanti maschi), femminili (con insegnanti femmine) e miste (soprattutto nei villaggi piccoli dove esiste un'unica scuola). Le 3 tipologie di scuole hanno caratteristiche differenti, sia a livello organizzativo, sia strutturale, nonché ricevono finanziamenti e supporti molto diversi tra loro. Ma tutti gli alunni e gli insegnanti (e in modo particolare quelli che vivono nell'Area C, nella zona di Gerusalemme Est e nella Striscia di Gaza) vivono condizioni di stress, di disagio psicologico e limitazioni nell'accesso alle strutture scolastiche a causa di violazioni da parte delle forze armate israeliane, demolizioni di strade e scuole, chiusure ai check-point, esercitazioni militari, scontri tra palestinesi e coloni israeliani, con un impatto notevole sulla qualità dell'educazione per i giorni di scuola persi e le insicurezze da affrontare quotidianamente in un ambiente di apprendimento poco sicuro (per cui alcune famiglie decidono di ritirare i figli da scuola) (UNCT, 2019). Se queste condizioni sono "ordinarie" per molti studenti e docenti palestinesi, non bisogna dimenticare che gli alunni con disabilità vivono ulteriori situazioni di esclusione a causa delle barriere di accesso alle strutture scolastiche, alla mancanza di trasporti accessibili, alla cultura stessa, con il risultato che le scuole sono scarsamente attrezzate per accogliere gli alunni con disabilità motorie gravi, con disabilità cognitive moderate o severe e con disabilità multiple e programmi di educazione personalizzata o integrata sono presenti solo in alcune scuole pubbliche (una ogni dieci) e in centri di educazione speciale gestiti da ONG (UNICEF, 2018).

Nel 2015, nella fascia d'età 6-15 anni il tasso netto di frequentanti la scuola (indipendentemente dal grado scolastico) è del 94,6%; gli studenti con disabilità rappre-



sentano l'1,35%. In aggiunta a questi dati, il sistema scolastico presenta non poche problematiche riguardo la formazione degli insegnanti: la percentuale di docenti qualificati nella scuola di base è del 56,6% mentre il 45,6% partecipa a programmi di aggiornamento e formazione continua. Il modello educativo prevalente è di tipo trasmissivo con poche occasioni di cooperazione/collaborazione, di riflessione critica e metacognitiva. Il 70,4% degli studenti viene esposto a forme di violenza fisica, verbale o sessuale all'interno delle stesse scuole (MoEHE, 2017). Tutti questi elementi, quindi, disegnano una quadro della situazione educativa in Palestina molto complesso e inadeguato a rispondere alle necessità e diversità della popolazione studentesca.

### 3. Inclusione e empowerment

Per queste ragioni il giovane Ministero dell'Educazione palestinese, in collaborazione con le agenzie internazionali che operano sul territorio, ha elaborato politiche indirizzate allo sviluppo di pratiche educative e sociali fondate sull'inclusione (MoEHE, 2015) che sta cercando di implementare nel sistema scolastico nazionale. Si tratta di un processo di miglioramento della qualità dei processi educativi, e quindi di sviluppo sociale, le cui linee concettuali e procedurali fanno riferimento al paradigma della *Inclusive Education* elaborato negli ultimi tre decenni (UNESCO, 1994; Booth e Ainscow, 2002; 2011; Cottini, 2017) e centrato sui principi di diversità di ogni individuo, di pari opportunità e di partecipazione attiva alla vita e alla crescita personale e sociale. Va a tale proposito specificato che gli approcci all'inclusione variano molto tra di loro e non sempre sono facilmente paragonabili. Nel caso specifico della cooperazione internazionale non è raro incontrare progetti di inclusione che, soprattutto negli interventi in emergenza, all'interno di un approccio top-down, tendono a subordinare la gestione dei processi a favore di un prevalente orientamento ai risultati, generalmente di ordine quantitativo, dovendo rispondere in termini di rendicontazione al donatore o al finanziatore del progetto stesso piuttosto che ai destinatari dell'intervento. Per queste ragioni alcuni progetti sono oberati da una serie di adempimenti burocratici, spesso scaricati a valle, direttamente sulle scuole, che sono particolarmente impegnativi in contesti disagiati come quello palestinese. Queste pratiche rischiano spesso di essere percepite come una forma di indebito controllo sulle scuole e sugli insegnanti i quali sviluppano forme di resistenza alle richieste di collaborazione che giungono dai cooperanti, come discusso all'interno del IETWG palestinese (Inclusive Education Technical Working Group), composto da rappresentanti di UNESCO e della cooperazione belga e finlandese. Tali atteggiamenti sono riscontrabili in una certa cultura dell'adempimento formale delle procedure richieste e in una logica di assolvimento del compito orientato ai bisogni del committente e non del beneficiario dell'aiuto. Si tenga a questo proposito conto che sono numerosi i progetti di cooperazione internazionale che raggiungono le scuole e che molto spesso manca un coordinamento tra gli stessi. Questo provoca un effetto di sovrapposizione e di sovrapposizione che ne limita o vanifica il raggiungimento degli obiettivi (Booth e Ainscow, 2014, p.61).

Su questi assunti e sulle politiche da essi ispirate sono stati costruiti gli interventi di cooperazione internazionale nel settore educativo ai quali ha partecipato il team di ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater, Università degli Studi di Bologna, nel triennio 2017–2019, in collaborazione con l'ONG EducAid



di Rimini. Sono state azioni progettuali di durata annuale, collocate all'interno di interventi in emergenza sistemici e integrati, indirizzati alla protezione delle comunità ritenute maggiormente vulnerabili, nella cui popolazione erano presenti numerosi rifugiati e sfollati. Per evitare le derive osservate in esperienze precedenti, l'approccio adottato è stato fondato sul coinvolgimento diretto e partecipato delle comunità interessate (Zani, 2012). Alle azioni di aiuto di tipo strutturale (come l'approvvigionamento di acqua potabile o lo smaltimento dei rifiuti) sono stati quindi affiancati anche interventi di tipo psicosociale, tra i quali quelli a favore del sistema scolastico (MAE-DGCS, 2012). Tali azioni sono state finalizzate a migliorare i meccanismi di resilienza e a contrastare gli effetti sulla vulnerabilità delle comunità causati dalla situazione di conflitto permanente, di isolamento e di continuo trasferimento forzato (HNO, 2017; 2018).

Nel corso dei progetti realizzati nel biennio che ha preceduto la presente ricerca, e che si sono svolti nelle aree di Hebron e di Tubàs, insieme al personale scolastico delle scuole palestinesi di volta in volta coinvolte, è stato messo a punto un *Indice per l'Inclusione e l'Empowerment* (IIE). La scelta di operare in Palestina secondo le possibilità offerte dal paradigma dell'inclusione può sembrare paradossale data la sua intrinseca complessità e visto il netto prevalere, nel complesso contesto palestinese, di logiche di frammentazione, disuguaglianza ed esclusione. Eppure è proprio su questa apparente contraddizione che tale scelta trova le sue ragioni fondanti: nella necessità, pienamente condivisa all'interno del gruppo di ricerca, di favorire processi di sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive autogestite che siano aderenti ai contesti locali e che rispondano in termini positivi alle forti spinte di resilienza, di solidarietà e di mutuo soccorso che proprio in queste situazioni trovano il loro massimo livello di espressione. Di qui la scelta di costruire, insieme al personale dirigente e docente che opera nelle scuole locali e ai diversi portatori di interessi presenti sul territorio, uno strumento di analisi, l'IIE, che fosse funzionale alla progettazione e all'auto-valutazione della qualità dei processi di inclusione attivati nelle comunità e dell'educazione inclusiva praticata nelle scuole. Per fare questo la metodologia ritenuta strategicamente più efficace è stata quella di tipo costruttivista e cooperativo, con la precisa intenzione di integrare le proposte di sviluppo individuale e di risposta ai traumi con le ragioni delle competenze sociali e dei saperi disciplinari. L'approccio è stato centrato su strategie bottom-up, di costruzione dal basso degli strumenti e delle azioni realizzate. Questa scelta è stata ritenuta determinante, non solo in quanto prevedeva di partire dall'analisi dei bisogni effettuata da chi operava sul posto e aveva una profonda conoscenza dell'ambiente, ma anche perché era deliberatamente finalizzata a favorire lo sviluppo delle capacità necessarie, una volta ultimato l'intervento di cooperazione, a proseguire nella gestione dei processi di inclusione attraverso l'elaborazione di risposte che fossero condivise e la cui sostenibilità fosse verificata dal personale scolastico in servizio nelle scuole e positivamente accolta dalla comunità ad esse afferenti.

Sulle stesse basi è stata contemporaneamente sviluppata l'idea di affiancare alle prospettive offerte dall'inclusione quelle legate al complesso costruito dell'empowerment (Putton, 1999; Canevaro, 2007; Adams, 2008), anch'esso inteso in termini di processo emancipatorio, in dimensione sia individuale, sia sociale, il cui primo passo è qui rappresentato proprio dalla capacità di costruire, utilizzare e modificare l'IIE. In una situazione dove è prevalente l'uso negativo della forza ci è sembrato particolarmente significativo proporre esperienze di acquisizione e gestione del "potere" in termini positivi che avessero effetti immediati sui comportamenti indi-



viduali e sociali almeno all'interno della comunità educante (Francescato, 1996). Inclusion e empowerment sono stati quindi i binari sui quali si sono svolte anche le attività funzionali alla costruzione dell'IIE che nella fase iniziale hanno previsto alcuni incontri di formazione in presenza e di supporto a distanza che sono stati organizzati secondo una prospettiva di ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Una volta messo a punto lo strumento, l'intervento di cooperazione internazionale presso le scuole di Gerusalemme Est ha consentito non solo di testarlo nuovamente e di valutare eventuali modifiche o integrazioni al suo impianto sulla base dell'effettivo utilizzo in un contesto nuovo e così particolare, ma anche di valutare gli effetti prodotti sulle competenze di gestione dei processi di inclusion e empowerment da esso ispirati secondo quella logica "del confine e del sentiero" (Canevaro, 2006), ritenuta particolarmente opportuna in questo contesto, che da anni ispira e guida le attività di internazionalizzazione realizzate in questo ambito dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater – Università degli studi di Bologna.

### 3.1 L'index for Inclusion and Empowerment

Rispetto allo strumento formalizzato dai suoi creatori (Booth, Ainscow, 2002), il modello costruito ed utilizzato nell'ambito del presente disegno di ricerca mantiene le tre dimensioni originali e ne aggiunge una quarta, dedicata appunto a favorire l'empowerment personale e di gruppo delle comunità coinvolte. Il nuovo modello è descritto in dettaglio nel contributo di Pacetti e Taddei (2018), dove viene anche illustrato il processo di co-costruzione che ha portato a questa struttura:

- a. Garantire l'empowerment personale e di gruppo
  - Supportare l'empowerment personale degli studenti e delle studentesse
  - Supportare l'empowerment sociale
- b. Creare culture inclusive
  - Costruire comunità
  - Affermare valori inclusivi
- c. Produrre politiche inclusive
  - Sviluppare la scuola per tutti e per tutte
  - Organizzare il sostegno alla diversità
- d. Sviluppare pratiche inclusive e di empowerment
  - Coordinare l'apprendimento
  - Mobilitare risorse

Lo strumento definitivo, tradotto in inglese ed arabo, è attualmente in corso di pubblicazione ad opera di EducAid (Pacetti, Soriani, Castellani, 2020).

## 4. La ricerca

### 4.1 Definizione del problema

Come sinteticamente descritto in precedenza, la presenza nei territori palestinesi delle forze armate israeliane e le conseguenze del conflitto – ormai pluridecennale – fra Stato di Israele e Palestina ha costretto la popolazione araba locale a vivere in



condizioni estremamente difficili, connotate da un forte grado di disuguaglianza e di violenza sociale. Tale situazione ha causato nel tempo una serie di problematiche che hanno interessato la società palestinese in maniera trasversale quali aumento del senso di vulnerabilità, dislocamento coatto, mancanza di servizi essenziali ed erosione della resilienza (OCHA Occupied Palestinian Territory, 2018).

Il mondo della scuola, naturalmente, non è esente da tutte le dinamiche appena descritte e, anzi, ne risulta profondamente influenzato. Studenti, insegnanti e personale scolastico sono letteralmente immersi in un contesto sociale fortemente classista e sessista, dove corruzione, forza e violenza sono i principali metri di rapporto con la realtà e in cui le pratiche educative riflettono spesso gli stessi disvalori: relazioni gerarchizzate, processi di insegnamento non democraticizzati e ambienti scolastici non inclusivi costituiti da classi sovraffollate, con alti tassi di dispersione e poco idonee a forme di didattica alternative alla lezione tradizionale.

In classi come quelle descritte, l'insegnante assume un ruolo di primaria importanza nella costruzione di un clima sociale che sia inclusivo e che sappia favorire l'empowerment degli alunni e delle alunne. Sono elementi chiave in questo senso: lo stile dell'insegnamento, i valori promossi, l'attenzione alle relazioni e il modo di gestire i conflitti (Adelman & Taylor, 2005; Chiari, 1994; Kanizsa, 2007). Una progettazione didattica attenta a queste dinamiche diventa quindi terreno strategico per la promozione di valori come l'inclusione educativa, la partecipazione degli alunni e la democratizzazione dei processi scolastici mentre l'*Index for Inclusion and Empowerment* (IIE) diventa, in quest'ottica, uno strumento fondamentale per riuscire a leggere i bisogni della classe, della scuola, e della comunità<sup>3</sup> e agire una conseguente progettazione pedagogica.

Scopo della ricerca qui presentata è di rilevare l'impatto dell'utilizzo dell'*Index for Inclusion and Empowerment* nelle pratiche di progettazione didattica agite dagli insegnanti di alcune scuole palestinesi (primarie e secondarie di primo grado, maschili e femminili) collocate nell'area di Gerusalemme Est.

## 4.2 Domande di ricerca

Le domande dalle quali la ricerca è partita sono le seguenti:

- *Quali sono le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi rispetto ai concetti di inclusione e didattica inclusiva?*
- *Qual è la percezione che gli insegnanti hanno del livello di inclusione delle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est?*
- *Qual è l'impatto che l'uso dell'*Index for Inclusion and Empowerment* ha sulle prassi di progettazione didattica degli insegnanti palestinesi?*

## 4.3 Impostazione metodologica

Visto l'elevato grado di complessità che caratterizza l'area di Gerusalemme Est e considerate le difficoltà di condurre una ricerca in simili contesti – fra le quali è bene

3 Nella presente ricerca, per motivi di sostenibilità economica e per comprovate difficoltà contestuali, è stato indagato l'utilizzo dell'IIE come strumento di analisi e lettura dei soli contesti classe e scuola.



segnalare l'impossibilità di comunicare con studenti ed insegnanti senza la figura di un traduttore e le differenze culturali presenti – il gruppo di ricerca ha deciso di adottare un approccio misto. Il concetto di “mixed method”, ampiamente esplorato da ricercatori come Johnson (2014), Creswell (2014; 2015), Trincherò e Robasto (2019), è usato in letteratura per identificare un approccio alla ricerca capace di avvalersi, in maniera strutturata, bilanciata e conforme agli obiettivi posti dai ricercatori, sia di approcci metodologici tipicamente quantitativi, sia qualitativi. La ricerca combina quindi metodologie di indagine e di raccolta dati di entrambi gli approcci avvalendosi di questionari ed interviste di gruppo semi-strutturate secondo una prospettiva che Creswell e Clark (2018) definirebbero come convergente. Secondo gli autori, una ricerca strutturata secondo un design convergente segue un'impostazione mista nella quale i ricercatori raccolgono e analizzano due tipi di dati differenti – dati di tipo quantitativo e altri di tipo qualitativo – per poi, successivamente, unirli in un'operazione di comparazione e combinazione dei risultati. Tale scelta di design metodologico è stata dettata prevalentemente da due necessità: la prima è legata a difficoltà logistiche di raccolta dati, all'interno di un progetto di ricerca scandito da brevi missioni di una decina di giorni a distanza di mesi l'una dall'altra; la seconda è motivata dalla necessità di far convergere il momento di interpretazione dei due tipi di dati al fine di avere una lettura più completa e consapevole degli stessi.

I questionari, concepiti per essere compilati in 40-45 minuti e distribuiti in cartaceo direttamente agli insegnanti, erano composti da 41 item suddivisi in quattro sezioni principali: anagrafica, percezioni sul livello di inclusione nelle scuole, pratiche legate all'uso dell'IIE, rappresentazioni sui concetti chiave di inclusione ed empowerment. Le domande erano prevalentemente a risposta chiusa (vedi risposte grafici 3-4-6-9), con variabili in scala Likert (vedi risposte grafici 1-8), a selezione multipla (vedi risposte grafici 5-7-10-11) e altre di tipo aperto (vedi risposte grafico 2 e tabelle 2-3-4), le quali sono poi state raggruppate secondo categorie prima di essere state trattate. I dati raccolti sono stati processati ed analizzati tramite SPSS.

Le interviste di gruppo erano di due tipi – una per insegnanti e l'altra per dirigenti scolastici e collaboratori – e sono state pensate per durare circa un'ora. Entrambe composte da una scaletta di domande semi-strutturate, avevano lo scopo di approfondire gli elementi già indagati dai questionari e di raccogliere con più dettaglio i pareri e le voci degli intervistati. Le interviste sono state condotte dai ricercatori dell'Università di Bologna con l'ausilio di un traduttore e, in seguito, trascritte e codificate secondo un metodo induttivo (Christians & Carey, 1989) attraverso ATLAS.Ti.

#### 4.4 Popolazione della ricerca

Dato il coinvolgimento di scuole e di persone collocate in contesti piuttosto delicati, gli autori hanno deciso di omettere ogni riferimento o informazione che possa rendere riconoscibili i soggetti e gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca: ci si limiterà a definire solamente l'area geografica in cui l'indagine si è svolta, ovvero l'area di Gerusalemme Est.

Gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca sono due, uno maschile ed uno femminile, ciascuno comprensivo di ciclo primario preparatorio (gradi da 1 a 4) e ciclo di consolidamento (gradi da 5 a 10), per un totale di quattro scuole. La scelta di limitare la popolazione della ricerca a solo quattro scuole, appartenenti a due istituti, non è stata dettata dall'intenzione di svolgere un'indagine esplorativa ma dalla volontà



di approfondire le domande di ricerca in un contesto più limitato. Non di meno, si desidera sottolineare anche come le modalità di finanziamento dei progetti di emergenza in ambito di cooperazione internazionale rendano, di fatto, estremamente problematico riuscire a garantire una continuità nelle azioni che superi i dodici mesi (sei mesi di progetto, estendibili di altri sei).

La tabella sottostante raccoglie una schematizzazione della composizione del campione di convenienza degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Questionari	Scuole maschili	Scuole femminili	Total: 34
1 - 3 anni di esperienza	3	2	
4 - 6 anni di esperienza	0	2	
Più di 6 anni di esperienza	11	16	
<b>Totale</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	
Interviste di gruppo	Scuole maschili	Scuole femminili	Total: 19
Presidi	1	2	
Insegnanti	5	11	
<b>Totale</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	

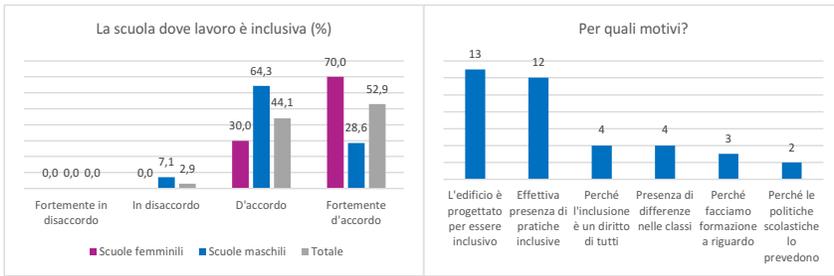
Tab. 1: Composizione del campione di convenienza della ricerca

Il 50% (N=17) degli insegnanti che hanno risposto al questionario dichiara di aver già partecipato a corsi o progetti di formazione riguardanti l'educazione inclusiva. Tali formazioni sono state principalmente tenute da ONG internazionali (N=15) e da altre organizzazioni non specificate (N=9) mentre solamente 3 insegnanti dichiarano di aver partecipato a formazioni organizzate dal Ministero dell'Educazione Palestinese e da Università locali.

## 5. Analisi dei dati

### 5.1 Pratiche didattiche e progettuali

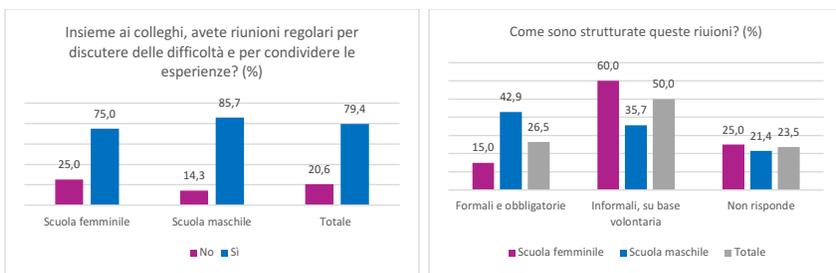
La quasi totalità degli insegnanti ritiene la scuola dove opera una scuola inclusiva: si segnala, in particolare, una differenza fra le risposte degli insegnanti della scuola maschile – dove oltre il 64% risponde che è semplicemente d'accordo con la frase "la scuola dove lavoro è inclusiva" – rispetto a quella femminile – dove il 70% risponde che è, invece, fortemente d'accordo. Le motivazioni di tali risposte, raccolte da una domanda aperta alla quale hanno risposto 25 insegnanti, si polarizzano prevalentemente su due assi: "perché l'edificio è progettato per essere inclusivo" (N=13) e "perché c'è un'effettiva presenza di pratiche didattiche inclusive" (N=12).



Graf. 1 e 2: Livello di inclusività percepito dagli insegnanti e relative motivazioni

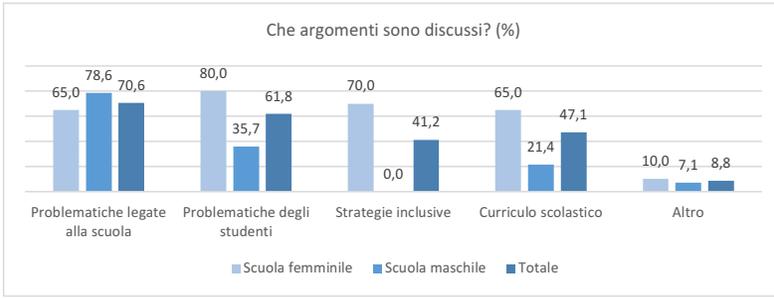
Il grande numero di soggetti che hanno espresso il primo tipo di risposte può essere motivato dal fatto che gli insegnanti sono ancora legati ad un concetto di inclusione limitato a quello dell'accessibilità per gli studenti con disabilità motorie e sensoriali e questa è una criticità che necessita di essere sottolineata al fine di comprendere il livello di inclusività delle scuole percepita dai docenti.

Procedendo nell'analisi, alla domanda "Insieme ai colleghi, avete riunioni regolari per discutere delle difficoltà e per condividere le esperienze?" oltre il 79% del totale degli insegnanti risponde positivamente, senza grosse differenze fra gli insegnanti delle scuole femminili e quelle maschili. La frequenza di queste riunioni è generalmente settimanale (47,1%) o mensile (23,5%) anche se è osservabile una netta differenza fra le scuole femminili, in cui le riunioni di consueto sono settimanali, e le scuole maschili, dove invece sono prevalentemente mensili. Tali riunioni sono generalmente di natura informale e non richiedono l'obbligo di presenza (50%), piuttosto che formali ed obbligatorie (26,5%) anche se il trend, come si può osservare nel grafico n.4, nelle scuole femminili si inverte.



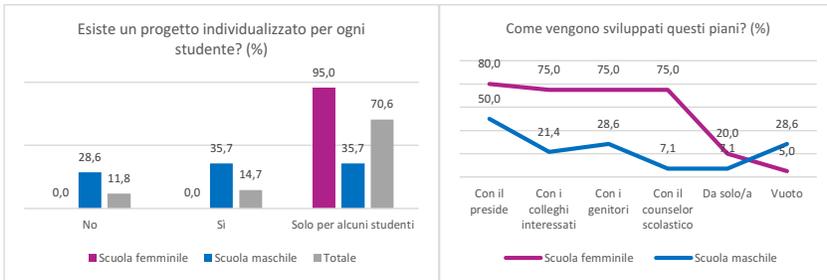
Graf. 3 e 4: Presenza di regolari riunioni fra insegnanti e relative strutturazioni

Gli argomenti più discussi sono problematiche legate alla scuola (70,6%) e problematiche degli studenti (61,8%), seguite da curricolo scolastico (47,1%) e da strategie inclusive (41,2%). Dai dati è riscontrabile una netta differenza negli argomenti di discussione dichiarati fra scuole maschili e femminili: se in queste ultime, gli argomenti sono piuttosto bilanciati e ben il 70% dichiara di discutere di strategie inclusive, nelle prime sono soprattutto discusse problematiche legate alla scuola e sono completamente assenti risposte in merito alle strategie inclusive.



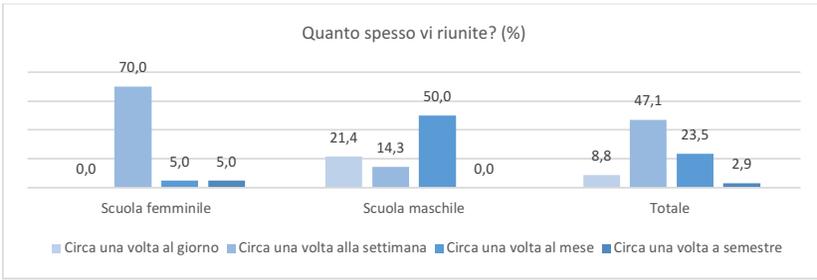
Graf. 5: Argomenti discussi durante le riunioni fra insegnanti

Approfondendo il discorso sulle strategie inclusive, la maggior parte degli insegnanti afferma di ragionare in termini di progetti individualizzati solo per alcuni studenti (70,6%), quelli più in difficoltà, e di farlo in concerto con dirigenti scolastici ed altri colleghi. Si segnala, in particolare, una differenza nelle risposte fra gli insegnanti delle scuole maschili e femminili: se nelle scuole maschili tale processo sembra condiviso prevalentemente solo con il dirigente scolastico (50%) e meno con famiglie (28,6%) ed altri insegnanti (21,4%), denunciando una struttura più piramidale dei processi decisionali, nelle scuole femminili il processo appare più condiviso fra gli attori presenti – dirigente scolastico (80%), altri insegnanti (75%), genitori (75%), counselor scolastico (75%) – in una logica più partecipata.



Graf. 6 e 7: Presenza di piani individualizzati sugli studenti e modalità di progettazione

Interrogati sull'argomento progettazione, i partecipanti alle interviste di gruppo hanno invece rilevato alcuni aspetti particolarmente interessanti che evidenziano difficoltà presenti nel contesto delle scuole palestinesi che non emergono così chiaramente dai questionari. Se, infatti, dai questionari emerge una frequenza di riunione quasi quotidiana (70%) per le scuole femminili e tra il quotidiano (21,4%) e il mensile (50%) per quelle maschili, la situazione dipinta dalle interviste è ben diversa.



Graf. 8: Frequenza delle riunioni fra insegnanti

Infatti, dalle interviste di gruppo svolte, gli insegnanti delle scuole maschili sono stati concordi nello stimare che, di norma, le riunioni fra corpo docente non si tengono affatto o, in rari casi, meno di una volta al mese. Le docenti delle scuole femminili, che nel questionario hanno dichiarato riunioni a cadenza quotidiana, hanno probabilmente compreso dentro questo termine anche i brevi momenti di confronto informale fra due o tre colleghe circa l'andamento della giornata scolastica o, e questo ha interessato in particolare due insegnanti, momenti di progettazione vera e propria sull'utilizzo di strategie didattiche cooperative per promuovere l'inclusione. In particolare, gli insegnanti ammettono di dedicare pochissimo tempo alla progettazione di specifici interventi inclusivi a causa di una serie di difficoltà raggruppabili in quattro macroaree:

- *Ore di progettazione non pagate*: gli insegnanti sono pagati solo per le ore di effettiva docenza e non sono previste ore extra per la progettazione o per l'incontro con le famiglie; le riunioni di progettazione o di coordinamento fra insegnanti devono essere svolte durante l'orario di lezione, lasciando in questo modo le classi scoperte;
- *Scuole chiuse nel pomeriggio*: le strutture scolastiche rimangono aperte solo in orario antimeridiano per le effettive ore di didattica e sono chiuse in quelle pomeridiane. Il corpo docente, in questo modo, non avrebbe fisicamente lo spazio per restare a scuola ed utilizzare le aule per riunioni;
- *Classi troppo numerose*: gli intervistati affermano che hanno un problema di sovraffollamento, arrivando a contare anche 35/40 studenti per classe. Questo causa, a detta degli insegnanti, un'innumerabile serie di difficoltà di gestione;
- *Scarsa conoscenza di strategie didattiche alternative*: ultimo elemento riportato è la carenza dichiarata e consapevole di conoscenze relative allo svolgimento di attività di cooperative learning o di forme di didattica alternative alla lezione frontale.

Il motivo di una discrepanza così evidente da questionari ad interviste può essere ricercato nella diffidenza che gli intervistati hanno verso i questionari scritti che sono percepiti come strumento di valutazione della qualità del loro insegnamento e della loro scuola: parametro che spesso determina l'entità dei finanziamenti o degli aiuti materiali ed economici erogati.



## 5.2 Rappresentazione dei concetti chiave: inclusione ed empowerment

Gli insegnanti sono stati chiamati a dare delle definizioni dei concetti chiave di “integrazione”, “inclusione” ed “empowerment” al fine di comprendere, innanzi tutto, il livello di consapevolezza circa i significati dei termini dopo un percorso di formazione che ha interessato i mesi precedenti alla somministrazione del questionario e, in secondo luogo, per tentare di comprendere quale fosse il concetto più rilevante per il loro modo di intendere la scuola. Prima di procedere è bene precisare che durante il percorso di formazione sopra citato, tenuto dai ricercatori in loco direttamente con il corpo docente delle scuole, è stata riscontrata una forte confusione in merito ai termini “integrazione” e “inclusione” soprattutto a causa di una difficoltà nella traduzione di questi costrutti in lingua araba: tuttavia ci preme indicare che tali termini sono definiti dettagliatamente e del tutto in linea con il pensiero della comunità scientifica globale nel documento sulle politiche inclusive ad opera del MoEHE (2015) messo a disposizione di tutte le scuole palestinesi sia in lingua inglese, sia araba. In quel documento, il termine integrazione viene definito con un termine differente rispetto a quello di inclusione e fa riferimento al processo di portare gli studenti esclusi (o con disabilità) nel sistema educativo regolare senza però apportare significativi cambiamenti al modo di insegnare o di intendere l’educazione. In questo caso sono gli studenti a doversi adattare al sistema. Il termine inclusione viene invece definito come un paradigma opposto a quello appena presentato: se uno studente non riesce ad accedere o partecipare ad una proposta educativa, il problema è del sistema. Sistema che dovrà adattarsi e cambiare profondamente per poter garantire a tutti gli studenti un accesso equo sia in termini di infrastrutture e di organizzazione, sia in termini di progettazione della didattica ed educativa.

Nelle tabelle sottostanti è possibile osservare una categorizzazione delle definizioni dei termini “integrazione” (Tab.2), “inclusione” (Tab.3) ed empowerment (Tab.4) offerte dagli insegnanti nel questionario tramite domanda aperta.

<b>Integrazione</b>		
Mettere insieme studenti con diverse capacità/abilità	16	55,2%
Strategia didattica che aiuta gli insegnanti a trattare gli alunni con bisogni educativi speciali in modo normale per farli comportare in modo normale	7	24,1%
Mettere studenti con disabilità e bisogni educativi speciali in scuole normali, insieme a studenti normali	4	13,8%
Approccio che permette a tutti di partecipare in maniera equa	3	10,3%

Tab. 2: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Integrazione (29 risposte totali)



<b>Inclusione</b>		
Adattamento dall'ambiente fisico della scuola a studenti con bisogni educativi speciali	12	40%
Compresenza di studenti con disabilità o bisogni speciali in classi "normali"	11	36,7%
Concetto che lega tutti gli alunni indiscriminatamente	4	13,3%
Isolare gli studenti con difficoltà per poterli aiutare meglio	3	10%

Tab. 3: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Inclusione (30 risposte totali)

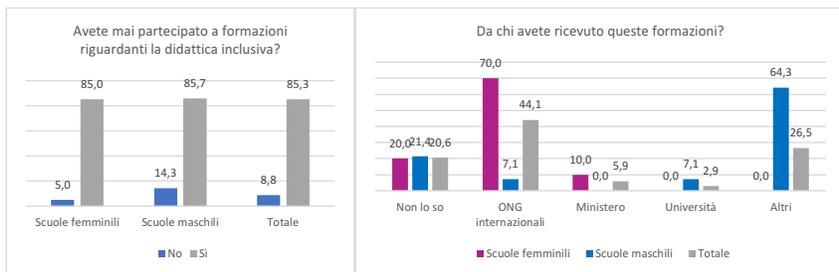
<b>Empowerment</b>		
Utilizzare gli indicatori per identificare i bisogni degli studenti	13	43,3%
Strumento per aiutare gli alunni con bisogni educativi speciali a potenziare le loro capacità	9	30%
Modo di aiutare le persone a raggiungere i propri obiettivi e a migliorare la qualità della loro vita	5	16,7%
Aiutare gli studenti a studiare in modo indipendente	4	13,3%

Tab. 4: Categorizzazione delle definizioni del concetto di Empowerment (30 risposte totali)

Analizzando le risposte in merito alle prime due tabelle si può riscontrare che la maggior parte degli insegnanti ha una visione dei concetti di "integrazione" ed "inclusione" come tematiche fortemente ancorate al tema della disabilità. Inoltre, appare piuttosto chiaramente (Tab. 3) che un buon numero di insegnanti (N=11) mantiene un'idea di "normalità" (lo studente non disabile) che si contrappone a quella di "anormalità" (lo studente con disabilità o con bisogni educativi speciali). A questo si unisce una piccola parte (N=3) che sembra travisare completamente i termini considerando come "inclusivo" un approccio mirato ad isolare gli studenti con difficoltà per poterli aiutare meglio.

Anche sul concetto di "empowerment" la situazione sembra dividere i partecipanti al questionario: 18 insegnanti (il 60%) danno una definizione in linea con una visione corretta e consapevole del termine, mentre 13 (il 43,3%) sembrano confondere il concetto di empowerment con l'azione di utilizzo dell'Index.

Si può concludere, nel tentativo di dare una risposta alla domanda di ricerca circa le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi riguardo al concetto di inclusione, che gran parte del campione interessato dalla ricerca tende a considerare i termini "integrazione" e "inclusione" come sinonimi, come concetti del tutto sovrapponibili. Così come rimane evidente una forte incertezza intorno al concetto di empowerment. Questa confusione nei termini lascia particolarmente stupiti poiché oltre l'85% degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca ha dichiarato di aver partecipato a formazioni sul tema della didattica inclusiva, principalmente svolte da organizzazioni non governative internazionali.



Graf. 9 e 10: Partecipazione degli insegnanti a iniziative di formazione sulla didattica inclusiva

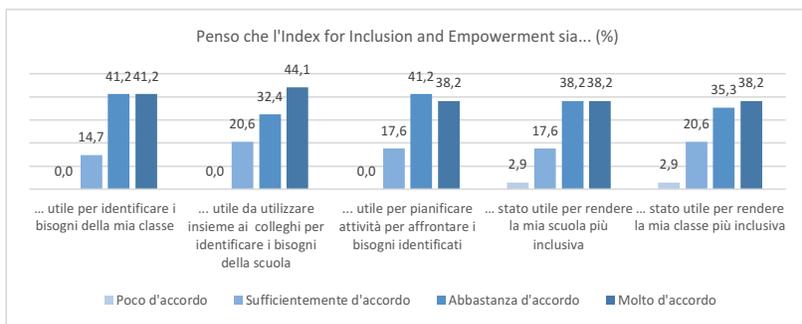
Tale incongruenza getta luce sulle potenziali criticità che interessano gli interventi di cooperazione internazionale e le modalità con le quali queste coinvolgono direttamente gli insegnanti: iniziative che spesso trovano collocazione in tempi molto ridotti e che sono limitate ad episodi sporadici poco efficaci e poco continuativi.

### 5.3 Utilizzo dell'Index for Inclusion and Empowerment

L'indagine nelle scuole è stata condotta dopo un periodo di formazione e test d'utilizzo dell'IIE come strumento per la lettura dei bisogni del contesto scuola/classe e come elemento per facilitare la progettazione di interventi didattico-educativi inclusivi.

In relazione alle domande circa l'utilizzo dell'IIE come strumento per facilitare la didattica inclusiva, i dati emersi dal questionario non offrono sensibili divergenze fra gli insegnanti delle due scuole ed indicano, anzi, un buon livello dichiarato di confidenza d'utilizzo dell'IIE come strumento: utile per identificare i bisogni della classe e della scuola e come strumento per facilitare la progettazione di strategie didattiche più attente ai valori di inclusione ed empowerment degli alunni.

Un'inflessione meno entusiastica, seppur comunque positiva, si può riscontrare nelle risposte relative al fatto se l'uso dell'Index sia stato utile per rendere le pratiche più inclusive all'interno della scuola o della classe.



Graf. 11: Percezioni degli insegnanti sull'utilità dell'IIE



Le interviste di gruppo offrono, in questo senso, un aiuto all'interpretazione di questi dati. L'IIE è tendenzialmente percepito come uno strumento di grande utilità sia per identificare i bisogni della classe e della scuola, sia per pianificare attività in grado di offrire una risposta a tali bisogni. Le critiche rispetto all'uso dello strumento sono prevalentemente polarizzate in due categorie: la prima riguarda una certa generalità degli indicatori che si traduce, per alcuni insegnanti (soprattutto quelli della scuola maschile), in un disorientamento circa l'utilizzo dell'IIE in un contesto classe specifico (fatto di necessità diverse, di problemi contingenti e di difficoltà contestuali non trascurabili); la seconda categoria riguarda la già citata difficoltà di trovare tempo e spazio per un confronto fra insegnanti e per progettare insieme attività con studenti o altre iniziative didattiche a causa della mancanza di retribuzione per tali ore (cosa che interessa anche le ore di formazione in generale). Colpisce, sotto questo frangente, l'esempio di 4 insegnanti della scuola primaria femminile che, con cadenza settimanale, si incontrano durante gli scambi d'ora, nelle pause o subito dopo l'orario scolastico, per confrontarsi ed aggiornarsi sulla situazione di alcune studentesse in difficoltà e su idee per attività didattiche inclusive.

## Conclusioni

Nel tentativo di fornire una prima risposta alle domande di ricerca, dall'indagine emerge che le rappresentazioni degli insegnanti palestinesi riguardanti i concetti di inclusione e di didattica inclusiva sono ancora fortemente confuse con quello di integrazione educativa ed utilizzate spesso come sinonimi, limitando in questo modo le possibilità di analisi e di intervento sia sul contesto scolastico, sia su quello sociale. Inoltre, è riscontrabile anche una visione del concetto di inclusione fortemente ancorato e, ancora una volta, assimilato a quelli di disabilità contrapposta a normalità. Permane infatti l'idea che siano le persone con disabilità o con altre difficoltà a doversi in un qualche modo adeguare o comunque ad essere aiutate a raggiungere un certo standard di prestazioni o, meglio, un livello accettabile di presunta normalità invece di valorizzare la diversità come risorsa che è alla base di ogni processo di inclusione. Questa prima considerazione, vista alla luce dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e sulla scorta di analoghe esperienze di cooperazione realizzate in altri contesti internazionali, ripropone il problema dei tempi lunghi richiesti per stabilizzare i processi di creazione di culture, politiche e pratiche inclusive.

In linea con tale visione, la percezione che gli insegnanti hanno del livello di inclusione delle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est è alta, sebbene tale percezione non rispecchi la realtà dei fatti. I motivi di tali considerazioni sono da ricercarsi prevalentemente in due fattori: il primo è rappresentato dall'idea "distorta" di inclusione in possesso dalla maggior parte degli insegnanti intervistati, mentre il secondo, in forte connessione con il primo, è da individuare nel fatto che tutte le scuole interessate dalla ricerca, per effetto degli interventi di aiuto internazionale che si sono succeduti nel tempo, sono state dotate di infrastrutture che permettono di abbattere le barriere architettoniche, rendendole così, agli occhi degli insegnanti, scuole inclusive. Questa interpretazione apre lo spazio ad ulteriori attività di ricerca finalizzate a indagare in profondità i rapporti e le correlazioni che si instaurano, per effetto degli interventi di aiuto internazionale, tra i miglioramenti temporanei che essi producono sulle condizioni materiali di vita dei beneficiari e i



cambiamenti culturali che consentano loro di modificare in modo stabile la situazione e di acquisire autonome capacità di gestione dei processi.

Prendendo in esame, invece, la terza domanda di ricerca, ovvero indagare l'impatto che l'uso dell'*Index for Inclusion and Empowerment* ha avuto sulle prassi di progettazione didattica degli insegnanti palestinesi, si può affermare che la logica del progetto è stata particolarmente adeguata alle necessità di tale contesto. Il sistema scolastico palestinese, infatti, è attualmente connotato da una forte rigidità curricolare e da un'impostazione marcatamente prescrittiva che non lascia molto spazio né ad una progettazione individualizzata che cali inclusivamente il programma sui bisogni reali degli studenti, né a momenti di confronto con colleghi o di auto-riflessività. L'aver introdotto, durante la ricerca, lo strumento IIE e l'aver creato spazi di confronto in cui valorizzare il momento di analisi dei bisogni educativi e di progettazione, ha permesso agli insegnanti di uscire dalla logica del mero adempimento burocratico per andare in direzione di un approccio rispettoso delle prescrizioni ministeriali, ma anche più attento alle esigenze degli studenti e, in una prospettiva di empowerment, al miglioramento delle capacità della scuola di risposta ad esse. L'approccio bottom-up che ha richiesto la responsabilizzazione e il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle attività di progettazione e di ricerca formazione – riconosciuta come elemento importante dell'attività professionale del docente e retribuita tramite fondi di progetto – ha permesso loro di poter riflettere sulle pratiche quotidiane e migliorare le proprie competenze teoriche e operative sulla loro idea di inclusione. Questa osservazione evidenzia un problema strutturale presente oggi nel sistema scolastico palestinese dove l'esercizio della professione docente si realizza quasi esclusivamente nell'attività didattica in classe e non prevede l'obbligo di momenti collegiali per la sua progettazione.

A queste difficoltà vanno aggiunti due ulteriori elementi che non facilitano il consolidamento delle nuove prassi organizzative educative e didattiche proposte alle scuole e alle comunità raggiunte dai progetti. Si tratta di due elementi che impediscono i necessari tempi di reazione che sono necessari a chi riceve un aiuto e che sono funzionali alla rielaborazione e al consolidamento delle esperienze di innovazione. Il primo riguarda la durata limitata degli interventi di cooperazione *in emergenza* che, dato il limite temporale che non supera generalmente la durata di un anno, tendono al soddisfacimento di bisogni immediati per garantire la sopravvivenza delle comunità. Tali interventi, nei contesti scolastici si traducono spesso in approvvigionamento di materiali (ad esempio, tecnologie o attrezzature) o di interventi strutturali (come la costruzione di rampe per rendere accessibili gli ambienti). Per consentire un cambiamento stabile nella cultura organizzativa e nelle pratiche educative un intervento realmente efficace dovrebbe poter essere agito con tempi più distesi in modo da permettere un rapporto strutturale continuo, in un clima di fiducia e di costante crescita reciproca. Il secondo elemento, come è facile intuire, è rappresentato dal conflitto arabo-israeliano che fa da sfondo a tutte le vicende del popolo palestinese e anche del suo giovane sistema scolastico. Sebbene non si possa impedire alla comunità internazionale di intervenire con iniziative di aiuto, appare per il momento inevitabile fare i conti con lo stato di conflitto permanente e con le operazioni messe in atto dagli interventi dell'esercito e dei coloni israeliani di sistematica occupazione del territorio e di distruzione di tutto ciò che è strutturale e continuativo. A tale scopo, future ricerche o future iniziative progettuali potrebbero essere maggiormente efficaci se, nell'ottica di costruire stabilità e continuità, vedessero coinvolte le università locali come centri di riferimento per eventi di formazione rivolti agli studenti degli atenei e al personale docente e dirigente già in servizio nelle scuole, ma anche come



supporto alla progettualità e al confronto con una comunità scientifica in costante aggiornamento che necessiterebbe di una strutturazione e stabilizzazione dei rapporti di cooperazione accademica sia in presenza, sia a distanza.

## Riferimenti bibliografici

- ACRI, The Association for Civil Rights in Israel (2019). *East Jerusalem: Facts and Figures 2019*. In <[https://fef8066e-8343-457a-8902-ae89f366476d.filesusr.com/ugd/01368b\\_20dc6-6c3a088465286ce4c6d5a87c56c.pdf](https://fef8066e-8343-457a-8902-ae89f366476d.filesusr.com/ugd/01368b_20dc6-6c3a088465286ce4c6d5a87c56c.pdf)> (Ultima consultazione 01/06/2020).
- Adams R. (2008). *Empowerment, participation and social work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barat F. (ed.), Chomsky N., Pappé I. (2015). *Palestina e Israele, che fare?* Roma: Fazi.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (traduzione Italiana) Dovigo F., Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. (traduzione italiana) Dovigo F. (a cura di) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Charif M. (2018). *Storia del pensiero politico palestinese*. Marzabotto (BO): Zikkaron.
- Chiodelli F. (2012). *Gerusalemme contesa. Dimensioni urbane di un conflitto*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cassirer E. (2010). *Il mito dello stato*. Milano: SE.
- Creswell J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In Hesse-Biber S. N., Johnson R. B. (eds.). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp.61-71). New York: Oxford University Press.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2014). *Understanding research. A consumer's guide* (Second Edit). Pearson.
- Creswell J. W., Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (Third Edit). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Christians C. G., Carey J. W. (1989). The logic and aims of qualitative research. In Stempel G., Westley B. (eds.), *Research methods in mass communication* (pp. 354-374). New York: Prentice-Hall, Inc.
- Fonzo E. (2016). The Colonization of the Past. Use and Abuse of History in the Israeli-Palestinian Conflict. In *Borders and Conflicts in the Mediterranean Basin* (pp. 121-140). ICSR Mediterranean Knowledge.
- Francescato D. (1996). Empowerment personale, di gruppo e sociale. In Arcidiacono C., Gelli B., Putton A. (eds.), *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gelvin J.L (2007). *Il conflitto israelo-palestinese. Cent'anni di guerra*. Torino: Einaudi.
- Greene J. C. (2002). Mixing social inquiry methodologies. In Richardson V. (ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 251-258). Washington D.C.: AERA.



- Gresh A. (2015). *Israele, Palestina*. Torino: Einaudi.
- Hilal J. (2016). La disgregazione politica palestinese, la cultura e l'identità nazionale. *NENA (Near East News Agency)*. In <<https://nena-news.it/analisi-la-disgregazione-politica-palestinese-la-cultura-e-lidentita-nazionale/>> (Ultima consultazione 01/06/2020)
- HNO (2016). *Humanitarian Needs Overview 2017, Occupied Palestinian Territory*. New York: UN-OCHA.
- Johnson R. B. (2014). *Mixed methods research design and analysis with validity: A primer*. USA: Department of Professional Studies. University of South Alabama.
- LIMES (2018). *Israele lo stato degli Ebrei*. n.9/2018. Roma: GEDI.
- Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (2012). *Linee Guida della Cooperazione Italiana – Linee Guida sui Minori 2012*. Roma: MAE.
- MoEHE (2015). *Palestine Inclusive Education Policy, 2015*. In <[www.moeh.gov.ps](http://www.moeh.gov.ps)> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- MoEHE (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022*. Palestine. In <<http://www.mohe.pna.ps/>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Morris, B. (2004). *The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHA (2015). *UNRWA in figures 2015*. In <[http://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa\\_in\\_figures\\_2015.pdf](http://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa_in_figures_2015.pdf)> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- OCHA (2018). *Annual Report 2018*. New York: OCHA. In <<https://www.unocha.org/sites/unocha/files/OCHA2018AnnualReport.pdf>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Pacetti E., Soriani A., Castellani D. (2020). *Index for Inclusion and Empowerment: guidelines to use it as inclusive instructional design tool*. (in corso di pubblicazione). Rimini: NFC Edizioni
- Pappe I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine*, Oxford, Oneworld Publications Limited, trad it. (2008) *La pulizia etnica della Palestina*. Roma: Fazi.
- Plascov A. (1981). *The Palestinian Refugees in Jordan 1948–1957*. London: Frank Cass and Company Limited.
- PCBS - Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). *Selected Indicators for Education in Palestine by Level of Education and Region for Scholastic Years 1994/1995 - 2018/2019*. In <[http://www.pcbs.gov.ps/Portals/\\_Rainbow/Documents/Education-1994-2018-E.html](http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2018-E.html)> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Putton A. (1999). *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Soriano V. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. In <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- Taddei A., Pacetti E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for Inclusion and Empowerment in Palestina. In Giaconi C., Del Bianco N. (eds.), *In azione. Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNCT (2019). *Right to education deeply impacted by ongoing interference in schools*. In <[https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/press\\_release\\_-\\_right\\_to\\_education\\_deeply\\_impacted\\_by\\_ongoing\\_interference\\_in\\_schools.pdf](https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/press_release_-_right_to_education_deeply_impacted_by_ongoing_interference_in_schools.pdf)> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action and Special Needs Education*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Parigi: UNESCO.
- UNICEF (2018). STATE OF PALESTINE Country Report on Out-of-School Children. In <[https://www.unicef.org/oPt/OOSC\\_SoP\\_Full\\_Report\\_EN.pdf](https://www.unicef.org/oPt/OOSC_SoP_Full_Report_EN.pdf)> (Ultima consultazione 07/04/2020).
- UNRWA (2013). *Inclusive Education Policy*. Amman: UNRWA.
- Zani B. (2012). *Psicologia di comunità. Prospettive, idee, metodi*. Roma: Carocci.

# Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy

## Performative Approaches for social innovation. The Model of the Poti Academy

### Alessandra Romano

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena  
– alessandra.romano2@unisi.it

### Laura Occhini

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena  
– laura.occhini@unisi.it

The article introduces the methodological path and the first outcomes of a participatory research project aimed at analyzing and testing the performative learning methods of the *Poti Pictures Academy*, used for the training of disabled actors (Kolb, 1984; Di Nubila, & Fedeli, 2010). Questions of research are: what outcomes in terms of autonomy, relational, expressive and metacognitive skills can be elicited through those methods? How and to what extent can the drama-based methods be adopted with people with cognitive impairments? In order to address those questions, the contribution describes the training path of the *Poti Academy*, and explores the efficacy of the performative methods in building transformative outcomes with people with disabilities and in producing social innovation in short medium, long term range.

**Key-words:** social innovation; inclusion; intellectual disability; performative art-based methods; transformative learning; Poti Pictures.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'articolo è frutto del lavoro congiunto e dello scambio di riflessioni tra le due Autrici. Solo per responsabilità scientifica, si specifica che Alessandra Romano è autrice dei § 1, 3 e 4, Laura Occhini è autrice dei § 2, 5 e 6, mentre il § 7 è scritto in collaborazione dalle due Autrici.



## 1. Storia di una ricerca inclusiva. Per validare hai bisogno di collaborare

La vita dei ricercatori accademici è attraversata dallo sforzo di coniugare ciò che si insegna con ciò che si studia. In questa parabola può capitare di intercettare progetti sfidanti che si occupano di tematiche che caratterizzano i nostri insegnamenti in aula. È questo il caso del Progetto di ricerca partecipativa che le due autrici del presente contributo e la Casa Cinematografica *Poti Pictures* hanno avviato nel mese di settembre 2019<sup>1</sup>.

La *Poti Pictures* (<http://www.potiPicturess.com/official/#>) si colloca all'interno della cooperativa sociale "*Il Cenacolo*", da anni è attiva nel settore della promozione culturale e sociale nel territorio aretino<sup>2</sup>. Gli attori protagonisti sono persone con disabilità intellettiva e sensoriale, generalmente a medio e alto funzionamento adattivo.

Il progetto si presenta fin da subito ambizioso: avviare una casa cinematografica che non produca corti e videoclip come "animazione sociale", ma realizzi prodotti cinematografici di spessore, dalla vocazione fortemente attivistica ed emancipativa, con attori "speciali", tradizionalmente a rischio di marginalizzazione e qui formati professionalmente.

Come gli stessi fondatori riportano, la finalità della *Poti Pictures* è «fare promozione e cultura sociale, senza cadere nel pietismo, utilizzando il mezzo audiovisivo come mezzo di comunicazione e di inclusione, cercando nel nostro piccolo di superare le barriere e gli ostacoli della disabilità senza snaturare le caratteristiche di chi sta davanti alla camera da presa» (Daniele Bonarini, regista e fondatore). Trovare finanziamenti, arruolare aspiranti attori promettenti, realizzare prodotti cinematografici competitivi nel circuito dei festival internazionali, senza tradire la *mission* emancipativa: queste erano le sfide di fronte a cui si trovavano i membri della *Poti Pictures*. Dopo i primi anni, cominciano ad arrivare i riconoscimenti e la notorietà su un piano nazionale e internazionale. In questa scia è nata l'idea di creare uno spazio permanente di formazione e promozione umana, denominata *Poti Pictures Academy*, che ha trovato una forma istituzionalizzata a partire dal 2019.

La *Poti Academy* si prefigge l'obiettivo di offrire formazione cinematografica ad aspiranti attori con disabilità intellettive, sensoriali e/o fisiche, funzionale a migliorare le capacità relazionali e i legami che ciascuno instaura con le comunità di appartenenza. Il processo chiave è la coltivazione della consapevolezza emozionale, per meglio dire delle "consapevolezze emozionali", attraverso un percorso strutturato di alfabetizzazione e riconoscimento emozionale e l'acquisizione di tecniche cinematografiche calibrate sulle diversità molteplici dei singoli partecipanti in gioco.

Il lavoro di formazione prevede registi, *actor coach*, sceneggiatori, professionisti

- 1 Il contributo si situa in un processo di ricerca su committenza finalizzato alla validazione del Metodo dell'*Academy*. Non è presente un conflitto di interessi dichiarato poiché sono state messe in atto procedure per preservare la rigurosità dell'impianto metodologico e arginare l'effetto delle aspettative della committenza.
- 2 La cooperativa, in collaborazione con istituti privati di riabilitazione, supporta persone con disabilità verso un percorso di deistituzionalizzazione con accessi a strutture intermedie (Comunità Alloggio) o verso la vita indipendente (Appartamenti Assistiti). La cooperativa si occupa soprattutto di percorsi di inserimento lavorativo (da: <http://www.cooperativailcenacolo.it/index.php>).



del settore educativo, che già da tempo avvertono l'esigenza di avere uno sguardo di validazione scientificamente fondato, che permetta di formalizzare i metodi che di fatto esercitano nei loro percorsi di pratica attoriale. Per le due ricercatrici si tratta di un'occasione di ricerca partecipativa che consente loro di contaminarsi con le pratiche di formazione esperienziale che si stanno affermando nel campo degli approcci all'inclusione sociale di adulti con disabilità. La ricerca partecipativa intenda validare il *Modello* della *Poti Academy* e testarne le ricadute in termini di innovazione sociale a basso, medio e lungo raggio.

## 2. «Non accettarmi come sono»

Abbiamo rubato a Feuerstein la frase con cui titoliamo questo paragrafo (Feuerstein & Falik, 2013), perché ai suoi studi sull'*apprendimento mediato* si ispira l'esperienza di alfabetizzazione emotiva, cognitiva, relazionale e professionale alla base della *Poti Academy*. L'assunto teorico di partenza è quello che ipotizza le strutture cognitive umane come parzialmente modificabili dall'apprendimento. Anche l'intelligenza, in quest'ottica, deve essere concepita come uno "stato" piuttosto che un "tratto" immutabile e, in quanto tale, caratterizzato da plasticità (Feuerstein *et al.*, 2013). Un'ipotesi che – per quanto in anticipo sui tempi – avrà successive conferme scientifiche nelle ricerche sulla plasticità neurale e negli studi nell'ambito delle neuroscienze (Cheng, & Jin, 2019; Lifshitz, 2020) ma, soprattutto, troverà riscontro nell'applicazione pratica nelle aree della valutazione e dell'inclusione (De Robertis, 2017; Besio, 2019).

Sinteticamente: se l'intelligenza e le strutture cognitive umane sono modificabili, il cambiamento può essere conseguito attraverso una forma di apprendimento che, stimolando la plasticità neuronale, determina una modificazione negli schemi cognitivi o nel comportamento dell'individuo che sia osservabile e valutabile. In questo senso – e soprattutto in riferimento alla disabilità intellettiva (Roberts & Richmond, 2014) – il cambiamento sarà tanto più efficace quanto più l'esperienza di apprendimento è frutto di una mediazione operata nella selezione di stimoli da offrire al ricevente all'interno di un setting protetto, nell'oggettiva valutazione delle risposte ottenute ad apprendimento avvenuto e tenendo presente il valore irrinunciabile della relazione interpersonale fra mediatore e ricevente (vedi fig 1).

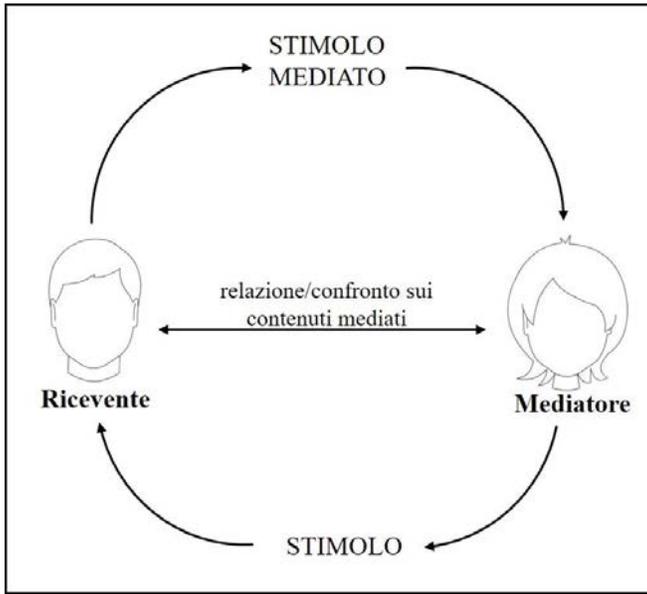


Fig. 1: I principi base dell'apprendimento mediato

Partendo da questi presupposti, ci sembra opportuno fornire un brevissimo inquadramento clinico delle sette persone che partecipano al percorso. Le indicazioni generali sono state fornite dalla Sara Borri (psicologa e *actor coach* del progetto) e, in alcuni casi, appaiono parziali (quando non incomplete o indefinite) per scelte familiari dei partecipanti o per diagnosi mai approfondite. Alcune integrazioni sono, invece, frutto dell'osservazione diretta dei partecipanti durante gli incontri in presenza delle ricercatrici.

I sette partecipanti al progetto - tre donne e quattro uomini - sono adulti con disabilità intellettiva (da ora indicata con l'acronimo DI) e disturbi neurocognitivi acquisiti (da ora indicati con DNC) afferenti ai servizi offerti dalla Cooperativa Sociale *Il Cenacolo* (vedi nota 3) della quale la Casa Cinematografica è parte integrante. Quattro di loro sono inseriti in un progetto di vita autonoma condotto dall'Istituto di Agazzi<sup>3</sup> e, tutti, sono inseriti in attività lavorative che sottostanno al programma personalizzato di indipendenza. Hanno un'età che varia dai 48 ai 62 anni e la disabilità intellettiva è, spesso, in comorbilità con altri disturbi del neurosviluppo (spettro autistico, disturbo della comunicazione sociale), con disturbi di personalità o psicotici. Il livello di gravità della disabilità intellettiva varia da lieve a media ma corre l'obbligo di specificare che l'indicazione è riferita ai nuovi criteri diagnostici introdotti con il DSM-5 (A.P.A., 2013). Secondo questi ultimi, infatti, l'inquadra-

3 *L'Istituto Privato di Riabilitazione "Madre della Divina Provvidenza"* (Agazzi - Arezzo) opera da molti anni nel campo della disabilità, al fine di promuovere un concreto miglioramento delle condizioni fisiche e psicologiche delle persone che ad esso accedono. L'Istituto declina la sua attività in termini di abilitazione/riabilitazione, assistenza e supporto alla autonomia di vita, secondo i criteri previsti dalla normativa vigente per i servizi sanitari, i servizi ad alta integrazione socio-sanitaria e quelli relativi ad interventi sociali (da: <https://www.istitutoagazzi.it/>).



mento nosografico include, in maniera preponderante rispetto all'approssimazione fornita dal solo QI, il livello di funzionamento adattivo della persona nelle aree concettuali, pratiche e sociali. È necessario sottolineare che, se da un punto di vista diagnostico gli individui rientrano all'interno del livello più lieve di gravità DI, il funzionamento adattivo relativo all'ambito sociale è, per alcuni di loro, più coerente con un livello di gravità moderato. All'inizio del percorso dell'*Academy*, infatti, le competenze comunicative di alcuni facevano rilevare una ristrettezza del lessico (ad esclusione di Paolo<sup>4</sup> che possiede un ottimo linguaggio e un vasto vocabolario); alcuni stimoli sociali venivano interpretati in maniera errata o, spesso, amplificati (soprattutto per quel che concerne il giudizio o l'espressione dell'affettività). Si osservava, inoltre, una scarsa autonomia nelle decisioni accompagnate da una bassa autostima. Sostegno verbale e rinforzi positivi erano necessari in molte fasi del percorso. L'unico uomo con DNC (Fabio - 48 anni - ictus ischemico - afasia) ha un livello cognitivo superiore agli altri anche se le competenze emotive non corrispondono al piano cognitivo (né per quanto riguarda l'espressione né per l'esperienza del vissuto); questa sua caratteristica lo porta, spesso, a esprimere verbalmente il sentirsi diverso dagli altri partecipanti (*"Loro, i disabili, mentre io..."*).

Come si può intuire, i partecipanti si conoscono tra loro da alcuni anni e hanno avuto occasione di lavorare insieme in altri progetti. La reciproca conoscenza - come vedremo - risulterà essere un elemento facilitatore poiché permette di ottimizzare il tempo necessario a creare un clima di gruppo positivo e la coesione indispensabile a sperimentarsi nelle performance di alfabetizzazione emotiva.

Questo, in teoria, il quadro con il quale iniziare a lavorare se ci affidassimo alla sterile anamnesi o se, partendo dalle abituali premesse degli approcci psicoeducativi a persone adulte con DI, il *"ciò che possiamo fare nonostante..."* sarebbe la poco sfidante premessa del *"...ciò che loro non sono in grado di fare"*: una strategia di assistenza che intrattiene ma non forma, che mantiene l'abituazione al compito ma raramente si concentra sull'incremento delle competenze. È necessario, invece, andare oltre: i partecipanti della *Academy* sono professionisti con cui lavorare con *"ciò che loro sanno fare nonostante non lo si sia ancora capito"*. Nell'*Academy* nessuno viene accettato per ciò che è già: si resta, partecipanti, in attesa di scoprire ciò che si è in grado di diventare.

### 3. "Definire un metodo non è mai semplice"

Che cosa significa validare un metodo di formazione? Come si valuta l'efficacia di una metodologia nel produrre risultati trasformativi con partecipanti con disabilità? Quali strumenti consentono di rilevare risultati di apprendimento che hanno a che fare con competenze relazionali, interazionali, performative? Queste sono alcune delle questioni che abbiamo intercettato nel nostro studio. Come ricercatrici, interessate, rispettivamente, ai processi di apprendimento e di sviluppo da angolature e posture disciplinari differenti, ci trovavamo di fronte a uno scenario incerto. Da una parte avevamo una metodologia di formazione che aveva trovato nell'espe-

4 Paolo è il partecipante "più esperto" avendo partecipato alla prima classe dell'*Academy* (2018/2019) e partecipando ora alla seconda classe. Il regista e l'*actor coach* hanno valutato, in stretta collaborazione, che la partecipazione al secondo anno e alla seconda classe dell'*Academy* potesse costituire un volano evolutivo.



rienza e nei riconoscimenti internazionali la sua messa alla prova empirica. Dall'altra parte eravamo interessate a comprendere:

- a) quali *outcomes* in termini di apprendimento, riconoscimento emozionale, consapevolezza, fluidità di interazione sociale i partecipanti alla *Poti Academy* fossero in grado di raggiungere;
- b) quali risultati in termini di innovazione sociale a breve, medio e lungo termine il lavoro dell'*Academy* fosse in grado di generare.

I nostri costrutti concettuali fanno riferimento al framework dei *disability studies* (Medeghini *et al.*, 2013; Medeghini, 2015; Goodley, 2018; Dirth & Branscombe, 2018; Bocci & Gueli, 2019), ai contributi più recenti della teoria trasformativa dell'apprendimento adulto (Mezirow, 2003), agli studi sulle arti performative nel campo della metodologia della formazione (Di Nubila & Fedeli, 2013; Strati, 2019; Fabbri & Romano, 2017; Manfreda & Colazzo, 2019; Strati, 2019), agli studi sulle metodologie post-qualitative (Gherardi *et al.*, 2017; Gherardi, 2019), non ultimo alle indicazioni metodologiche della *Collaborative Educational Research* (Shani *et al.*, 2014; Fabbri, 2019). Ci siamo mosse all'interno di una costellazione di riferimenti che ci aiutavano ad essere immerse ma non "sommese" dall'esperienza di ricerca.

Il percorso di ricerca si è esteso per l'intera annualità dell'*Academy*, da novembre 2019 a marzo 2020. Incontri preliminari di coprogettazione della ricerca sono stati condotti a partire già dalla primavera del 2019. Abbiamo adottato un set di strumenti di indagine che comprendeva: osservazioni sistematiche partecipanti, griglie di analisi, valutazioni cliniche, interviste ai partecipanti, interviste ai formatori, interviste doppie ai genitori dei partecipanti, *debriefing*, analisi delle note che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri e del diario di bordo del regista e dell'*actor coach*. Abbiamo raccolto una ricchezza di materiale che restituiva la complessità del percorso formativo e dei guadagni che erano stati fatti dai partecipanti. Abbiamo privilegiato un approccio di valutazione multilivello, attraverso una triangolazione metodologica degli strumenti di valutazione (qualitativi, clinici ed etnografici) (Gilardi & Lozza, 2009), che ha permesso di verificare la stabilità dei risultati ottenuti con diversi metodi, nonché di rafforzare la congruenza dei risultati, esplorando diversi punti di osservazione.

### 3.1 Il Metodo Poti

Il *Metodo Poti* è un metodo *experience-based*, basato sull'apprendere attraverso l'esperienza performativa ed emozionalmente connotata (Fabbri & Romano, 2017).

I metodi simulativi *experience-based* afferiscono ad un approccio di tipo post-esperienziale, che ha superato il contributo originario di Kolb sull'*experiential learning* (1984): indicano tecniche di conduzione di gruppi e pratiche performative che coniugano l'apprendere attraverso il fare qualcosa con l'apprendere da ciò che si sta facendo. I metodi performativi *experience-based* sono multimediali, poiché implicano l'utilizzo del:

- mediatore attivo (facendo esperienza concreta diretta della situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulate di tipo *performance-based*);



- mediatore analogico (riproducendo attraverso drammatizzazioni e giochi di ruolo strutturati la situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulate *art-based*, quali *role-playing*, teatro sociale);
- mediatore linguistico-simbolico (praticando nella performance regole e *script* di interazione sociale appresi consapevolmente e inconsapevolmente);
- mediatore iconico (servendosi di concetti, costrutti e immagini per simulare la realtà che si intende rappresentare, come nelle tecniche di scenario simulato).

Il *Metodo Poti* allinea l'apprendimento emozionale ed espressivo attraverso l'esperienza della *performance* con l'apprendimento di tipo metacognitivo e riflessivo a partire da quell'esperienza. I partecipanti non agiscono soltanto, ma sono sollecitati a sviluppare competenze critiche e metacognitive a partire da ciò che di concreto performano. La declinazione operativa si articola nelle seguenti fasi:

1. Prima fase: *alfabetizzazione emotiva*. Gli obiettivi di apprendimento e sviluppo sono conoscere le proprie emozioni, il proprio corpo, saper dare un nome a ciò che si prova. Sono previsti esercizi con i quali si inizia a esplorare la corporeità, i limiti e le capacità. Il percorso è diviso in tre step: (a) il *training emotivo*, (b) il *training interpretativo*, (c) il *training esperienziale*. L'analisi delle singole fasi sarà descritta nel paragrafo 5.

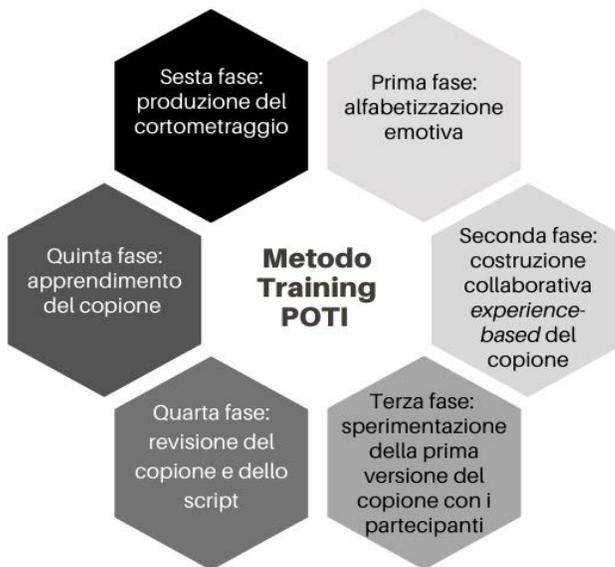


Fig. 2: L'articolazione per fasi del Metodo Poti

2. Seconda fase: *costruzione collaborativa experience-based del copione*. Possiamo parlare di scrittura immersiva e cocreativa del copione del cortometraggio. La scrittura del copione non è un atto isolato a cura dello sceneggiatore, quanto un processo iterativo, condiviso tra sceneggiatore, *actor coach* e regista, a spirale, che include momenti di progresso a momenti di revisione e modifica di



quanto redatto, alla luce degli incontri con i partecipanti. Possiamo anche utilizzare la metafora del “copione sartoriale”, cucito su misura degli attori che dovranno interpretarlo. È un percorso di sceneggiatura di tipo *bottom-up*, induttivo, che muove dall’incontro e dall’osservazione dei partecipanti, dalle interazioni e conversazioni con questi, dall’apertura e dalla disponibilità a coglierne sfumature, micromovimenti, cenni col capo, smorfie, fino ad arrivare a una prima bozza confezionata.

3. Terza fase: *testing e sperimentazione* della prima versione del copione con i partecipanti.
4. Quarta fase: *revisione* del copione e dello script.
5. Quinta fase: *percorso di apprendimento* del copione.
6. Sesta fase: *produzione del cortometraggio* con équipe professionali.

Daniele, il regista, descrive il *flow* di processo che conduce dall’apprendimento del copione alla produzione del cortometraggio per ciascuna scena nel suo diario di bordo riflessivo:

Microfasi	Descrizione narrativa
Letture e comprensione del testo	<i>L’obiettivo principale è riuscire a far comprendere ai partecipanti il significato del testo e soprattutto del sottotesto. Date le profonde difficoltà cognitive (specie di alcuni), ci siamo scontrati spesso con questo problema: la comprensione era profondamente difficile da raggiungere e, una volta raggiunta, il giorno dopo, dovevo ricominciare da capo perché alcuni si erano scordati il significato della scena. Così, alla ricerca di un metodo che funzionasse, mi sono basato sulle loro esperienze, ho iniziato ad utilizzare storie di vita vissuta o situazioni reali per fargli comprendere il testo. Nel momento in cui utilizzavo esempi o similitudini, erano in grado di riportarlo al testo che stavamo studiando. L’errore che facevo era non tenere conto dei limiti oggettivamente invalicabili e questo mi creava profonda frustrazione.</i>
Memorizzazione delle battute	<i>La seconda fase doveva essere subordinata alla prima, in quanto la memorizzazione di battute era estremamente più semplice se utilizzavo vocaboli e frasi a loro più vicini alla realtà. Mi vedevo costretto a rivedere la sceneggiatura, sulla base delle prove e delle battute che venivano loro più spontanee. Per memorizzarle, non usavo un metodo specifico se non “provare, provare, provare”. Io leggevo la scena per intero per poi fargliela ripetere, a pezzetti, fino a che non riuscivano a ricordarla tutta intera. Con il sistema di comprensione prima e memorizzazione poi, alcuni riuscivano a ricordarsi meglio le battute e riuscivo ad ottenere un dialogo di 6/7 battute ciascuno, senza interruzioni.</i>
Studio delle emozioni	<i>Come aiutare i partecipanti nella gestione delle emozioni? Mi accorsi subito che dire a uno di loro: “in questa scena ho bisogno che tu tiri fuori l’ansia!” era un po’ come parlargli in giapponese e soprattutto che né lui, né gli altri avevano la minima idea che potessero esistere anche delle sfumature emotive. Serviva un’alfabetizzazione emozionale. Come per la prima fase, decisi di usare esempi concreti di vita vissuta. Se avevo bisogno di un’emozione di solitudine, di abbandono e di orgoglio ferito, chiedevo a loro di tornare con la mente a quando li brontolai pesantemente. Per un altro, facevo esempi del tipo “Sei al centro diurno, vuoi ancora pasta, come la chiedi?”. Questo sistema funzionava! Allora ripeteva la prima fase, poi la seconda ed una volta che sapevano interpretare tutta la scena a livello di comprensione e di memoria, procedevo a portarli sul piano emotivo che intendevo dare al personaggio.</i>



Microfasi	Descrizione narrativa
Memorizzazione delle battute in scena	<i>Mentre nelle prime 3 fasi stavamo seduti ad un tavolo, per ottenere una maggiore concentrazione, nell'ultima fase, la messa in scena, simulavamo il set e quindi aggiungevo movimenti ed interazione. Sapevo che anche a livello fisico avrei dovuto trovare delle soluzioni e qualcuno che mi potesse aiutare. Alcuni non sembravano riuscire a gestire due cose contemporaneamente (battuta e movimento) ed ogni gesto sembrava robotico e meccanico. Simulando le parole del set (motore, ciak, azione, stop) provavamo la scena fino al raggiungimento di un risultato accettabile. Sapevo bene che le quattro fasi andavano ripetute ad ogni lezione perché dopo appena due giorni riuscivano a dimenticare tutto, tuttavia, più andavamo avanti, meno occorrevo tentativi di portare a casa un "ciak buono". L'obiettivo quindi era quello di giungere sul set più preparati possibile e di riuscire in appena mezz'ora (tempo solitamente concesso al regista per la messa in scena prima del ciak), a far riaffiorare tutte le lezioni intraprese nei mesi precedenti.</i>

Tab: 1 – Articolazione del percorso di apprendimento del copione

Rifacendoci al *framework* delle metodologie *experience-based* (Fabbri & Romano, 2017; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018), possiamo delineare quali sono le caratteristiche del *Metodo Poti*:

- l'immediatezza delle azioni da svolgere;
- l'elevato grado di partecipazione dei partecipanti, la materialità delle attività da compiere;
- il livello di strutturazione del setting, la flessibilità e la negoziabilità di ruoli e compiti nelle attività di improvvisazione e di esercizio del ritmo;
- l'orientamento *person-oriented*, sia in termini di processo che di strutturazione e articolazione dei contenuti, personalizzati e "cuciti" su misura di ogni partecipante;
- la valorizzazione del fare e dell'*active learning*, e uno stretto collegamento tra oggetti pratici e cognitivi (si lavora su esperienze concrete ed attuali, e su situazioni di vita reale);
- la centralità dell'ambiente e delle caratteristiche del setting, predisposte per consentire movimento, formazione di piccoli gruppi, discussione;
- lo spazio concesso alla socializzazione e alla cooperazione tra i partecipanti, per stimolare l'interazione e il coinvolgimento, adottando stili comunicativi che facilitino la partecipazione;
- la trasferibilità dei guadagni comunicativi dei partecipanti nelle situazioni della loro vita quotidiana.

La conoscenza attivata è (a) relazionale (Wenger, 1998; Gherardi *et al.*, , 2016), che nasce dal fare insieme tra più individui, (b) incarnata (Carlson *et al.*, 2007), per cui ciò che si apprende è ciò che si sperimenta in prima persona all'interno di contesti fisici, e (c) emotiva, per cui si apprende ciò che è affettivamente significativo e quotidianamente utile, e i processi di apprendimento sono *emotionally-driven* (Taylor, 2009). La caratterizzazione più importante del *Metodo Poti* è la fascinazione della corporeità, il coinvolgimento fisico degli attori che sono chiamati a fare qualcosa concretamente, che possa essere uno spettacolo teatrale, una performance, un gioco di espressività (Santi, 2016; Zorzi, Camedda, & Zorzi, 2019).



## 4. L'Academy esiste perché ci siamo tutti. Gruppi performanti e performance gruppali

L'obiettivo della costruzione partecipativa del *Metodo Poti* è realizzare un progetto formativo che promuova uno sguardo critico verso tutte quelle strutture normative che considerano la disabilità come abilità diversa, capace di rendere protagonisti gli attori, che vadano oltre la prospettiva *normality-based* secondo cui c'è qualcuno che include qualcun altro. Nelle parole di Enrico Saccà, lo sceneggiatore: «...il metodo non è teatroterapia. Non serve ad elaborare traumi o vissuti indesiderati attraverso il mediatore della drammatizzazione. In quanto coprogettatori del metodo, precisiamo che non è terapia occupazionale per persone con difficoltà attraverso il teatro. Noi non produciamo recite o spettacoli sociali. Il Metodo Poti è un percorso formativo finalizzato alla formazione di attori professionali all'interno di un'Academy riconosciuta e certificata».

Il percorso che ha condotto alla costituzione dell'Academy non è stato privo di tornanti e ostacoli. Gli educatori coinvolti, il regista e l'*actor coach* più volte lo raccontano: «[...] tante volte ci siamo chiesti e ci chiediamo se quello che facciamo con gli attori è giusto, se è davvero una strada che permetterà loro di guadagnare una posizione e un riconoscimento sociale. Perché no, soprattutto un riconoscimento economico. Poter stipulare contratti a tempo indeterminato come attori è stato il primo step di una strada verso le autonomie. Spesso ci siamo domandati se il nostro progetto fosse in grado davvero di ribaltare prospettive dominanti. Non volevamo avere la pietà o la compassione del pubblico. Noi volevamo formare attori che recitassero in produzioni cinematografiche di altissima qualità che gareggiassero all'interno di circuiti internazionali. Sembrava una missione visionaria, poi sono arrivati i premi, i riconoscimenti, la fama internazionale, e finalmente il viaggio in America» (Daniele, regista).

Il metodo è caratterizzato da un rovesciamento della normocentralità di alcune visioni di integrazione. Non sono gli attori disabili a dover entrare nel mondo dei normodotati. Sono professionisti normodotati che si pongono al servizio degli attori, indipendentemente dalla loro neurodiversità. «Togliere le differenze tra attori disabili e attori normodotati era forse il risultato più grande che potevamo aspettarci attraverso i cortometraggi» (Sara, *actor coach*). È questa la ricaduta in termini di inclusione sostenibile: decostruire le categorizzazioni dominanti della normodotazione, rovesciare l'ordine di potere dove c'è qualcuno che ha una posizione di superiorità e qualcuno che – in quanto neurodiversità – ha una posizione di subalternità.

Uno dei momenti "A-ah!" (Mezirow, 2003), più trasformativi e significativi di questo percorso di ricerca è stato quando Fabio, l'attore con disabilità cognitiva acquisita, ha esordito con una battuta dai ritmi e dal tempo perfetto. Non era programmata, gli attori erano alle prese con la sessione di apprendimento del *senso* del ritmo e dell'azione scenica. Tutti sono rimasti senza parole, hanno provato a chiedergli spiegazioni di come ci fosse riuscito, ma lui ha solo balbettato con aria confusa. La battuta era perfettamente appropriata, eppure non poteva essere da lui "esplicata". Come consentire a persone con difficoltà di acquisire la ritmicità scenica e la sequenzialità cinematografica che non corrisponde alla sequenzialità temporale? Fabio, con una sorta di semplicità geniale, ci era riuscito. Aveva performato la sequenzialità ritmica prima ancora di avere parole a sufficienza per spiegare di averla compresa. O meglio: non avrebbe mai trovato catene parole e connessioni



logico-verbali utili a spiegare ciò che aveva capito. Semplicemente l'aveva agito. L'aveva praticato.

Nella logica performativa, il perimetro del *setting* esperienziale in cui si svolgono le attività viene a configurarsi come un mondo a parte, le cui regole del gioco, tuttavia, sono in un rapporto di co-determinazione con le regole della grammatica sociale delle situazioni rappresentate. Non conta il singolo attore: il metodo funziona perché fondato su una dimensione comunitaria. È il gruppo che permette di rappresentare le scene, è il gruppo che funziona da acceleratore di apprendimento, è il gruppo che performa ogni scena, anche quando le inquadrature riguardano solo alcuni attori, anche quando l'attenzione del pubblico è solo su un unico attore. In ogni incontro viene rimarcato che l'efficacia dell'azione scenica è nello spazio liminale del gruppo: è uno spazio terzo, di interconnessione tra le forze e le fisicità di tutti gli attori umani e non umani che intervengono su quella potenza scenica. È il gruppo performante e che performa. Prendiamo in prestito dal lessico delle metodologie *art-based* l'espressione di processo di cocostruzione e cocreazione di un'estetica condivisa, per indicare quella danza tra rispecchiamento, ampliamento, creatività, performance, interpretazione e improvvisazione che il gruppo attraversa nelle sessioni di recitazione (Della Cagnoletta *et al.*, 2018). In questo senso, il lavoro artistico del gruppo e attraverso il gruppo facilita anche quei passaggi che muovono da un livello di idealizzazione ("*Farò quella parte benissimo*"), o di svalutazione ("*Non so recitare quel ruolo*"), per arrivare a un piano di realtà ("*Questo è ciò che posso fare oggi, per recitare meglio ho necessità di esercitarmi e di provare più volte*").

La dimensione gruppale del *Metodo Poti* offre ai partecipanti un clima di collaborazione, condivisione (Martinson & Jackso, 2015), in cui gli scambi siano gestiti secondo modalità definite da leadership orizzontale e da reciprocità. In quanto attività *performative-based*, induce comportamenti emulativi in cui spesso si impara osservando il comportamento altrui e imitandolo, praticandolo, integrandolo con i propri modi di tematizzare le situazioni.

Vigono criteri di appartenenza, di fiducia e sicurezza che facilitino l'esplorazione creativa di tutte le possibili performance: il clima di solidarietà contrattuale (Mezirow, 2003, p. 187) tra i partecipanti contribuisce ai loro apprendimenti e all'acquisizione di competenze metacognitive per gestire le emozioni e le angosce. Tali processi possono avvenire a condizione che i partecipanti sentano di essere in un *safe-environment*, in un contesto protetto dove sono portatori degli stessi interessi e condividono esperienze analoghe. Lo snodo relazionale che si viene a costituire richiama più l'assetto dell'*entanglement* tra attori, elementi materiali, facilitatori, regista, *actor coach* che del gruppo. L'esito è un reticolo di interconnessioni, complesse, a doppia trama. L'intero percorso può essere interpretato come un'oscillazione continua tra "fare arte" e "stringere connessioni", in cui si intrecciano storie individuali e storie di gruppo, tra *performance* creativa e creatività performata.

I benefici che derivano riguardano evoluzioni nell'area emotiva, relazionale, comunicativa, metacognitiva e delle autonomie. Il guadagno che hanno fatto i partecipanti all'Academy è stato transitare *dall'essere* l'esperienza scenica *all'aver* l'esperienza scenica, apprendendo a cercare soluzioni propositive ed emozionalmente mediate per esprimere anche sentimenti negativi e conflittuali. Come tematizzare e restituire ai partecipanti questi guadagni? Essere consapevoli delle proprie potenzialità, conoscere ciò che si è in grado di fare nell'*hic et nunc*, soverchiare i propri limiti, sono competenze metacognitive che i partecipanti hanno acquisito nell'Academy e grazie all'Academy.



## 5. Il *training* emotivo: verso la consapevolezza

È fuor di dubbio che la psicologia abbia spesso utilizzato il cinema come elemento di sostegno alla terapia (Smithikrai, 2016; Bersani, 2018), come oggetto di studio attraverso il quale indagare la rappresentazione sociale del disagio psichico (Valdré, 2019) e come supporto alla formazione clinica dei terapeuti (Graziano & Albasi, 2019).

La bibliografia è ricca di report significativi sulla funzione educativa e terapeutica del teatro e del cinema sociale (Romano, 2016). Ma nessuna esperienza professionale, che sia a nostra conoscenza, fa lavorare persone con DI nel cinema piegandone gli strumenti e le qualità intrinseche alle singole capacità espressive di ognuna di loro. Per dirla con il regista, il lavoro dell'Academy: «È un'opera di sartoria umana in cui il cinema con i suoi mezzi si adatta alle capacità degli attori... un metodo di cinema al contrario» dove gran parte del tempo dedicato alla formazione degli attori è riservato alla rilevazione delle loro potenzialità espressive e alla loro capacità di trasmetterle/comunicarle efficacemente. Non viene chiesto loro di simulare/recitare una emozione ma si cerca di comprendere quali emozioni possano esprimere con maggior efficacia e quali, fra queste, riescano a rendere "coinvolgente" (non solo verosimile) la scena. Non "attori" in funzione di un ruolo, ma ruoli cuciti e indossati dagli attori e con i quali essi possono sentirsi a loro agio ed esprimersi al meglio delle loro potenzialità (oltre il concetto limitante di "disabilità", con tutto il bagaglio di impotenza appresa che lo caratterizza).

La prima fase, di alfabetizzazione emotiva (vedi fig. 2), si svolge durante incontri a cadenza settimanale in un setting protetto, alla presenza dell'*actor coach*, del regista e, in alcune occasioni, dello sceneggiatore (vedi fig. 3). La fase di alfabetizzazione è suddivisa in tre step:

1. *il training emotivo* è suddiviso in sei incontri; un incontro per ognuna delle sei emozioni fondamentali<sup>5</sup> selezionate secondo i criteri di universalità e categorialità definiti dalla comunità accademica (Ekman, 1999; Occhini, 2016; Celeghin et al., 2017). Ogni parte prevede: riconoscimento delle emozioni, distinzione e comprensione delle differenti intensità di ogni emozione;
2. *il training interpretativo* in cui i partecipanti imparano a manifestare l'emozione a livello espressivo (verbale e non verbale) e a rappresentarla in un breve copione con tecniche e piani di recitazione sempre diversi e prendendo confidenza con il *drive* del personaggio e del ruolo assegnato;
3. *il training esperienziale* in cui vengono acquisite le competenze del ritmo recitativo, della turnazione e della capacità espressivo/comunicativa delle proprie emozioni funzionali alla rappresentazione.

5 Le sei emozioni fondamentali (o di base): sorpresa, gioia, tristezza, paura, rabbia, disgusto.



Fig. 3 – Il setting

Step 1 – Il training emotivo – «*La nostra sfida è quella di mettere i nostri attori nelle condizioni di poter riprodurre/recitare quelle stesse emozioni nel modo più naturale possibile (pur mantenendo la consapevolezza delle stesse e del fatto che in quel momento stanno recitando), senza indurre o provocare il seppur minimo trauma in loro. Questo prevede, ovviamente, un lungo lavoro a monte della messa in scena in cui le emozioni provate realmente vengono rese consapevoli, elaborate, gestite e così comprese nel miglior modo possibile*» (Sara, actor coach). La riproduzione/regolazione dell'espressione di una emozione presuppone alcuni apprendimenti che includono, da una parte la percezione dell'appropriatezza della sua manifestazione e dall'altra la capacità metacognitiva di comprendere il significato che queste assumono all'interno di uno scambio sociale (Scherer, 2009). Ma, prima di tutto, è fondamentale saper riconoscere gli elementi non verbali e verbali con cui l'emozione si esprime all'interno di un'interazione (Izard, 1994; McRae & Gross, 2020). Quando si lavora con persone con disturbi del neurosviluppo è fondamentale essere consapevoli che la compromissione del funzionamento sociale in persone DI, non raramente, include anche una compromissione sia nella comunicazione che nella ricezione di messaggi non verbali e una difficile comprensione di come questi sostengano o smentiscano la comunicazione verbale sul piano emotivo che regola l'interazione (Raffagnino, & Occhini, 2000; Lim, 2019).



La sfida del *Metodo Poti*, in questa fase iniziale, è comprendere i livelli iniziali di competenza emotiva e comunicativa dei partecipanti, indagare la loro capacità di comprensione ricettiva e il piano metacognitivo dell'espressione emotiva nella comunicazione e nella riproduzione non verbale. Ed è, indubbiamente, la parte più delicata (dal punto di vista psicologico) e la più lunga del processo di alfabetizzazione.

L'*actor coach* si è affidata al metodo iconico (notoriamente più efficace con bambini e con pazienti DI e DNC) e ha adottato lo strumento "Le sfumature delle emozioni" nella sua ultima edizione (Franco *et al.*, 2019), costituito da 48 carte in cui le sei emozioni fondamentali vengono rappresentate nei loro diversi gradi di intensità e con le rispettive forme comunicative non-verbali<sup>6</sup>.



Fig. 4: Le card per lavorare sulla rabbia (tratta da Franco *et al.*, 2019)

In ogni sessione del *training* emotivo viene analizzata una emozione scegliendo le carte che corrispondono ai vari livelli della sua intensità. Attraverso la mediazione dell'*actor coach*, a ogni partecipante viene chiesto di individuare le caratteristiche espressive specifiche di ogni parte del volto (nelle carte consegnate ai partecipanti il nome che indica l'emozione è occultato). Nella fig. 4 un esempio delle quattro card presentate al gruppo per lavorare sul tema emotivo della rabbia e, di seguito, un breve report delle risposte ottenute.

L'*actor coach* propone ai partecipanti la carta contrassegnata con il numero 3 (arrabbiato). I partecipanti iniziano l'analisi dei tratti specifici:

6 Il Kit include anche 16 *carte situazione* che però non vengono utilizzate in questo contesto.



Franca: *Ha una grinza fra le sopracciglia, fa la "griccia"*<sup>7</sup>

Mario: *Gli occhi sono birbi e cattivi*

Paolo: *Con la barba non si vede niente*

Mario: *Arrota i denti*

Fabio: *Ma io boh...la barba mischia* (afasia)

Sandra: *Guarda torto*

I partecipanti fanno molta fatica a riconoscere le singole caratteristiche del volto a causa della barba. Il facilitatore sostituisce la card "arrabbiato" con la card "irritata" (immagine 2 nella fig. 4) e a quel punto i partecipanti riescono con più chiarezza a isolare le differenti particolarità del volto: la parte centrale delle sopracciglia schiacciate verso il basso, la bocca che "rugghia"<sup>8</sup> (Franca), il naso arricciato verso l'alto e il rossore del volto.

Anche all'introduzione della card 4, "furibondo", i partecipanti non mostrano alcuna difficoltà di decodifica emozionale. Ovviamente le categorie, con intensità minore e con caratteristiche ambigue, sono precipuamente più difficili da decodificare cognitivamente in persone con una compromissione delle capacità nell'area dello sviluppo delle competenze sociali e appare quindi evidente che tanto più si aumenta il livello di caratterizzazione quanto meglio essi riescono a definire con chiarezza l'intensità della manifestazione emotiva (O.M.S., 2001; Occhini, 2018).

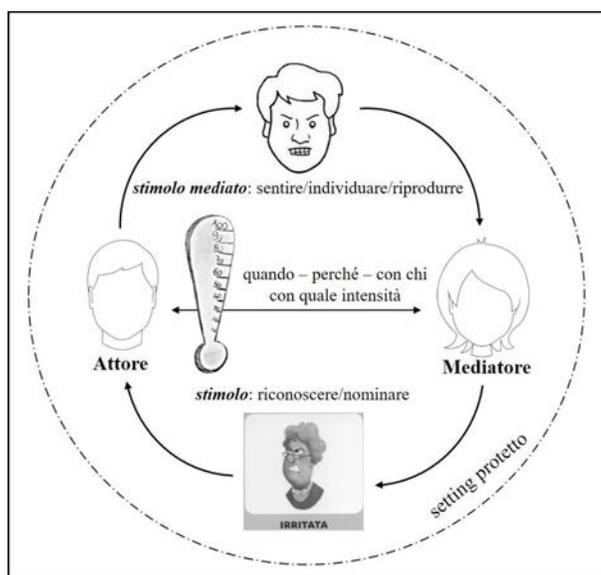


Fig. 5: Apprendimento mediato e Metodo Poti

7 Da aggricciare: aggrinzare, incresparsi, rattrappire (vocabolario Treccani online) – "Fare la griccia" è una espressione dialettale della zona geografica aretina che sta a indicare il corrugamento della fronte, della radice del naso e del labbro superiore per riprodurre l'espressione del volto che indica tanto il disgusto che la rabbia.

8 Ruggiare: indica il grugnito del cinghiale; è per esteso associato al rumore del mare in tempesta (vocabolario Treccani online). Nell'area toscano/aretina il "ruggio" indica il suono inarticolato e di gola che viene prodotto come risposta non-verbale vocale in un momento di rabbia particolarmente intensa.



Il passaggio successivo dell'addestramento consiste nel cercare di operare sulla scala dell'intensità emotiva per ogni singola espressione. A questo scopo viene utilizzato un termometro appositamente disegnato dall'*actor coach* e posto al centro del tavolo (vedi figg. 3 e 5). A ogni partecipante viene chiesto di collocare l'emozione di rabbia, di irritazione e di furia in una scala da 0 a 100. A questo punto si evidenziano alcune difficoltà con il termine "irritata" e "arrabbiato" ma la causa di ciò è da imputare soprattutto al fatto che il non verbale espresso nell'immagine 2 è, indubbiamente, più coerente con una intensità maggiore che quello espresso nell'immagine 3 (ciò viene rilevato e definito verbalmente in maniera chiara). Con il termine "furibondo" l'ambiguità scompare.

La tappa successiva è quella di richiamare in memoria e di verbalizzare le "situazioni" in cui gli attori si sono trovati nella condizione di sperimentare le varie intensità dell'emozione "rabbia". La traccia mnestica dell'evento diventerà l'episodio *trigger* che il regista richiamerà verbalmente, in scena, ogni volta che è necessario far riprodurre all'attore l'emozione e il suo specifico livello di intensità. Si riporta di seguito, a mo' di esempio, gli episodi narrati da Sandra (la persona che, più delle altre, vive questa emozione con partecipazione affettiva):

irritazione: *come oggi con il mio nipote che ha fatto storie per accompagnarmi perché non aveva la macchina con il permesso;*

rabbia: *mi incazzo<sup>9</sup> molto quando la mia collega di lavoro mi sposta gli oggetti;*

furibonda: *con mia madre quando si mette i tappini e non sente più niente.*

Step 2 – Il training interpretativo – Contestualmente allo step 1, nella stessa giornata, i partecipanti si misurano, guidati dal regista, con alcune performance di recitazione che hanno come contenuto principale la rabbia: tecniche di *grammelot* in cui l'espressione non verbale prevale sul contenuto verbale, tecniche di modulazione dell'intensità espressiva con richiami agli eventi *trigger*, uso dello spazio recitativo per forzare l'esperienza emotiva. Le performance vengono registrate e riviste con lo sceneggiatore per comprendere quali emozioni possono essere rappresentate al meglio da ogni partecipante nelle fasi che seguono l'alfabetizzazione emotiva.

Step 3 – Il training esperienziale – Il passaggio ulteriore è quello di far uscire i singoli dalla tendenza all'autoreferenzialità affettiva per comprendere come gli altri li percepiscono in base alle loro reazioni e al loro modo di presentarsi. Si tratta di «lavorare sul coraggio di parlare chiaramente fra di noi. Una squadra di attori deve avere la libertà di muoversi nello spazio e con il corpo e di parlare senza filtri tra di loro» (il regista). Uno degli esercizi più coinvolgenti è stato quello in cui ogni partecipante doveva dichiarare "ti voglio bene" ad ognuno degli altri o mettere in luce un elemento positivo della personalità dell'altro: uscire dallo schema linguistico semplicistico dell'immediatezza (è *simpatico*, è *buono*, è *gentile*) ha richiesto un

9 Il termine appartiene indubbiamente al linguaggio parlato volgare ed è di uso molto comune. Ha una precisa connotazione sia dal punto di vista espressivo che dal punto di vista dell'intensità emotiva. Una ricerca (Occhini, 2007) ha dimostrato, ad esempio, che sottoponendo alle persone un gruppo di sei lemmi che indicano diverse intensità dell'emozione "rabbia" (*Urtato – Infastidito – Furioso – Arrabbiato – Irritato – Incazzato*) il 90% colloca l'incazzatura al quinto livello d'intensità fra "arrabbiatura" (quarto posto) e "furia" (sesto posto) dimostrando che il termine ha una specifica denotazione e che si rivolge, in maniera preferenziale, a tutti quei comportamenti che, volutamente mascherati, intendono nuocere all'altro strumentalizzando e manipolando la sua buona fede.



lavoro di immersione particolarmente profondo sulle reali caratteristiche dell'altro, sul coraggio di esplicitarne gli aspetti negativi e sulla gestione della paura del giudizio.

## 6. Narrare il cambiamento: la parola ai protagonisti

Nessun percorso formativo può dirsi efficace se non è avvenuta una trasformazione, nessun percorso può dirsi concluso fintanto che non se ne possano narrare i cambiamenti percepiti, sia che questi vengano vissuti in una prospettiva soggettiva o, al contrario, individuati attraverso una rilevazione oggettiva che possa misurarne gli effetti attraverso un processo di valutazione, validazione e possibili correttivi. Noi abbiamo scelto di far narrare il cambiamento ai protagonisti e abbiamo preferito che fossero loro a raccontarci ciò che resta di quanto hanno imparato, e se, e come, abbiano percepito la trasformazione del loro vissuto.

Con la collaborazione dei facilitatori abbiamo predisposto un incontro di *debriefing* con il gruppo il cui scopo dichiarato è stato quello di valutare, in termini qualitativi, le acquisizioni e i cambiamenti percepiti e se questi potessero essere coerentemente collegati al *training* emotivo/esperienziale. La tecnica del *debriefing* – estesa, adattata e rivista rispetto alla sua originale applicazione nelle contingenze di emergenza (Bauchat & Seropian, 2020) – ci ha permesso di rilevare con chiarezza (anche sorprendendoci in più d'una occasione) se nei partecipanti fossero avvenuti dei cambiamenti in forma consapevole e come questi venissero restituiti verbalmente.

Utilizzando l'abituale setting (vedi fig. 3) e lo stesso strumento introdotto dall'*actor coach* (vedi fig. 4) abbiamo predisposto un incontro di circa un'ora in cui, sul tavolo, sono state sparse tutte le 48 *carte emozione*. A tutti i partecipanti, collettivamente (e includendo regista, *actor coach* e ricercatrici), è stato chiesto di:

- scegliere le carte che corrispondevano alle emozioni provate ricordando il momento in cui è iniziato il percorso alla *Poti Pictures*; per far ben comprendere lo scopo della richiesta le ricercatrici, per prime, hanno introdotto, esemplificandola, la richiesta;
- descrivere un momento che ricordano con maggior piacere;
- immaginare come presenterebbero la *Poti Academy* ad un nuovo partecipante.

L'incontro è stato filmato per intero. Se, per alcuni di loro, la restituzione del vissuto emotivo rispetto all'esperienza è risultata difficile su un piano espressivo (Alessandro, Mario, Franca e Sandra), la pratica del *debriefing* ha comunque offerto spunti interessanti dal punto di vista dei risultati. L'analisi del narrato, infatti, rileva che in ognuno di loro il piano esperienziale ha prodotto effetti positivi su livelli diversi nelle aree dell'attività e della partecipazione (O.M.S., 2001): migliori competenze comunicative, minori resistenze relazionali, aumento della percezione di auto-efficacia fornito dall'essere chiaramente identificati in un ruolo socialmente attraente ("*Io faccio l'attore*" è una frase che ritorna in ognuno di loro), senso di appartenenza ("*Loro sono la mia famiglia*" è un altro vissuto comune), sensibile miglioramento dell'autoderminazione ("*Voglio fare un altro film con Daniele e Sara*"), e visibile riduzione del senso di impotenza appresa con aumento significativo dell'autostima (Amata *et al.*, 2017; Sacchi & Girardo, 2018).



Sarebbe interessante riportare il vissuto di ogni partecipante perché, in ognuno di loro, il cambiamento è percepito e narrato con intensa partecipazione affettiva ma, a titolo di esempio, ci limiteremo a riportare le parole di Sabrina, la persona che all'interno del gruppo appare come più defilata e silenziosa. Il suo restituito è quello che, più di tutti, ci ha profondamente colpito: per l'intensità emotiva con cui è stato manifestato, per lo spazio che Sabrina si è presa per descriversi, per le sue parole e per la forza argomentativa con cui ha confermato quanto il percorso dell'Academy abbia lavorato come agente di profondo cambiamento: *«Io ero felice. Questa è la carta... che io all'inizio ero emozionata e avevo paura di sbagliare. Io sono molto contenta perché Daniele mi ha dato la possibilità di fare l'attrice di film e io gli voglio tanto bene. E però cercherò di lavorare con lui per fare un altro film. Sono molto contenta di Sara che lo aiuta.... vanno sempre insieme per il lavoro e lo fanno per noi. Perché ci vogliono bene».*

## 7. Cosa resta dell'Academy dopo aver vinto la sfida: tra successi, riconoscimenti e premi

Trattandosi di uno studio di caso a carattere esplorativo, la ricerca non intende produrre risultati che siano generalizzabili e trasferibili ad altri contesti e oggetti di ricerca, quanto produrre strumenti, repertori di metodi e pratiche che siano in grado di elicitarne risultati inclusivi e trasformativi con individui, comunità e gruppi, coinvolti attraverso mediatori corporei ed espressivi. Ricordiamo, a questo proposito, che si tratta di uno studio preliminare: abbiamo cercato di riportare una restituzione, seppure parziale, dei primi risultati.

Esponiamo sinteticamente i principali guadagni emancipativi del metodo, certe di non poter rendere giustizia a quello che è stato l'esito di un percorso trasformativo:

- l'attività della *Poti Pictures* può essere considerata un fattore ambientale facilitante secondo le interpretazioni ICF (OMS, 2001): le attività intraprese tendono a ridurre parte delle restrizioni psicologiche alla partecipazione e favoriscono un miglioramento delle competenze relazionali;
- con partecipanti che hanno subito traumi e la cui fiducia nel raggiungimento del successo nella vita è stata messa a dura prova, dare una visione e un obiettivo comune – la realizzazione del cortometraggio – funziona come contenitore e come promotore di una fiducia nella costanza di qualcosa che ci sarà alla fine del percorso;
- nei partecipanti diminuisce il senso di impotenza appresa grazie a un ruolo che definisce una identità riconosciuta e apprezzata all'esterno (“essere” un attore, non limitarsi a “fare” recitazione);
- la condivisione e lo scambio relazionale aumentano le performance interazionali dei partecipanti e, in un'ottica di “apprendimento mediato”, ciò favorisce l'acquisizione di competenze e la stabilizzazione del vissuto emotivo;
- i partecipanti apprendono non solo da ciò che agiscono e performano attivamente, in prima persona, ma anche attraverso apprendimenti di tipo speculare e vicariante, osservando ciò che i colleghi fanno, identificandosi con gli altri, elaborando la rappresentazione intenzionale della loro performance e acqui-



sendo nuovi schemi di azione a partire da queste. Gli *outcomes* performativi dei processi di apprendimento non sono, pertanto, solo esito di relazioni duali tra singolo attore e facilitatore esperto, ma sono soprattutto frutto di apprendimenti tra pari e attraverso la performance gruppale.

La performance attoriale richiama, poi, i caratteri di improvvisazione e di creatività che le prospettive critico-inclusive contengono, laddove fanno sempre i conti con la dinamicità e complessità delle situazioni coemergenti e con tutti gli attori in gioco. Sono dirompenti e sregolate (Santi, 2016) delle prassi educative tradizionali, fondate sull'assunto che *qualcuno che insegna qualcosa o qualcuno che include qualcun altro*. La logica improvvisativa della performance dell'*Academy* conta sul riconoscimento del "saper improvvisare" dei partecipanti come sviluppo di arte esperta, che richiama la capacità di agire e pensare nello stesso momento, saper riflettere e fare delle scelte nelle interazioni che si costruiscono nello spazio del contatto e dell'incontro con gli altri. Potremmo dire che l'attitudine improvvisativa che coltivano i partecipanti alla *Poti Academy* comprende non solo un "saper fare" (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma soprattutto un "poter essere", un poter essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un poter essere aperti a ricevere e ad accogliere (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019). In questa possibilità si concretizzano processi di *empowerment* che aprono alla costante possibilità di apprendere, creare un dialogo sensibile al contesto e centrati sui bisogni di tutti, apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade ed esplorare le opportunità che si danno nell'immediatezza scenica, fidandosi e affidandosi ai legami che si sono creati.

Ancora, nel caso di formazione di un gruppo i cui elementi non si siano conosciuti prima della formazione della classe *Academy*, è auspicabile immaginare una fase preliminare che permetta ai partecipanti di strutturare un buon clima relazionale di gruppo e una sufficiente coesione collaborativa. Rispetto a quelle elencate nel paragrafo 3.1, potremmo definirla una *Fase 0* in cui, attraverso la mediazione dell'*actor coach*, i membri del gruppo possono stabilire quella co-partecipazione relazionale indispensabile a creare quel clima di "fiducia" che il regista ritiene indispensabile per il lavoro successivo (cfr. step 3 – paragrafo 5). Consideriamo come suggerimenti futuri anche (a) rafforzare il *training* esperienziale (cfr. step 3 – paragrafo 5) lasciando uno spazio più ampio alla narrazione del vissuto dei partecipanti e in più fasi del percorso; una sorta di "diario di bordo agito" da registrare o filmare; (b) creare all'inizio del percorso una sorta di *video story telling* in cui si rilevi, con chiarezza, quali sono i punti di partenza dei partecipanti per quanto concerne l'abilità comunicativa, la comprensione e decodifica delle emozioni, le competenze di autodeterminazione e relazione all'interno del gruppo. Questo permetterebbe di dimostrare, attraverso un parametro qualitativo empirico, quale sia il valore "dirompente" del percorso e le potenzialità del metodo.

Suggeriamo di adottare per ogni gruppo la tecnica del *debriefing*, sia alla fine del percorso di alfabetizzazione emotiva sia alla fine del percorso dell'*Academy* (includendo colloqui con familiari o persone che convivono con i partecipanti). Ciò avrebbe due principali funzioni: rilevare il vissuto effettivo degli attori e comprendere se il percorso strutturato debba essere adattato a esigenze ulteriori.

Tra gli sviluppi futuri annoveriamo la possibilità di formalizzare il modello di formazione dei formatori attraverso il *Metodo* della *Poti Academy* (Dalla Verde, 2018). Questo consentirebbe di trasferire il metodo in altri contesti a partire da una



formazione rigorosa e scientificamente fondata. Riconosciamo la necessità di articolare, in modo più esteso, lo studio qui presentato, soffermandoci soprattutto sui risultati di apprendimento conseguiti dai partecipanti e sulla funzione di facilitazione del regista e dell'*actor coach*.

Ci piace concludere pensando che la storia di questa ricerca meritava di essere raccontata: raramente si incontra un percorso formativo che coniuga novità e valori, normalità e cultura, attenzione alle differenze e promozione umana.

## Riferimenti bibliografici

- Amata M.T. *et alii* (2017). Stile attributivo, rappresentazione dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento in ragazzi con Funzionamento Intellettivo Borderline. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XXI(2), 291-308. Doi: 10.1449/87539.
- American Psychiatric Association, A.P.A. (2013). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina (2014).
- Bauchat J.R., Seropian M. (2020). Essentials of Debriefing in Simulation-Based Education. In B. Mahoney, R. Minehart, M. Pian-Smith (eds), *Comprehensive Healthcare Simulation: Anesthesiology. Comprehensive Healthcare Simulation*. Cham: Springer.
- Bersani F.S. *et alii* (2018). Il cinema nella pratica psichiatrica: intervento di gruppo, test proiettivo, elemento di psicoeducazione, terapia. L'esperienza del Day Hospital del Policlinico Umberto I – Sapienza Università di Roma. *Rivista di Psichiatria*, 53(6), 341-344. Doi: 10.1708/3084.30769.
- Besio S. (2019). Assessment for Learning e Dynamic Assessment. Il ruolo della mediazione nella valutazione inclusiva. *Ricerche di Psicologia*, 42(1), 143-157. Doi: 10.3280/RIP2019-001009.
- Bocci F., Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93-107.
- Carlson R.A. *et alii* (2007). Immediate interactive behavior: How embodied and embedded cognition uses and changes the world to achieve its goals. In D.S. McNamara & J.G. Trafton (eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 33-34). Nashville, TN: Cognitive Science Society.
- Celeghin A., *et alii* (2017). Emozioni di base e neuroscienze oltre le neuroimmagini. *Sistemi intelligenti*, XXIX(1), 169-194. Doi: 10.1422/86623.
- Cheng Y., Jin P. (2019). Dysfunction of habituation learning: A novel pathogenic paradigm of intellectual disability and autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, 86(4), 253-254. Doi: 10.1016/j.biopsych.2019.06.012.
- Colazzo S., & Manfreda A. (2020). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Dalla Verde A. (2018). *Sarò una star. La vera storia della Poti Pictures*. Arezzo: Fuorionda.
- De Robertis S. (2017). Esperienza apprendimento mediato di Revenue Feuerstein per una didattica inclusiva. 31(93): 23-36. *Segni e Comprensione*. Doi: 10.1285/i1828536-8aXXXIn93p23.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dirth T.P., Branscombe N.R. (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1300-1324. Doi: 10.1037/bul0000156.
- Ekman P. (1999). Basic emotion. In T. Dalgleish, M.J. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley.



- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, 7-18.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Feuerstein R., Falik L.H. (2013). The cognitive elements of neural plasticity. *The NeuroPsychotherapist*. 2-6. Doi: 10.12744/tnpt.19.03.2013.01.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (2013<sup>3</sup>). *Don't Accept Me as I am: Helping "Retarded" People to Excel*. Switzerland: Springer Nature.
- Franco B., Tomba N., Batistini F. (2019<sup>2</sup>). *Le sfumature delle emozioni. Un gioco di intelligenza emotiva*. QUID+ Gribaudo. Cuneo: Alias.
- Gherardi S. (2019). If we practice posthumanist research, do we need 'gender' any longer? Gender, Work, & Organization. Special Issue: Anniversary Issue: 25 years of Gender, Work and Organization, 26(1), 40-53.
- Gherardi S. et alii (2016). A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies. In "NSA Conference", (Helsinki, 11-13 Agosto 2016), s.n.t.
- Gilardi S., Lozza E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34(4), 245-256.
- Goodley D. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Graziano G., Albasi C. (2019). Il cinema come strumento nella formazione clinica. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 68-96.
- Izard C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. Doi: 10.1037/0033-2909.115.2.288.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lifshitz H. (2020). *Growth and Development in Adulthood among Persons with Intellectual Disability*. Switzerland: Springer Nature.
- Lim J. (2019). Emotion regulation and intervention in adults with autism spectrum disorder: a synthesis of the literature. *Advances in Autism*, 6(1), 48-62. Doi: 10.1108/AIA-12-2018-0050.
- McRae K., Gross J.J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. Doi: 10.1037/emo-0000703.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. et al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E.W. (Eds) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Occhini L. (2007). La rabbia contro la ragione. Le ragioni della rabbia. *Prospettiva EP*, 30(3), 95-112.
- Occhini L. (2016). *La paura e i suoi inganni*. Roma: Aracne.
- Occhini L. (2018). *Rabbia. Dalla difesa all'ostilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.). (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson (2002).
- Raffagnino R., Occhini L. (2000). *Il corpo e l'Altro. Imparare la comunicazione non verbale*. Milano: Guerini.
- Roberts L.V., Richmond J.L. (2014). Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science*. 18(3): 404-419. Doi: 10.1111/desc.12225.
- Romano A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.



- Romano A., Bracci F. Fabbri L., Grange T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 1, 9-24.
- Sacchi F., Giraldo M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 43-63.
- Santi M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scherer K.R. (2009). *Emotion theories and concepts (psychological perspectives)*. In D. Sander K.R. Scherer (eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Smithikrai C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 522-530. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.033.
- Strati A. (2019). *Organizational Theory and Aesthetic Philosophies*. London-New York: Routledge.
- Valdré R. (2019). Il cinema nella follia e nel male: una lettura contemporanea. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 130-138.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (2006).
- Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo polifonico delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.

# Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy

## Performative Approaches for social innovation. The Model of the Poti Academy

### Alessandra Romano

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena  
– alessandra.romano2@unisi.it

### Laura Occhini

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena  
– laura.occhini@unisi.it

The article introduces the methodological path and the first outcomes of a participatory research project aimed at analyzing and testing the performative learning methods of the *Poti Pictures Academy*, used for the training of disabled actors (Kolb, 1984; Di Nubila, & Fedeli, 2010). Questions of research are: what outcomes in terms of autonomy, relational, expressive and metacognitive skills can be elicited through those methods? How and to what extent can the drama-based methods be adopted with people with cognitive impairments? In order to address those questions, the contribution describes the training path of the *Poti Academy*, and explores the efficacy of the performative methods in building transformative outcomes with people with disabilities and in producing social innovation in short medium, long term range.

**Key-words:** social innovation; inclusion; intellectual disability; performative art-based methods; transformative learning; Poti Pictures.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'articolo è frutto del lavoro congiunto e dello scambio di riflessioni tra le due Autrici. Solo per responsabilità scientifica, si specifica che Alessandra Romano è autrice dei § 1, 3 e 4, Laura Occhini è autrice dei § 2, 5 e 6, mentre il § 7 è scritto in collaborazione dalle due Autrici.



## 1. Storia di una ricerca inclusiva. Per validare hai bisogno di collaborare

La vita dei ricercatori accademici è attraversata dallo sforzo di coniugare ciò che si insegna con ciò che si studia. In questa parabola può capitare di intercettare progetti sfidanti che si occupano di tematiche che caratterizzano i nostri insegnamenti in aula. È questo il caso del Progetto di ricerca partecipativa che le due autrici del presente contributo e la Casa Cinematografica *Poti Pictures* hanno avviato nel mese di settembre 2019<sup>1</sup>.

La *Poti Pictures* (<http://www.potiPicturess.com/official/#>) si colloca all'interno della cooperativa sociale "*Il Cenacolo*", da anni è attiva nel settore della promozione culturale e sociale nel territorio aretino<sup>2</sup>. Gli attori protagonisti sono persone con disabilità intellettiva e sensoriale, generalmente a medio e alto funzionamento adattivo.

Il progetto si presenta fin da subito ambizioso: avviare una casa cinematografica che non produca corti e videoclip come "animazione sociale", ma realizzi prodotti cinematografici di spessore, dalla vocazione fortemente attivistica ed emancipativa, con attori "speciali", tradizionalmente a rischio di marginalizzazione e qui formati professionalmente.

Come gli stessi fondatori riportano, la finalità della *Poti Pictures* è «fare promozione e cultura sociale, senza cadere nel pietismo, utilizzando il mezzo audiovisivo come mezzo di comunicazione e di inclusione, cercando nel nostro piccolo di superare le barriere e gli ostacoli della disabilità senza snaturare le caratteristiche di chi sta davanti alla camera da presa» (Daniele Bonarini, regista e fondatore). Trovare finanziamenti, arruolare aspiranti attori promettenti, realizzare prodotti cinematografici competitivi nel circuito dei festival internazionali, senza tradire la *mission* emancipativa: queste erano le sfide di fronte a cui si trovavano i membri della *Poti Pictures*. Dopo i primi anni, cominciano ad arrivare i riconoscimenti e la notorietà su un piano nazionale e internazionale. In questa scia è nata l'idea di creare uno spazio permanente di formazione e promozione umana, denominata *Poti Pictures Academy*, che ha trovato una forma istituzionalizzata a partire dal 2019.

La *Poti Academy* si prefigge l'obiettivo di offrire formazione cinematografica ad aspiranti attori con disabilità intellettive, sensoriali e/o fisiche, funzionale a migliorare le capacità relazionali e i legami che ciascuno instaura con le comunità di appartenenza. Il processo chiave è la coltivazione della consapevolezza emozionale, per meglio dire delle "consapevolezze emozionali", attraverso un percorso strutturato di alfabetizzazione e riconoscimento emozionale e l'acquisizione di tecniche cinematografiche calibrate sulle diversità molteplici dei singoli partecipanti in gioco.

Il lavoro di formazione prevede registi, *actor coach*, sceneggiatori, professionisti

- 1 Il contributo si situa in un processo di ricerca su committenza finalizzato alla validazione del Metodo dell'*Academy*. Non è presente un conflitto di interessi dichiarato poiché sono state messe in atto procedure per preservare la rigurosità dell'impianto metodologico e arginare l'effetto delle aspettative della committenza.
- 2 La cooperativa, in collaborazione con istituti privati di riabilitazione, supporta persone con disabilità verso un percorso di deistituzionalizzazione con accessi a strutture intermedie (Comunità Alloggio) o verso la vita indipendente (Appartamenti Assistiti). La cooperativa si occupa soprattutto di percorsi di inserimento lavorativo (da: <http://www.cooperativailcenacolo.it/index.php>).



del settore educativo, che già da tempo avvertono l'esigenza di avere uno sguardo di validazione scientificamente fondato, che permetta di formalizzare i metodi che di fatto esercitano nei loro percorsi di pratica attoriale. Per le due ricercatrici si tratta di un'occasione di ricerca partecipativa che consente loro di contaminarsi con le pratiche di formazione esperienziale che si stanno affermando nel campo degli approcci all'inclusione sociale di adulti con disabilità. La ricerca partecipativa intenda validare il *Modello* della *Poti Academy* e testarne le ricadute in termini di innovazione sociale a basso, medio e lungo raggio.

## 2. «Non accettarmi come sono»

Abbiamo rubato a Feuerstein la frase con cui titoliamo questo paragrafo (Feuerstein & Falik, 2013), perché ai suoi studi sull'*apprendimento mediato* si ispira l'esperienza di alfabetizzazione emotiva, cognitiva, relazionale e professionale alla base della *Poti Academy*. L'assunto teorico di partenza è quello che ipotizza le strutture cognitive umane come parzialmente modificabili dall'apprendimento. Anche l'intelligenza, in quest'ottica, deve essere concepita come uno "stato" piuttosto che un "tratto" immutabile e, in quanto tale, caratterizzato da plasticità (Feuerstein *et al.*, 2013). Un'ipotesi che – per quanto in anticipo sui tempi – avrà successive conferme scientifiche nelle ricerche sulla plasticità neurale e negli studi nell'ambito delle neuroscienze (Cheng, & Jin, 2019; Lifshitz, 2020) ma, soprattutto, troverà riscontro nell'applicazione pratica nelle aree della valutazione e dell'inclusione (De Robertis, 2017; Besio, 2019).

Sinteticamente: se l'intelligenza e le strutture cognitive umane sono modificabili, il cambiamento può essere conseguito attraverso una forma di apprendimento che, stimolando la plasticità neuronale, determina una modificazione negli schemi cognitivi o nel comportamento dell'individuo che sia osservabile e valutabile. In questo senso – e soprattutto in riferimento alla disabilità intellettiva (Roberts & Richmond, 2014) – il cambiamento sarà tanto più efficace quanto più l'esperienza di apprendimento è frutto di una mediazione operata nella selezione di stimoli da offrire al ricevente all'interno di un setting protetto, nell'oggettiva valutazione delle risposte ottenute ad apprendimento avvenuto e tenendo presente il valore irrinunciabile della relazione interpersonale fra mediatore e ricevente (vedi fig 1).

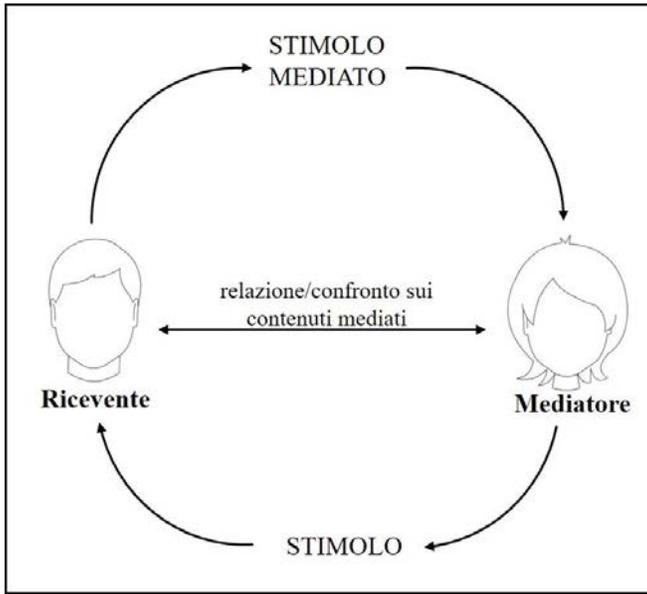


Fig. 1: I principi base dell'apprendimento mediato

Partendo da questi presupposti, ci sembra opportuno fornire un brevissimo inquadramento clinico delle sette persone che partecipano al percorso. Le indicazioni generali sono state fornite dalla Sara Borri (psicologa e *actor coach* del progetto) e, in alcuni casi, appaiono parziali (quando non incomplete o indefinite) per scelte familiari dei partecipanti o per diagnosi mai approfondite. Alcune integrazioni sono, invece, frutto dell'osservazione diretta dei partecipanti durante gli incontri in presenza delle ricercatrici.

I sette partecipanti al progetto - tre donne e quattro uomini - sono adulti con disabilità intellettiva (da ora indicata con l'acronimo DI) e disturbi neurocognitivi acquisiti (da ora indicati con DNC) afferenti ai servizi offerti dalla Cooperativa Sociale *Il Cenacolo* (vedi nota 3) della quale la Casa Cinematografica è parte integrante. Quattro di loro sono inseriti in un progetto di vita autonoma condotto dall'Istituto di Agazzi<sup>3</sup> e, tutti, sono inseriti in attività lavorative che sottostanno al programma personalizzato di indipendenza. Hanno un'età che varia dai 48 ai 62 anni e la disabilità intellettiva è, spesso, in comorbilità con altri disturbi del neurosviluppo (spettro autistico, disturbo della comunicazione sociale), con disturbi di personalità o psicotici. Il livello di gravità della disabilità intellettiva varia da lieve a media ma corre l'obbligo di specificare che l'indicazione è riferita ai nuovi criteri diagnostici introdotti con il DSM-5 (A.P.A., 2013). Secondo questi ultimi, infatti, l'inquadra-

3 *L'Istituto Privato di Riabilitazione "Madre della Divina Provvidenza"* (Agazzi - Arezzo) opera da molti anni nel campo della disabilità, al fine di promuovere un concreto miglioramento delle condizioni fisiche e psicologiche delle persone che ad esso accedono. L'Istituto declina la sua attività in termini di abilitazione/riabilitazione, assistenza e supporto alla autonomia di vita, secondo i criteri previsti dalla normativa vigente per i servizi sanitari, i servizi ad alta integrazione socio-sanitaria e quelli relativi ad interventi sociali (da: <https://www.istitutoagazzi.it/>).



mento nosografico include, in maniera preponderante rispetto all'approssimazione fornita dal solo QI, il livello di funzionamento adattivo della persona nelle aree concettuali, pratiche e sociali. È necessario sottolineare che, se da un punto di vista diagnostico gli individui rientrano all'interno del livello più lieve di gravità DI, il funzionamento adattivo relativo all'ambito sociale è, per alcuni di loro, più coerente con un livello di gravità moderato. All'inizio del percorso dell'*Academy*, infatti, le competenze comunicative di alcuni facevano rilevare una ristrettezza del lessico (ad esclusione di Paolo<sup>4</sup> che possiede un ottimo linguaggio e un vasto vocabolario); alcuni stimoli sociali venivano interpretati in maniera errata o, spesso, amplificati (soprattutto per quel che concerne il giudizio o l'espressione dell'affettività). Si osservava, inoltre, una scarsa autonomia nelle decisioni accompagnate da una bassa autostima. Sostegno verbale e rinforzi positivi erano necessari in molte fasi del percorso. L'unico uomo con DNC (Fabio - 48 anni - ictus ischemico - afasia) ha un livello cognitivo superiore agli altri anche se le competenze emotive non corrispondono al piano cognitivo (né per quanto riguarda l'espressione né per l'esperienza del vissuto); questa sua caratteristica lo porta, spesso, a esprimere verbalmente il sentirsi diverso dagli altri partecipanti (*"Loro, i disabili, mentre io..."*).

Come si può intuire, i partecipanti si conoscono tra loro da alcuni anni e hanno avuto occasione di lavorare insieme in altri progetti. La reciproca conoscenza - come vedremo - risulterà essere un elemento facilitatore poiché permette di ottimizzare il tempo necessario a creare un clima di gruppo positivo e la coesione indispensabile a sperimentarsi nelle performance di alfabetizzazione emotiva.

Questo, in teoria, il quadro con il quale iniziare a lavorare se ci affidassimo alla sterile anamnesi o se, partendo dalle abituali premesse degli approcci psicoeducativi a persone adulte con DI, il *"ciò che possiamo fare nonostante..."* sarebbe la poco sfidante premessa del *"...ciò che loro non sono in grado di fare"*: una strategia di assistenza che intrattiene ma non forma, che mantiene l'abituazione al compito ma raramente si concentra sull'incremento delle competenze. È necessario, invece, andare oltre: i partecipanti della *Academy* sono professionisti con cui lavorare con *"ciò che loro sanno fare nonostante non lo si sia ancora capito"*. Nell'*Academy* nessuno viene accettato per ciò che è già: si resta, partecipanti, in attesa di scoprire ciò che si è in grado di diventare.

### 3. "Definire un metodo non è mai semplice"

Che cosa significa validare un metodo di formazione? Come si valuta l'efficacia di una metodologia nel produrre risultati trasformativi con partecipanti con disabilità? Quali strumenti consentono di rilevare risultati di apprendimento che hanno a che fare con competenze relazionali, interazionali, performative? Queste sono alcune delle questioni che abbiamo intercettato nel nostro studio. Come ricercatrici, interessate, rispettivamente, ai processi di apprendimento e di sviluppo da angolature e posture disciplinari differenti, ci trovavamo di fronte a uno scenario incerto. Da una parte avevamo una metodologia di formazione che aveva trovato nell'espe-

4 Paolo è il partecipante "più esperto" avendo partecipato alla prima classe dell'*Academy* (2018/2019) e partecipando ora alla seconda classe. Il regista e l'*actor coach* hanno valutato, in stretta collaborazione, che la partecipazione al secondo anno e alla seconda classe dell'*Academy* potesse costituire un volano evolutivo.



rienza e nei riconoscimenti internazionali la sua messa alla prova empirica. Dall'altra parte eravamo interessate a comprendere:

- a) quali *outcomes* in termini di apprendimento, riconoscimento emozionale, consapevolezza, fluidità di interazione sociale i partecipanti alla *Poti Academy* fossero in grado di raggiungere;
- b) quali risultati in termini di innovazione sociale a breve, medio e lungo termine il lavoro dell'*Academy* fosse in grado di generare.

I nostri costrutti concettuali fanno riferimento al framework dei *disability studies* (Medeghini *et al.*, 2013; Medeghini, 2015; Goodley, 2018; Dirth & Branscombe, 2018; Bocci & Gueli, 2019), ai contributi più recenti della teoria trasformativa dell'apprendimento adulto (Mezirow, 2003), agli studi sulle arti performative nel campo della metodologia della formazione (Di Nubila & Fedeli, 2013; Strati, 2019; Fabbri & Romano, 2017; Manfreda & Colazzo, 2019; Strati, 2019), agli studi sulle metodologie post-qualitative (Gherardi *et al.*, 2017; Gherardi, 2019), non ultimo alle indicazioni metodologiche della *Collaborative Educational Research* (Shani *et al.*, 2014; Fabbri, 2019). Ci siamo mosse all'interno di una costellazione di riferimenti che ci aiutavano ad essere immerse ma non "sommese" dall'esperienza di ricerca.

Il percorso di ricerca si è esteso per l'intera annualità dell'*Academy*, da novembre 2019 a marzo 2020. Incontri preliminari di coprogettazione della ricerca sono stati condotti a partire già dalla primavera del 2019. Abbiamo adottato un set di strumenti di indagine che comprendeva: osservazioni sistematiche partecipanti, griglie di analisi, valutazioni cliniche, interviste ai partecipanti, interviste ai formatori, interviste doppie ai genitori dei partecipanti, *debriefing*, analisi delle note che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri e del diario di bordo del regista e dell'*actor coach*. Abbiamo raccolto una ricchezza di materiale che restituiva la complessità del percorso formativo e dei guadagni che erano stati fatti dai partecipanti. Abbiamo privilegiato un approccio di valutazione multilivello, attraverso una triangolazione metodologica degli strumenti di valutazione (qualitativi, clinici ed etnografici) (Gilardi & Lozza, 2009), che ha permesso di verificare la stabilità dei risultati ottenuti con diversi metodi, nonché di rafforzare la congruenza dei risultati, esplorando diversi punti di osservazione.

### 3.1 Il Metodo Poti

Il *Metodo Poti* è un metodo *experience-based*, basato sull'apprendere attraverso l'esperienza performativa ed emozionalmente connotata (Fabbri & Romano, 2017).

I metodi simulativi *experience-based* afferiscono ad un approccio di tipo post-esperienziale, che ha superato il contributo originario di Kolb sull'*experiential learning* (1984): indicano tecniche di conduzione di gruppi e pratiche performative che coniugano l'apprendere attraverso il fare qualcosa con l'apprendere da ciò che si sta facendo. I metodi performativi *experience-based* sono multimediali, poiché implicano l'utilizzo del:

- mediatore attivo (facendo esperienza concreta diretta della situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulative di tipo *performance-based*);



- mediatore analogico (riproducendo attraverso drammatizzazioni e giochi di ruolo strutturati la situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulate *art-based*, quali *role-playing*, teatro sociale);
- mediatore linguistico-simbolico (praticando nella performance regole e *script* di interazione sociale appresi consapevolmente e inconsapevolmente);
- mediatore iconico (servendosi di concetti, costrutti e immagini per simulare la realtà che si intende rappresentare, come nelle tecniche di scenario simulato).

Il *Metodo Poti* allinea l'apprendimento emozionale ed espressivo attraverso l'esperienza della *performance* con l'apprendimento di tipo metacognitivo e riflessivo a partire da quell'esperienza. I partecipanti non agiscono soltanto, ma sono sollecitati a sviluppare competenze critiche e metacognitive a partire da ciò che di concreto performano. La declinazione operativa si articola nelle seguenti fasi:

1. Prima fase: *alfabetizzazione emotiva*. Gli obiettivi di apprendimento e sviluppo sono conoscere le proprie emozioni, il proprio corpo, saper dare un nome a ciò che si prova. Sono previsti esercizi con i quali si inizia a esplorare la corporeità, i limiti e le capacità. Il percorso è diviso in tre step: (a) il *training emotivo*, (b) il *training interpretativo*, (c) il *training esperienziale*. L'analisi delle singole fasi sarà descritta nel paragrafo 5.



Fig. 2: L'articolazione per fasi del Metodo Poti

2. Seconda fase: *costruzione collaborativa experience-based del copione*. Possiamo parlare di scrittura immersiva e cocreativa del copione del cortometraggio. La scrittura del copione non è un atto isolato a cura dello sceneggiatore, quanto un processo iterativo, condiviso tra sceneggiatore, *actor coach* e regista, a spirale, che include momenti di progresso a momenti di revisione e modifica di



quanto redatto, alla luce degli incontri con i partecipanti. Possiamo anche utilizzare la metafora del “copione sartoriale”, cucito su misura degli attori che dovranno interpretarlo. È un percorso di sceneggiatura di tipo *bottom-up*, induttivo, che muove dall’incontro e dall’osservazione dei partecipanti, dalle interazioni e conversazioni con questi, dall’apertura e dalla disponibilità a coglierne sfumature, micromovimenti, cenni col capo, smorfie, fino ad arrivare a una prima bozza confezionata.

3. Terza fase: *testing e sperimentazione* della prima versione del copione con i partecipanti.
4. Quarta fase: *revisione* del copione e dello script.
5. Quinta fase: *percorso di apprendimento* del copione.
6. Sesta fase: *produzione del cortometraggio* con équipe professionali.

Daniele, il regista, descrive il *flow* di processo che conduce dall’apprendimento del copione alla produzione del cortometraggio per ciascuna scena nel suo diario di bordo riflessivo:

Microfasi	Descrizione narrativa
Letture e comprensione del testo	<i>L’obiettivo principale è riuscire a far comprendere ai partecipanti il significato del testo e soprattutto del sottotesto. Date le profonde difficoltà cognitive (specie di alcuni), ci siamo scontrati spesso con questo problema: la comprensione era profondamente difficile da raggiungere e, una volta raggiunta, il giorno dopo, dovevo ricominciare da capo perché alcuni si erano scordati il significato della scena. Così, alla ricerca di un metodo che funzionasse, mi sono basato sulle loro esperienze, ho iniziato ad utilizzare storie di vita vissuta o situazioni reali per fargli comprendere il testo. Nel momento in cui utilizzavo esempi o similitudini, erano in grado di riportarlo al testo che stavamo studiando. L’errore che facevo era non tenere conto dei limiti oggettivamente invalicabili e questo mi creava profonda frustrazione.</i>
Memorizzazione delle battute	<i>La seconda fase doveva essere subordinata alla prima, in quanto la memorizzazione di battute era estremamente più semplice se utilizzavo vocaboli e frasi a loro più vicini alla realtà. Mi vedevo costretto a rivedere la sceneggiatura, sulla base delle prove e delle battute che venivano loro più spontanee. Per memorizzarle, non usavo un metodo specifico se non “provare, provare, provare”. Io leggevo la scena per intero per poi fargliela ripetere, a pezzetti, fino a che non riuscivano a ricordarla tutta intera. Con il sistema di comprensione prima e memorizzazione poi, alcuni riuscivano a ricordarsi meglio le battute e riuscivo ad ottenere un dialogo di 6/7 battute ciascuno, senza interruzioni.</i>
Studio delle emozioni	<i>Come aiutare i partecipanti nella gestione delle emozioni? Mi accorsi subito che dire a uno di loro: “in questa scena ho bisogno che tu tiri fuori l’ansia!” era un po’ come parlargli in giapponese e soprattutto che né lui, né gli altri avevano la minima idea che potessero esistere anche delle sfumature emotive. Serviva un’alfabetizzazione emozionale. Come per la prima fase, decisi di usare esempi concreti di vita vissuta. Se avevo bisogno di un’emozione di solitudine, di abbandono e di orgoglio ferito, chiedevo a loro di tornare con la mente a quando li brontolai pesantemente. Per un altro, facevo esempi del tipo “Sei al centro diurno, vuoi ancora pasta, come la chiedi?”. Questo sistema funzionava! Allora ripeteva la prima fase, poi la seconda ed una volta che sapevano interpretare tutta la scena a livello di comprensione e di memoria, procedevo a portarli sul piano emotivo che intendevo dare al personaggio.</i>



Microfasi	Descrizione narrativa
Memorizzazione delle battute in scena	<i>Mentre nelle prime 3 fasi stavamo seduti ad un tavolo, per ottenere una maggiore concentrazione, nell'ultima fase, la messa in scena, simulavamo il set e quindi aggiungevo movimenti ed interazione. Sapevo che anche a livello fisico avrei dovuto trovare delle soluzioni e qualcuno che mi potesse aiutare. Alcuni non sembravano riuscire a gestire due cose contemporaneamente (battuta e movimento) ed ogni gesto sembrava robotico e meccanico. Simulando le parole del set (motore, ciak, azione, stop) provavamo la scena fino al raggiungimento di un risultato accettabile. Sapevo bene che le quattro fasi andavano ripetute ad ogni lezione perché dopo appena due giorni riuscivano a dimenticare tutto, tuttavia, più andavamo avanti, meno occorrevo tentativi di portare a casa un "ciak buono". L'obiettivo quindi era quello di giungere sul set più preparati possibile e di riuscire in appena mezz'ora (tempo solitamente concesso al regista per la messa in scena prima del ciak), a far riaffiorare tutte le lezioni intraprese nei mesi precedenti.</i>

Tab: 1 – Articolazione del percorso di apprendimento del copione

Rifacendoci al *framework* delle metodologie *experience-based* (Fabbri & Romano, 2017; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018), possiamo delineare quali sono le caratteristiche del *Metodo Poti*:

- l'immediatezza delle azioni da svolgere;
- l'elevato grado di partecipazione dei partecipanti, la materialità delle attività da compiere;
- il livello di strutturazione del setting, la flessibilità e la negoziabilità di ruoli e compiti nelle attività di improvvisazione e di esercizio del ritmo;
- l'orientamento *person-oriented*, sia in termini di processo che di strutturazione e articolazione dei contenuti, personalizzati e "cuciti" su misura di ogni partecipante;
- la valorizzazione del fare e dell'*active learning*, e uno stretto collegamento tra oggetti pratici e cognitivi (si lavora su esperienze concrete ed attuali, e su situazioni di vita reale);
- la centralità dell'ambiente e delle caratteristiche del setting, predisposte per consentire movimento, formazione di piccoli gruppi, discussione;
- lo spazio concesso alla socializzazione e alla cooperazione tra i partecipanti, per stimolare l'interazione e il coinvolgimento, adottando stili comunicativi che facilitino la partecipazione;
- la trasferibilità dei guadagni comunicativi dei partecipanti nelle situazioni della loro vita quotidiana.

La conoscenza attivata è (a) relazionale (Wenger, 1998; Gherardi *et al.*, , 2016), che nasce dal fare insieme tra più individui, (b) incarnata (Carlson *et al.*, 2007), per cui ciò che si apprende è ciò che si sperimenta in prima persona all'interno di contesti fisici, e (c) emotiva, per cui si apprende ciò che è affettivamente significativo e quotidianamente utile, e i processi di apprendimento sono *emotionally-driven* (Taylor, 2009). La caratterizzazione più importante del *Metodo Poti* è la fascinazione della corporeità, il coinvolgimento fisico degli attori che sono chiamati a fare qualcosa concretamente, che possa essere uno spettacolo teatrale, una performance, un gioco di espressività (Santi, 2016; Zorzi, Camedda, & Zorzi, 2019).



## 4. L'Academy esiste perché ci siamo tutti. Gruppi performanti e performance gruppali

L'obiettivo della costruzione partecipativa del *Metodo Poti* è realizzare un progetto formativo che promuova uno sguardo critico verso tutte quelle strutture normative che considerano la disabilità come abilità diversa, capace di rendere protagonisti gli attori, che vadano oltre la prospettiva *normality-based* secondo cui c'è qualcuno che include qualcun altro. Nelle parole di Enrico Saccà, lo sceneggiatore: «...il metodo non è teatroterapia. Non serve ad elaborare traumi o vissuti indesiderati attraverso il mediatore della drammatizzazione. In quanto coprogettatori del metodo, precisiamo che non è terapia occupazionale per persone con difficoltà attraverso il teatro. Noi non produciamo recite o spettacoli sociali. Il Metodo Poti è un percorso formativo finalizzato alla formazione di attori professionali all'interno di un'Academy riconosciuta e certificata».

Il percorso che ha condotto alla costituzione dell'Academy non è stato privo di tornanti e ostacoli. Gli educatori coinvolti, il regista e l'*actor coach* più volte lo raccontano: «[...] tante volte ci siamo chiesti e ci chiediamo se quello che facciamo con gli attori è giusto, se è davvero una strada che permetterà loro di guadagnare una posizione e un riconoscimento sociale. Perché no, soprattutto un riconoscimento economico. Poter stipulare contratti a tempo indeterminato come attori è stato il primo step di una strada verso le autonomie. Spesso ci siamo domandati se il nostro progetto fosse in grado davvero di ribaltare prospettive dominanti. Non volevamo avere la pietà o la compassione del pubblico. Noi volevamo formare attori che recitassero in produzioni cinematografiche di altissima qualità che gareggiassero all'interno di circuiti internazionali. Sembrava una missione visionaria, poi sono arrivati i premi, i riconoscimenti, la fama internazionale, e finalmente il viaggio in America» (Daniele, regista).

Il metodo è caratterizzato da un rovesciamento della normocentralità di alcune visioni di integrazione. Non sono gli attori disabili a dover entrare nel mondo dei normodotati. Sono professionisti normodotati che si pongono al servizio degli attori, indipendentemente dalla loro neurodiversità. «Togliere le differenze tra attori disabili e attori normodotati era forse il risultato più grande che potevamo aspettarci attraverso i cortometraggi» (Sara, *actor coach*). È questa la ricaduta in termini di inclusione sostenibile: decostruire le categorizzazioni dominanti della normodotazione, rovesciare l'ordine di potere dove c'è qualcuno che ha una posizione di superiorità e qualcuno che – in quanto neurodiversità – ha una posizione di subalternità.

Uno dei momenti "A-ah!" (Mezirow, 2003), più trasformativi e significativi di questo percorso di ricerca è stato quando Fabio, l'attore con disabilità cognitiva acquisita, ha esordito con una battuta dai ritmi e dal tempo perfetto. Non era programmata, gli attori erano alle prese con la sessione di apprendimento del *senso* del ritmo e dell'azione scenica. Tutti sono rimasti senza parole, hanno provato a chiedergli spiegazioni di come ci fosse riuscito, ma lui ha solo balbettato con aria confusa. La battuta era perfettamente appropriata, eppure non poteva essere da lui "esplicata". Come consentire a persone con difficoltà di acquisire la ritmicità scenica e la sequenzialità cinematografica che non corrisponde alla sequenzialità temporale? Fabio, con una sorta di semplicità geniale, ci era riuscito. Aveva performato la sequenzialità ritmica prima ancora di avere parole a sufficienza per spiegare di averla compresa. O meglio: non avrebbe mai trovato catene parole e connessioni



logico-verbali utili a spiegare ciò che aveva capito. Semplicemente l'aveva agito. L'aveva praticato.

Nella logica performativa, il perimetro del *setting* esperienziale in cui si svolgono le attività viene a configurarsi come un mondo a parte, le cui regole del gioco, tuttavia, sono in un rapporto di co-determinazione con le regole della grammatica sociale delle situazioni rappresentate. Non conta il singolo attore: il metodo funziona perché fondato su una dimensione comunitaria. È il gruppo che permette di rappresentare le scene, è il gruppo che funziona da acceleratore di apprendimento, è il gruppo che performa ogni scena, anche quando le inquadrature riguardano solo alcuni attori, anche quando l'attenzione del pubblico è solo su un unico attore. In ogni incontro viene rimarcato che l'efficacia dell'azione scenica è nello spazio liminale del gruppo: è uno spazio terzo, di interconnessione tra le forze e le fisicità di tutti gli attori umani e non umani che intervengono su quella potenza scenica. È il gruppo performante e che performa. Prendiamo in prestito dal lessico delle metodologie *art-based* l'espressione di processo di cocostruzione e cocreazione di un'estetica condivisa, per indicare quella danza tra rispecchiamento, ampliamento, creatività, performance, interpretazione e improvvisazione che il gruppo attraversa nelle sessioni di recitazione (Della Cagnoletta *et al.*, 2018). In questo senso, il lavoro artistico del gruppo e attraverso il gruppo facilita anche quei passaggi che muovono da un livello di idealizzazione ("*Farò quella parte benissimo*"), o di svalutazione ("*Non so recitare quel ruolo*"), per arrivare a un piano di realtà ("*Questo è ciò che posso fare oggi, per recitare meglio ho necessità di esercitarmi e di provare più volte*").

La dimensione gruppale del *Metodo Poti* offre ai partecipanti un clima di collaborazione, condivisione (Martinson & Jackso, 2015), in cui gli scambi siano gestiti secondo modalità definite da leadership orizzontale e da reciprocità. In quanto attività *performative-based*, induce comportamenti emulativi in cui spesso si impara osservando il comportamento altrui e imitandolo, praticandolo, integrandolo con i propri modi di tematizzare le situazioni.

Vigono criteri di appartenenza, di fiducia e sicurezza che facilitino l'esplorazione creativa di tutte le possibili performance: il clima di solidarietà contrattuale (Mezirow, 2003, p. 187) tra i partecipanti contribuisce ai loro apprendimenti e all'acquisizione di competenze metacognitive per gestire le emozioni e le angosce. Tali processi possono avvenire a condizione che i partecipanti sentano di essere in un *safe-environment*, in un contesto protetto dove sono portatori degli stessi interessi e condividono esperienze analoghe. Lo snodo relazionale che si viene a costituire richiama più l'assetto dell'*entanglement* tra attori, elementi materiali, facilitatori, regista, *actor coach* che del gruppo. L'esito è un reticolo di interconnessioni, complesse, a doppia trama. L'intero percorso può essere interpretato come un'oscillazione continua tra "fare arte" e "stringere connessioni", in cui si intrecciano storie individuali e storie di gruppo, tra *performance* creativa e creatività performata.

I benefici che derivano riguardano evoluzioni nell'area emotiva, relazionale, comunicativa, metacognitiva e delle autonomie. Il guadagno che hanno fatto i partecipanti all'*Academy* è stato transitare *dall'essere* l'esperienza scenica *all'aver* l'esperienza scenica, apprendendo a cercare soluzioni propositive ed emozionalmente mediate per esprimere anche sentimenti negativi e conflittuali. Come tematizzare e restituire ai partecipanti questi guadagni? Essere consapevoli delle proprie potenzialità, conoscere ciò che si è in grado di fare nell'*hic et nunc*, soverchiare i propri limiti, sono competenze metacognitive che i partecipanti hanno acquisito nell'*Academy* e grazie all'*Academy*.



## 5. Il *training* emotivo: verso la consapevolezza

È fuor di dubbio che la psicologia abbia spesso utilizzato il cinema come elemento di sostegno alla terapia (Smithikrai, 2016; Bersani, 2018), come oggetto di studio attraverso il quale indagare la rappresentazione sociale del disagio psichico (Valdré, 2019) e come supporto alla formazione clinica dei terapeuti (Graziano & Albasi, 2019).

La bibliografia è ricca di report significativi sulla funzione educativa e terapeutica del teatro e del cinema sociale (Romano, 2016). Ma nessuna esperienza professionale, che sia a nostra conoscenza, fa lavorare persone con DI nel cinema piegandone gli strumenti e le qualità intrinseche alle singole capacità espressive di ognuna di loro. Per dirla con il regista, il lavoro dell'Academy: «*È un'opera di sartoria umana in cui il cinema con i suoi mezzi si adatta alle capacità degli attori... un metodo di cinema al contrario*» dove gran parte del tempo dedicato alla formazione degli attori è riservato alla rilevazione delle loro potenzialità espressive e alla loro capacità di trasmetterle/comunicarle efficacemente. Non viene chiesto loro di simulare/recitare una emozione ma si cerca di comprendere quali emozioni possano esprimere con maggior efficacia e quali, fra queste, riescano a rendere "coinvolgente" (non solo verosimile) la scena. Non "attori" in funzione di un ruolo, ma ruoli cuciti e indossati dagli attori e con i quali essi possono sentirsi a loro agio ed esprimersi al meglio delle loro potenzialità (oltre il concetto limitante di "disabilità", con tutto il bagaglio di impotenza appresa che lo caratterizza).

La prima fase, di alfabetizzazione emotiva (vedi fig. 2), si svolge durante incontri a cadenza settimanale in un setting protetto, alla presenza dell'*actor coach*, del regista e, in alcune occasioni, dello sceneggiatore (vedi fig. 3). La fase di alfabetizzazione è suddivisa in tre step:

1. *il training emotivo* è suddiviso in sei incontri; un incontro per ognuna delle sei emozioni fondamentali<sup>5</sup> selezionate secondo i criteri di universalità e categorialità definiti dalla comunità accademica (Ekman, 1999; Occhini, 2016; Celeghin et al., 2017). Ogni parte prevede: riconoscimento delle emozioni, distinzione e comprensione delle differenti intensità di ogni emozione;
2. *il training interpretativo* in cui i partecipanti imparano a manifestare l'emozione a livello espressivo (verbale e non verbale) e a rappresentarla in un breve copione con tecniche e piani di recitazione sempre diversi e prendendo confidenza con il *drive* del personaggio e del ruolo assegnato;
3. *il training esperienziale* in cui vengono acquisite le competenze del ritmo recitativo, della turnazione e della capacità espressivo/comunicativa delle proprie emozioni funzionali alla rappresentazione.

5 Le sei emozioni fondamentali (o di base): sorpresa, gioia, tristezza, paura, rabbia, disgusto.



Fig. 3 – Il setting

Step 1 – Il training emotivo – «*La nostra sfida è quella di mettere i nostri attori nelle condizioni di poter riprodurre/recitare quelle stesse emozioni nel modo più naturale possibile (pur mantenendo la consapevolezza delle stesse e del fatto che in quel momento stanno recitando), senza indurre o provocare il seppur minimo trauma in loro. Questo prevede, ovviamente, un lungo lavoro a monte della messa in scena in cui le emozioni provate realmente vengono rese consapevoli, elaborate, gestite e così comprese nel miglior modo possibile*» (Sara, actor coach). La riproduzione/regolazione dell'espressione di una emozione presuppone alcuni apprendimenti che includono, da una parte la percezione dell'appropriatezza della sua manifestazione e dall'altra la capacità metacognitiva di comprendere il significato che queste assumono all'interno di uno scambio sociale (Scherer, 2009). Ma, prima di tutto, è fondamentale saper riconoscere gli elementi non verbali e verbali con cui l'emozione si esprime all'interno di un'interazione (Izard, 1994; McRae & Gross, 2020). Quando si lavora con persone con disturbi del neurosviluppo è fondamentale essere consapevoli che la compromissione del funzionamento sociale in persone DI, non raramente, include anche una compromissione sia nella comunicazione che nella ricezione di messaggi non verbali e una difficile comprensione di come questi sostengano o smentiscano la comunicazione verbale sul piano emotivo che regola l'interazione (Raffagnino, & Occhini, 2000; Lim, 2019).



La sfida del *Metodo Poti*, in questa fase iniziale, è comprendere i livelli iniziali di competenza emotiva e comunicativa dei partecipanti, indagare la loro capacità di comprensione ricettiva e il piano metacognitivo dell'espressione emotiva nella comunicazione e nella riproduzione non verbale. Ed è, indubbiamente, la parte più delicata (dal punto di vista psicologico) e la più lunga del processo di alfabetizzazione.

L'*actor coach* si è affidata al metodo iconico (notoriamente più efficace con bambini e con pazienti DI e DNC) e ha adottato lo strumento "Le sfumature delle emozioni" nella sua ultima edizione (Franco *et al.*, 2019), costituito da 48 carte in cui le sei emozioni fondamentali vengono rappresentate nei loro diversi gradi di intensità e con le rispettive forme comunicative non-verbali<sup>6</sup>.



Fig. 4: Le card per lavorare sulla rabbia (tratta da Franco *et al.*, 2019)

In ogni sessione del *training* emotivo viene analizzata una emozione scegliendo le carte che corrispondono ai vari livelli della sua intensità. Attraverso la mediazione dell'*actor coach*, a ogni partecipante viene chiesto di individuare le caratteristiche espressive specifiche di ogni parte del volto (nelle carte consegnate ai partecipanti il nome che indica l'emozione è occultato). Nella fig. 4 un esempio delle quattro card presentate al gruppo per lavorare sul tema emotivo della rabbia e, di seguito, un breve report delle risposte ottenute.

L'*actor coach* propone ai partecipanti la carta contrassegnata con il numero 3 (arrabbiato). I partecipanti iniziano l'analisi dei tratti specifici:

6 Il Kit include anche 16 *carte situazione* che però non vengono utilizzate in questo contesto.



Franca: *Ha una grinza fra le sopracciglia, fa la "griccia"*<sup>7</sup>

Mario: *Gli occhi sono birbi e cattivi*

Paolo: *Con la barba non si vede niente*

Mario: *Arrota i denti*

Fabio: *Ma io boh...la barba mischia* (afasia)

Sandra: *Guarda torto*

I partecipanti fanno molta fatica a riconoscere le singole caratteristiche del volto a causa della barba. Il facilitatore sostituisce la card "arrabbiato" con la card "irritata" (immagine 2 nella fig. 4) e a quel punto i partecipanti riescono con più chiarezza a isolare le differenti particolarità del volto: la parte centrale delle sopracciglia schiacciate verso il basso, la bocca che "ruggia"<sup>8</sup> (Franca), il naso arricciato verso l'alto e il rossore del volto.

Anche all'introduzione della card 4, "furibondo", i partecipanti non mostrano alcuna difficoltà di decodifica emozionale. Ovviamente le categorie, con intensità minore e con caratteristiche ambigue, sono precipuamente più difficili da decodificare cognitivamente in persone con una compromissione delle capacità nell'area dello sviluppo delle competenze sociali e appare quindi evidente che tanto più si aumenta il livello di caratterizzazione quanto meglio essi riescono a definire con chiarezza l'intensità della manifestazione emotiva (O.M.S., 2001; Occhini, 2018).

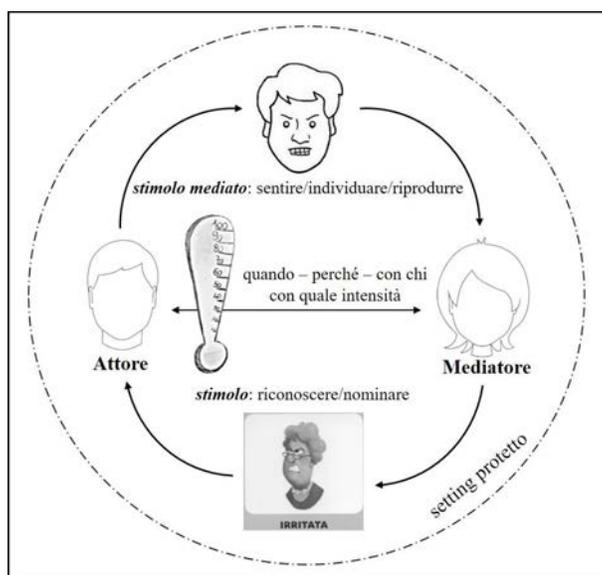


Fig. 5: Apprendimento mediato e Metodo Poti

7 Da aggricciare: aggrinzare, incresparsi, rattrappire (vocabolario Treccani online) – "Fare la griccia" è una espressione dialettale della zona geografica aretina che sta a indicare il corrugamento della fronte, della radice del naso e del labbro superiore per riprodurre l'espressione del volto che indica tanto il disgusto che la rabbia.

8 Ruggiare: indica il grugnito del cinghiale; è per esteso associato al rumore del mare in tempesta (vocabolario Treccani online). Nell'area toscano/aretina il "ruggio" indica il suono inarticolato e di gola che viene prodotto come risposta non-verbale vocale in un momento di rabbia particolarmente intensa.



Il passaggio successivo dell'addestramento consiste nel cercare di operare sulla scala dell'intensità emotiva per ogni singola espressione. A questo scopo viene utilizzato un termometro appositamente disegnato dall'*actor coach* e posto al centro del tavolo (vedi figg. 3 e 5). A ogni partecipante viene chiesto di collocare l'emozione di rabbia, di irritazione e di furia in una scala da 0 a 100. A questo punto si evidenziano alcune difficoltà con il termine "irritata" e "arrabbiato" ma la causa di ciò è da imputare soprattutto al fatto che il non verbale espresso nell'immagine 2 è, indubbiamente, più coerente con una intensità maggiore che quello espresso nell'immagine 3 (ciò viene rilevato e definito verbalmente in maniera chiara). Con il termine "furibondo" l'ambiguità scompare.

La tappa successiva è quella di richiamare in memoria e di verbalizzare le "situazioni" in cui gli attori si sono trovati nella condizione di sperimentare le varie intensità dell'emozione "rabbia". La traccia mnestica dell'evento diventerà l'episodio *trigger* che il regista richiamerà verbalmente, in scena, ogni volta che è necessario far riprodurre all'attore l'emozione e il suo specifico livello di intensità. Si riporta di seguito, a mo' di esempio, gli episodi narrati da Sandra (la persona che, più delle altre, vive questa emozione con partecipazione affettiva):

irritazione: *come oggi con il mio nipote che ha fatto storie per accompagnarmi perché non aveva la macchina con il permesso;*

rabbia: *mi incazzo<sup>9</sup> molto quando la mia collega di lavoro mi sposta gli oggetti;*

furibonda: *con mia madre quando si mette i tappini e non sente più niente.*

Step 2 – Il training interpretativo – Contestualmente allo step 1, nella stessa giornata, i partecipanti si misurano, guidati dal regista, con alcune performance di recitazione che hanno come contenuto principale la rabbia: tecniche di *grammelot* in cui l'espressione non verbale prevale sul contenuto verbale, tecniche di modulazione dell'intensità espressiva con richiami agli eventi *trigger*, uso dello spazio recitativo per forzare l'esperienza emotiva. Le performance vengono registrate e riviste con lo sceneggiatore per comprendere quali emozioni possono essere rappresentate al meglio da ogni partecipante nelle fasi che seguono l'alfabetizzazione emotiva.

Step 3 – Il training esperienziale – Il passaggio ulteriore è quello di far uscire i singoli dalla tendenza all'autoreferenzialità affettiva per comprendere come gli altri li percepiscono in base alle loro reazioni e al loro modo di presentarsi. Si tratta di «lavorare sul coraggio di parlare chiaramente fra di noi. Una squadra di attori deve avere la libertà di muoversi nello spazio e con il corpo e di parlare senza filtri tra di loro» (il regista). Uno degli esercizi più coinvolgenti è stato quello in cui ogni partecipante doveva dichiarare "ti voglio bene" ad ognuno degli altri o mettere in luce un elemento positivo della personalità dell'altro: uscire dallo schema linguistico semplicistico dell'immediatezza (è *simpatico*, è *buono*, è *gentile*) ha richiesto un

9 Il termine appartiene indubbiamente al linguaggio parlato volgare ed è di uso molto comune. Ha una precisa connotazione sia dal punto di vista espressivo che dal punto di vista dell'intensità emotiva. Una ricerca (Occhini, 2007) ha dimostrato, ad esempio, che sottoponendo alle persone un gruppo di sei lemmi che indicano diverse intensità dell'emozione "rabbia" (*Urtato – Infastidito – Furioso – Arrabbiato – Irritato – Incazzato*) il 90% colloca l'incazzatura al quinto livello d'intensità fra "arrabbiatura" (quarto posto) e "furia" (sesto posto) dimostrando che il termine ha una specifica denotazione e che si rivolge, in maniera preferenziale, a tutti quei comportamenti che, volutamente mascherati, intendono nuocere all'altro strumentalizzando e manipolando la sua buona fede.



lavoro di immersione particolarmente profondo sulle reali caratteristiche dell'altro, sul coraggio di esplicitarne gli aspetti negativi e sulla gestione della paura del giudizio.

## 6. Narrare il cambiamento: la parola ai protagonisti

Nessun percorso formativo può dirsi efficace se non è avvenuta una trasformazione, nessun percorso può dirsi concluso fintanto che non se ne possano narrare i cambiamenti percepiti, sia che questi vengano vissuti in una prospettiva soggettiva o, al contrario, individuati attraverso una rilevazione oggettiva che possa misurarne gli effetti attraverso un processo di valutazione, validazione e possibili correttivi. Noi abbiamo scelto di far narrare il cambiamento ai protagonisti e abbiamo preferito che fossero loro a raccontarci ciò che resta di quanto hanno imparato, e se, e come, abbiano percepito la trasformazione del loro vissuto.

Con la collaborazione dei facilitatori abbiamo predisposto un incontro di *debriefing* con il gruppo il cui scopo dichiarato è stato quello di valutare, in termini qualitativi, le acquisizioni e i cambiamenti percepiti e se questi potessero essere coerentemente collegati al *training* emotivo/esperienziale. La tecnica del *debriefing* – estesa, adattata e rivista rispetto alla sua originale applicazione nelle contingenze di emergenza (Bauchat & Seropian, 2020) – ci ha permesso di rilevare con chiarezza (anche sorprendendoci in più d'una occasione) se nei partecipanti fossero avvenuti dei cambiamenti in forma consapevole e come questi venissero restituiti verbalmente.

Utilizzando l'abituale setting (vedi fig. 3) e lo stesso strumento introdotto dall'*actor coach* (vedi fig. 4) abbiamo predisposto un incontro di circa un'ora in cui, sul tavolo, sono state sparse tutte le 48 *carte emozione*. A tutti i partecipanti, collettivamente (e includendo regista, *actor coach* e ricercatrici), è stato chiesto di:

- scegliere le carte che corrispondevano alle emozioni provate ricordando il momento in cui è iniziato il percorso alla *Poti Pictures*; per far ben comprendere lo scopo della richiesta le ricercatrici, per prime, hanno introdotto, esemplificandola, la richiesta;
- descrivere un momento che ricordano con maggior piacere;
- immaginare come presenterebbero la *Poti Academy* ad un nuovo partecipante.

L'incontro è stato filmato per intero. Se, per alcuni di loro, la restituzione del vissuto emotivo rispetto all'esperienza è risultata difficile su un piano espressivo (Alessandro, Mario, Franca e Sandra), la pratica del *debriefing* ha comunque offerto spunti interessanti dal punto di vista dei risultati. L'analisi del narrato, infatti, rileva che in ognuno di loro il piano esperienziale ha prodotto effetti positivi su livelli diversi nelle aree dell'attività e della partecipazione (O.M.S., 2001): migliori competenze comunicative, minori resistenze relazionali, aumento della percezione di auto-efficacia fornito dall'essere chiaramente identificati in un ruolo socialmente attraente ("*Io faccio l'attore*" è una frase che ritorna in ognuno di loro), senso di appartenenza ("*Loro sono la mia famiglia*" è un altro vissuto comune), sensibile miglioramento dell'autoderminazione ("*Voglio fare un altro film con Daniele e Sara*"), e visibile riduzione del senso di impotenza appresa con aumento significativo dell'autostima (Amata *et al.*, 2017; Sacchi & Girardo, 2018).



Sarebbe interessante riportare il vissuto di ogni partecipante perché, in ognuno di loro, il cambiamento è percepito e narrato con intensa partecipazione affettiva ma, a titolo di esempio, ci limiteremo a riportare le parole di Sabrina, la persona che all'interno del gruppo appare come più defilata e silenziosa. Il suo restituito è quello che, più di tutti, ci ha profondamente colpito: per l'intensità emotiva con cui è stato manifestato, per lo spazio che Sabrina si è presa per descriversi, per le sue parole e per la forza argomentativa con cui ha confermato quanto il percorso dell'Academy abbia lavorato come agente di profondo cambiamento: *«Io ero felice. Questa è la carta... che io all'inizio ero emozionata e avevo paura di sbagliare. Io sono molto contenta perché Daniele mi ha dato la possibilità di fare l'attrice di film e io gli voglio tanto bene. E però cercherò di lavorare con lui per fare un altro film. Sono molto contenta di Sara che lo aiuta.... vanno sempre insieme per il lavoro e lo fanno per noi. Perché ci vogliono bene».*

## 7. Cosa resta dell'Academy dopo aver vinto la sfida: tra successi, riconoscimenti e premi

Trattandosi di uno studio di caso a carattere esplorativo, la ricerca non intende produrre risultati che siano generalizzabili e trasferibili ad altri contesti e oggetti di ricerca, quanto produrre strumenti, repertori di metodi e pratiche che siano in grado di elicitare risultati inclusivi e trasformativi con individui, comunità e gruppi, coinvolti attraverso mediatori corporei ed espressivi. Ricordiamo, a questo proposito, che si tratta di uno studio preliminare: abbiamo cercato di riportare una restituzione, seppure parziale, dei primi risultati.

Esponiamo sinteticamente i principali guadagni emancipativi del metodo, certe di non poter rendere giustizia a quello che è stato l'esito di un percorso trasformativo:

- l'attività della *Poti Pictures* può essere considerata un fattore ambientale facilitante secondo le interpretazioni ICF (OMS, 2001): le attività intraprese tendono a ridurre parte delle restrizioni psicologiche alla partecipazione e favoriscono un miglioramento delle competenze relazionali;
- con partecipanti che hanno subito traumi e la cui fiducia nel raggiungimento del successo nella vita è stata messa a dura prova, dare una visione e un obiettivo comune – la realizzazione del cortometraggio – funziona come contenitore e come promotore di una fiducia nella costanza di qualcosa che ci sarà alla fine del percorso;
- nei partecipanti diminuisce il senso di impotenza appresa grazie a un ruolo che definisce una identità riconosciuta e apprezzata all'esterno (“essere” un attore, non limitarsi a “fare” recitazione);
- la condivisione e lo scambio relazionale aumentano le performance interazionali dei partecipanti e, in un'ottica di “apprendimento mediato”, ciò favorisce l'acquisizione di competenze e la stabilizzazione del vissuto emotivo;
- i partecipanti apprendono non solo da ciò che agiscono e performano attivamente, in prima persona, ma anche attraverso apprendimenti di tipo speculare e vicariante, osservando ciò che i colleghi fanno, identificandosi con gli altri, elaborando la rappresentazione intenzionale della loro performance e acqui-



sendo nuovi schemi di azione a partire da queste. Gli *outcomes* performativi dei processi di apprendimento non sono, pertanto, solo esito di relazioni duali tra singolo attore e facilitatore esperto, ma sono soprattutto frutto di apprendimenti tra pari e attraverso la performance grupppale.

La performance attoriale richiama, poi, i caratteri di improvvisazione e di creatività che le prospettive critico-inclusive contengono, laddove fanno sempre i conti con la dinamicità e complessità delle situazioni coemergenti e con tutti gli attori in gioco. Sono dirompenti e sregolate (Santi, 2016) delle prassi educative tradizionali, fondate sull'assunto che *qualcuno che insegna qualcosa o qualcuno che include qualcun altro*. La logica improvvisativa della performance dell'*Academy* conta sul riconoscimento del "saper improvvisare" dei partecipanti come sviluppo di arte esperta, che richiama la capacità di agire e pensare nello stesso momento, saper riflettere e fare delle scelte nelle interazioni che si costruiscono nello spazio del contatto e dell'incontro con gli altri. Potremmo dire che l'attitudine improvvisativa che coltivano i partecipanti alla *Poti Academy* comprende non solo un "saper fare" (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma soprattutto un "poter essere", un poter essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un poter essere aperti a ricevere e ad accogliere (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019). In questa possibilità si concretizzano processi di *empowerment* che aprono alla costante possibilità di apprendere, creare un dialogo sensibile al contesto e centrati sui bisogni di tutti, apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade ed esplorare le opportunità che si danno nell'immediatezza scenica, fidandosi e affidandosi ai legami che si sono creati.

Ancora, nel caso di formazione di un gruppo i cui elementi non si siano conosciuti prima della formazione della classe *Academy*, è auspicabile immaginare una fase preliminare che permetta ai partecipanti di strutturare un buon clima relazionale di gruppo e una sufficiente coesione collaborativa. Rispetto a quelle elencate nel paragrafo 3.1, potremmo definirla una *Fase 0* in cui, attraverso la mediazione dell'*actor coach*, i membri del gruppo possono stabilire quella co-partecipazione relazionale indispensabile a creare quel clima di "fiducia" che il regista ritiene indispensabile per il lavoro successivo (cfr. step 3 – paragrafo 5). Consideriamo come suggerimenti futuri anche (a) rafforzare il *training* esperienziale (cfr. step 3 – paragrafo 5) lasciando uno spazio più ampio alla narrazione del vissuto dei partecipanti e in più fasi del percorso; una sorta di "diario di bordo agito" da registrare o filmare; (b) creare all'inizio del percorso una sorta di *video story telling* in cui si rilevi, con chiarezza, quali sono i punti di partenza dei partecipanti per quanto concerne l'abilità comunicativa, la comprensione e decodifica delle emozioni, le competenze di autodeterminazione e relazione all'interno del gruppo. Questo permetterebbe di dimostrare, attraverso un parametro qualitativo empirico, quale sia il valore "dirompente" del percorso e le potenzialità del metodo.

Suggeriamo di adottare per ogni gruppo la tecnica del *debriefing*, sia alla fine del percorso di alfabetizzazione emotiva sia alla fine del percorso dell'*Academy* (includendo colloqui con familiari o persone che convivono con i partecipanti). Ciò avrebbe due principali funzioni: rilevare il vissuto effettivo degli attori e comprendere se il percorso strutturato debba essere adattato a esigenze ulteriori.

Tra gli sviluppi futuri annoveriamo la possibilità di formalizzare il modello di formazione dei formatori attraverso il *Metodo* della *Poti Academy* (Dalla Verde, 2018). Questo consentirebbe di trasferire il metodo in altri contesti a partire da una



formazione rigorosa e scientificamente fondata. Riconosciamo la necessità di articolare, in modo più esteso, lo studio qui presentato, soffermandoci soprattutto sui risultati di apprendimento conseguiti dai partecipanti e sulla funzione di facilitazione del regista e dell'*actor coach*.

Ci piace concludere pensando che la storia di questa ricerca meritava di essere raccontata: raramente si incontra un percorso formativo che coniuga novità e valori, normalità e cultura, attenzione alle differenze e promozione umana.

## Riferimenti bibliografici

- Amata M.T. *et alii* (2017). Stile attributivo, rappresentazione dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento in ragazzi con Funzionamento Intellettivo Borderline. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XXI(2), 291-308. Doi: 10.1449/87539.
- American Psychiatric Association, A.P.A. (2013). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina (2014).
- Bauchat J.R., Seropian M. (2020). Essentials of Debriefing in Simulation-Based Education. In B. Mahoney, R. Minehart, M. Pian-Smith (eds), *Comprehensive Healthcare Simulation: Anesthesiology. Comprehensive Healthcare Simulation*. Cham: Springer.
- Bersani F.S. *et alii* (2018). Il cinema nella pratica psichiatrica: intervento di gruppo, test proiettivo, elemento di psicoeducazione, terapia. L'esperienza del Day Hospital del Policlinico Umberto I – Sapienza Università di Roma. *Rivista di Psichiatria*, 53(6), 341-344. Doi: 10.1708/3084.30769.
- Besio S. (2019). Assessment for Learning e Dynamic Assessment. Il ruolo della mediazione nella valutazione inclusiva. *Ricerche di Psicologia*, 42(1), 143-157. Doi: 10.3280/RIP2019-001009.
- Bocci F., Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93-107.
- Carlson R.A. *et alii* (2007). Immediate interactive behavior: How embodied and embedded cognition uses and changes the world to achieve its goals. In D.S. McNamara & J.G. Trafton (eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 33-34). Nashville, TN: Cognitive Science Society.
- Celeghin A., *et alii* (2017). Emozioni di base e neuroscienze oltre le neuroimmagini. *Sistemi intelligenti*, XXIX(1), 169-194. Doi: 10.1422/86623.
- Cheng Y., Jin P. (2019). Dysfunction of habituation learning: A novel pathogenic paradigm of intellectual disability and autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, 86(4), 253-254. Doi: 10.1016/j.biopsych.2019.06.012.
- Colazzo S., & Manfreda A. (2020). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Dalla Verde A. (2018). *Sarò una star. La vera storia della Poti Pictures*. Arezzo: Fuorionda.
- De Robertis S. (2017). Esperienza apprendimento mediato di Revenue Feuerstein per una didattica inclusiva. 31(93): 23-36. *Segni e Comprensione*. Doi: 10.1285/i1828536-8aXXXIn93p23.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dirth T.P., Branscombe N.R. (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1300-1324. Doi: 10.1037/bul0000156.
- Ekman P. (1999). Basic emotion. In T. Dalgleish, M.J. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley.



- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, 7-18.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Feuerstein R., Falik L.H. (2013). The cognitive elements of neural plasticity. *The NeuroPsychotherapist*. 2-6. Doi: 10.12744/tnpt.19.03.2013.01.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (2013<sup>3</sup>). *Don't Accept Me as I am: Helping "Retarded" People to Excel*. Switzerland: Springer Nature.
- Franco B., Tomba N., Batistini F. (2019<sup>2</sup>). *Le sfumature delle emozioni. Un gioco di intelligenza emotiva*. QUID+ Gribaudo. Cuneo: Alias.
- Gherardi S. (2019). If we practice posthumanist research, do we need 'gender' any longer? Gender, Work, & Organization. Special Issue: Anniversary Issue: 25 years of Gender, Work and Organization, 26(1), 40-53.
- Gherardi S. et alii (2016). A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies. In "NSA Conference", (Helsinki, 11-13 Agosto 2016), s.n.t.
- Gilardi S., Lozza E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34(4), 245-256.
- Goodley D. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Graziano G., Albasi C. (2019). Il cinema come strumento nella formazione clinica. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 68-96.
- Izard C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. Doi: 10.1037/0033-2909.115.2.288.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lifshitz H. (2020). *Growth and Development in Adulthood among Persons with Intellectual Disability*. Switzerland: Springer Nature.
- Lim J. (2019). Emotion regulation and intervention in adults with autism spectrum disorder: a synthesis of the literature. *Advances in Autism*, 6(1), 48-62. Doi: 10.1108/AIA-12-2018-0050.
- McRae K., Gross J.J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. Doi: 10.1037/emo0000703.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. et al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E.W. (Eds) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Occhini L. (2007). La rabbia contro la ragione. Le ragioni della rabbia. *Prospettiva EP*, 30(3), 95-112.
- Occhini L. (2016). *La paura e i suoi inganni*. Roma: Aracne.
- Occhini L. (2018). *Rabbia. Dalla difesa all'ostilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.). (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson (2002).
- Raffagnino R., Occhini L. (2000). *Il corpo e l'Altro. Imparare la comunicazione non verbale*. Milano: Guerini.
- Roberts L.V., Richmond J.L. (2014). Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science*. 18(3): 404-419. Doi: 10.1111/desc.12225.
- Romano A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.



- Romano A., Bracci F. Fabbri L., Grange T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 1, 9-24.
- Sacchi F., Giraldo M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 43-63.
- Santi M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scherer K.R. (2009). *Emotion theories and concepts (psychological perspectives)*. In D. Sander K.R. Scherer (eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Smithikrai C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 522-530. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.033.
- Strati A. (2019). *Organizational Theory and Aesthetic Philosophies*. London-New York: Routledge.
- Valdré R. (2019). Il cinema nella follia e nel male: una lettura contemporanea. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 130-138.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (2006).
- Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo polifonico delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.

# New Educational Model and Settings for social inclusion. A case study

## Modelli educativi innovativi e contesti per l'inclusione sociale. Uno studio di caso

**Ilaria D'Angelo**

University of Macerata, Italy – [ilariadng3@gmail.com](mailto:ilariadng3@gmail.com)

This paper provides a discussion concerning the use of new technologies to favor teaching-learning processes in the University field, aimed at all students even with disabilities and with Specific Learning Disorders. Specifically, authors present educative strategies and pedagogical perspectives activated by Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR). A significant path within the University of Macerata and the São Paulo State University will be pre-sented, as a relevant example of new technologies in support of inclusive practices

**Key-words:** assistive technologies; university students; disabilities; specific learning disorders; inclusion.

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduction

Assistive Technologies (ATs) represents the set of effective resources in our society, in which relationships, knowledge, and culture are increasingly going through the channels of digital communication. In all life contexts, technologies assume a role of crucial importance and consequently have an ever greater impact on the ways in which people, even with disabilities, live and interact with the world around them.

In detail, in accordance with the “U.S. Assistive Technology Act”, 2004 (Public Law 108-364, 2004, 118 STAT. 1709-1710), the term Assistive Technology refers to technology designed to be used as the practical application of knowledge (Encarnação, Cook, 2017). ATs are, therefore, any hardware and software instruments that allow conversion of information, not available to the user, from a format to another, accessible, one (the Braille bar, voice synthesis, voice recognition), or offer a mode of use of the devices with an input suited to the needs of the person (special computer mice, special keyboards, on-screen text magnifiers), in order to use, improve or maintain the skills of individuals with disabilities (Bryant *et al.*, 2010; Reichle *et al.*, 2011).

In this direction, it seems necessary to clarify what are some of the fundamental prerequisites for the appropriate use of any form of ATs. First, the technological tools must correspond to the needs of the people for whom they are used, in other words, it must be adaptable to the characteristics and abilities of the person and correspond to the needs of their living environments (Bauer *et al.*, 2011; Borg *et al.*, 2011; Burne *et al.*, 2011). A second principle is that the technology is used as a part of an explicit and carefully designed intervention program, in order to make its use as effective as possible (Lancioni, Singh, 2014). Taking these assumptions into consideration allows a conscious and more significant use of ATs also in educational contexts, in which the set of instruments and technical solutions can also allow the person with disabilities to have opportunities for greater accessibility (Brown *et al.*, 2009; Reichle, 2011; Shih, 2011).

These considerations have prompted our research towards the analysis of how the technological potentials were capable to support the educational contexts of higher education, specifically Universities. The primary objective of this research is, therefore, to investigate how innovative technological forms can allow greater levels of accessibility and usability in University, which today are open to people with disabilities.

## 2. Technologies at the University: pedagogical strategies for students with disabilities

The main objective of the use of new technologies within the pedagogical field for students with disabilities and special needs is precisely to promote equity in education and training opportunities (Giaconi *et al.*, 2019). ATs offer enormous opportunities for the effective realization of an inclusive educational and social context that promotes the full participation of all students in learning and classroom life while respecting diversity, different needs and abilities, characteristics and student learning expectations. In this direction, new technologies are the keystones of an effec-



tive educational process: on one side, thanks to the new ATs students with disabilities can develop a more active role in the school and/or university, increasing their involvement in learning and develop a consequent autonomy (Giaconi *et al.*, 2018); and, on the other side, ATs are able to remove all obstacles to participation because learning takes place through a different structuring of the teaching environment, towards the full use of new technologies and the use of technological aid, that can guarantee greater accessibility of information (Giaconi *et al.*, 2018).

Specifically, if we focus our attention on the possibilities offered by technology within university contexts, technologies could be useful in the process of «supporting students' organization of academic work and general ability to manage academic demands» (Henderson *et al.*, 2017, p. 1576). A wide range of research shows that ATs can become an integral aspect of the University student career (Henderson *et al.*, 2017; Capellini *et al.*, 2018; de Anna, Covelli, 2018; Giaconi *et al.*, 2018). For example, the flexibility that characterizes technologies allow the correct identification of the most appropriate tool for personal characteristics, «in accordance with the tasks to be performed, the context and the degree of acceptability tolerated by the user» (Giaconi *et al.*, 2018, p. 198). Personalized, adaptive and suitable tools can allow the activation of educational processes, affecting the styles and rhythms of learning of each student (Besio, 2005, p. 142). The plurality of communication channels can make it possible to act, manage and shape materials and contents in relation to one's personal needs. Even more, technologies, allowing differentiated educational performances for students who present special needs, implement relational and emotional approaches to knowledge, encouraging metacognitive processes that allow them to increase their knowledge levels. The interactive nature of technological devices, with input suited to the person's needs, represents one turning point in achieving the learning process. Because hardware and software instruments integrate texts, images, audio and videos, students can use technological resources interactively, benefiting from a series of stimuli, keeping them involved during their learning time (Capellini *et al.*, 2018).

Taking into consideration the ATs to be addressed to University students with disabilities, our investigation is narrowed down, specifically, on Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR), since these types of realities, introduced in teaching/learning academic settings, are able to transform the experience of fruition into an immersive perspective, a media space in which the person experiencing it is projected.

Aylett and Louchart (2003) affirm that AR and VR assume the connotation of a mediator (*medium*), whose main characteristics are contingency, presence, interactivity and narrative form. The authors state that by contingency «the space-time distance of the narrative is contingent on real-time; by the presence, how much the spectator/user space-time is shared in the narrative (immersion); by interactivity, to what extent do they interact with the narrative process and by narrative representation the characteristic form of the narrative used in the mediator (medium)» (Aylett, Louchart, 2003, p. 3). Furthermore, Aylett and Louchart make a distinction, according to the narrative medium, between “spectator” and “user”: «a user does not contemplate or watch a narrative display as a spectator does» (*Ibidem*, p. 3). By “spectator”, Aylett and Louchart (2003) mean the passive role of the person, that is, the one who observes without having direct involvement in the surrounding situation. The term “user” refers, instead, to whom the narrative is directed. The “user”, in fact, acquires a central role of the protagonist within the virtual environ-



ment, the one who makes his/her own choices, taking advantage of all the experiences available.

The educational potential of VR and AR is substantiated in this crucial differentiation of perspective, in which the person that is a “user”, even with disabilities, activates his/her own learning modalities through a complex sensorial and affective interaction. In these virtual environments, recreated for specific purposes, students, supported by a specialized operator or educator, can train their cognitive skills. Within a dynamic and emotionally engaging environment, where the person acts directly with both real and virtual objects, he/she can take advantage of his/her training in a “cognitively” useful scenario (Invitto, 2013).

In educative contexts the use and the correlated positive aspects of VR and AR are plurals. Among them, for example, communication skills can be increased, thanks to the use of interactive systems. The person, even with disabilities, can communicate through a monitor, showing specific intentions, needs, doubts, etc. In this direction, we think about the administration of questionnaires addressed to people with intellectual disabilities where questions are formulated with the Yes/No alternative, in which thanks to the use of VR and AR multimodal practices can be created for the purpose of making the Boolean answer accessible (yes/no, true/false). Dunn et al. (2006) carrying out a study on the use of video materials to ensure accessible information in order to provide psychological services, they say that if the information is structured, it can be learned better and also more: «[...] information was understood and maintained more efficiently when the video was presented and understanding assessed in three separate chunks of information rather than a single one» (Dunn *et al.*, 2006, p. 34). In the vast panorama of personal devices, such as smartphones and tablets, further strength can be found in the digital experiences of AR and VR. Used alone or with the help of connected wireless devices, such as viewers or dedicated applications (Apps), AR and VR can help to return the information created *ad hoc* for any user. In this sense, the relationship that exists between the one who creates the content and the one who benefits from information, through interaction and feedback can both actively participates in the building of the resulting experience. AR and VR modify the areas of didactic planning and realization, which allow a constant dialogue with the stakeholders of knowledge and the users to whom they turn, allowing for mutual and widespread training.

These considerations permit the contemporary educational structure to approach VR and AR in the creation of educational processes which, thanks to vehicles such as videos and images, and in addition to different quality levels of interaction, can allow the creation of deep and involving practices, within specifics contents and directed for specific personal characteristics (Kavanagh *et al.*, 2017; Caldarelli, 2018; Beck, 2019).

### 3. AR and VR in the University educational contexts: an example beyond teaching

As previously revealed, the virtualization of environments allows people to have different solutions to activate the learning processes even for those with a disability.

In line with what emerged previously, we report a study carried out with University students with disabilities at the Department of Education, Cultural Heritage and



Tourism at the University of Macerata, had the aim of making accessible not only content academics but also University surroundings through AR and VR.

The same protocol of research is about to be carried out at the LIDA research laboratory, at the São Paulo State University where the data will be collected and analysed as in the following way.

The case study that we have conducted is part of a larger investigation that has seen the involvement of the entire student population with disabilities. Through a structured questionnaire, an attempt was made to investigate the level of satisfaction of students with disabilities regarding the accessibility of both the disciplinary contents and the physical space of the different departments of the University.

Out of an estimated population of about two hundred students with disabilities enrolled at the University of Macerata, forty-four students with disabilities decided to answer the questionnaire. Among them, sixty percent returned a good level of satisfaction with reference to the accessibility of the University of Macerata; the remaining forty percent reported a low level of satisfaction. From the data analysis, we found that this percentage corresponded to students with Autism Spectrum Disorders. Therefore, it was decided to proceed with a structured interview to understand the reasons underlying the low level of satisfaction of this target, with reference to the accessibility of the University of Macerata. Among the group of University students with Autism Spectrum Disorder who answered the questionnaire, we chose the five students enrolled in the last year of the three-year courses of our University. From the analysis of the interviews (transcribed and analyzed in the written text), to emerge with greater preponderance, so as to be considered as the “core category” of the study, was the lack of tools capable of making University environments accessible (student secretariat, classrooms, libraries, technological laboratories, etc.). For this reason, in relation to the responses of these students, the University of Macerata would appear to be hardly accessible in reference to their need for anticipation and predictability. Students clarify that before accessing academic content, they consider strong necessary to be able to enjoy the spaces and environments in which University life takes place in a more interactive and engaging way. From the survey, therefore, we went on to carry out a co-design of accessible formats also for students with Autism Spectrum Disorder. The outcome of the co-design has seen the creation of a virtual path of different University environments (technological workstations, libraries, classrooms) through the combination of digital photographic formats (commonly known as “spherical photos”) and AR and VR, that can be used by any personal device.

The results of this research have also led to the choice of creating the elaborate prototype, which will be developed and generalized for the virtual mapping of the various Macerata University offices that are of high interest for the student community.

According to the results founded, accessibility, cultural participation, and the sharing of community living spaces appear to be one of the most important points in lifelong learning (Giacconi, Del Bianco, 2018). The direct involvement of the stakeholders through the co-planning activity demonstrates excellent potential not only with regard to the creation of inclusive environments but also in terms of the acquisition of «metacognitive, methodological and training skills that [students] able to manage their expectations/potential/constraints regarding adult trajectories of independent life» (Pace, Pavone, Petrini, 2018, p. 292).



## 4. Conclusions and pedagogical reflections

The use of technology within the University field, as underlined in this paper, could be meaningful for students with disabilities. Despite the positive aspects that emerged in our reflection, some challenges remain open.

In this work, our attention has been directed towards AR and VR for the affordability of the paper, but the plurality of technological proposals that can be activated in educational contexts, including Universities, are various and may even lead to confusion for the most appropriate choice of the specific user. For these reasons, we consider further research calibrated to the possibilities that technology can offer in relation to the realization of a system adaptable for each student (Giaconi, Del Bianco, 2018). The challenge of technologies in the educational sector, in particular, but in the economic market in general, lies in the trend of a necessary centrality and diversification of users: «Technology that cannot satisfy the needs or expectations of the user will not be useful for improving the quality of his/her life» (Monteriù, 2018, p. 38).

The diversification is also combined with the economic sustainability of the aid. In some cases, the use of technologically advanced and particularly excellent software and Apps require payment and the costs are not always moderate, with the result that currently many of the Assistive Technology is the prerogative of a few: the real challenge is to reverse this trend. In addition, Assistive Technologies cannot and must not be traced back to mere economic value, but rather to their enormous value which they represent in increasing the Quality of Life of people with disabilities (Giaconi, 2015).

Finally, the substantial area of development and implementation of technological products drives us to reflect on the missing data concerning students' personal perceptions in relation to their use of technology in the academic world for learning purposes. Future research could explore the effects of technology in learning principles, to understand better the use of technology in higher education thanks to rigorous empirical studies. The pilot project that we presented in this paper allowed us to collect the voice of students with disabilities in the desire to reach a co-design for the reorganization, improvement, or construction of new practices or environments that are increasingly universally inclusive. The study was carried out with the awareness that it is in functional and life-oriented training contexts (Giaconi, 2015) that it is possible to acquire attitudes that can make people resilient in their professional and social life. Therefore, the need emerges to structure daily listening spaces and planned surveys so as to organize the services and the supports according to the actual and changing needs of the person. Proactive framework aimed at encouraging the exercise of self-advocacy and active participation, as well as the increasing of personal agency for an independent life is necessary (Caldin, 2016). In this direction, we hope to increase moments of co-planning, in which also students with disabilities can help and organize proposals that know how to respond effectively to their needs, proceeding from the perspective of collaborative design for all (Giaconi *et al.*, 2019).



## References

- Aylett R., Louchart S. (2003). Towards a narrative theory of virtual reality. *Springer-Verlag London Limited*, 7(1), 2-9.
- Bauer S.M., Elsaesser L.J., Arthanat S. (2011). Assistive technology device classification based upon the World Health Organization's, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6, 243-259.
- Beck D. (2019). Augmented and Virtual Reality in Education: Immersive Learning Research. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1619-1625.
- Besio S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Borg J., Larson S., Östegren P.O. (2011). The right to assistive technology: For whom, for what, and by whom?. *Disability and Society*, 26, 151-167.
- Bryant B.R., Bryant D., Shih M., Seok S. (2010). Assistive technology and supports provision: A selective review of the literature and proposed areas of application. *Exceptionality*, 18, 203-213.
- Brown R.I., Schalock R.L., Brown I. (2009). Quality of life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families – introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 2-6.
- Burne B., Knafelc V., Melonis M., Heyn P.C. (2011). The use and application of assistive technology to promote literacy in early childhood: A systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6, 207-213.
- Caldarelli A. (2018). Narrazione e realtà virtuale: nuovi scenari per l'inclusione sociale. In: C. Giacconi, N. Del Bianco (a cura di) *In Azione: prove di Inclusione* (pp. 24-33). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R. (2016). Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti. In A.M. Favorini (ed.), *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria* (pp. 106-128). Milano: FrancoAngeli.
- Capellini S.A., Franco dos Santos Liporaci G., Sellin L., Herrera Cardoso M., Giacconi C., Del Bianco N. (2018). Inclusion and New Technology for Students with Learning Disorders and Attention Deficit with Hiperativity Disorder. *Education Sciences & Society*, 9(1), 73-80.
- de Anna L., Covelli A. (2018). La Didattica inclusiva nell'Università: innovazione e successo formativo degli studenti con Special Educational Needs. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 333-345.
- Dunn A., Kroese B.S., Kroese B.S., Thomas G., McGarry A., Drew P. (2006). 'Are you allowed to say that?' using video materials to provide accessible information about psychology services. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, 215-219.
- Encarnação P., Cook A. (2017). *Robotic Assistive Technologies*. CRC Press, BocaRaton.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e proposte inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society*, 9(2), 166-183.
- Giacconi C., Del Bianco N. (2018). Didattica universitaria e dispositivi tecnologici inclusivi: il progetto Inclusione 3.0. In C. Giacconi, N., Del Bianco (eds.), *In Azione: prove di Inclusione* (pp. 284-295). Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., Taddei A., Del Bianco N., Caldarelli A., D'Angelo I. (2019). From the 'student voice' to the co-design of inclusive paths: a case study. In R. Caldin (ed.), *Collana SIRD, Studi e ricerche sui processi di apprendimento, insegnamento e valutazione* (pp. 186-193). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Henderson M., Selwyn N., Aston R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Invitto S. (2013). Neuroestetica e Ambiente percettivo: pensare strutture interattive a 3



- Dimensioni, SCIRES-IT SCientific RESearch and Information Technology. *Ricerca Scientifica e Tecnologie dell'Informazione*, 3(1), 35-46.
- Kavanagh S., Luxton-Reilly A., Wuensche B., Plimmer B. (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
- Lancioni G.E., Singh N.N. (2014). *Assistive Technologies for People with Diverse Abilities, Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer-Verlag.
- Monteriù A. (2018). La sfida inclusiva delle tecnologie assistive. In C. Giaconi N. Del Bianco (a cura di). *In Azione: prove di Inclusione* (pp. 34-240). Milano: FrancoAngeli.
- Pace S., Pavone M.R., Petrini. D (Eds.) (2018). *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Reichle J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 20, 77-85.
- Shih C.H. (2011). Assisting people with developmental disabilities to improve computer pointing efficiency through multiple mice and automatic pointing assistive programs. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1736-1744.
- US Assistive Technology Act of 2004. Public Law 108-364, 118 STAT. 1709-1710. [<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-118/pdf/STATUTE-118-Pg1707.pdf>]

# Scrittura a mano e DSA: un percorso di miglioramento dell'abilità di scrittura

## Handwriting and learning disabilities: how to improve handwriting skills

**Cinzia Angelini**

Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione– cinzia.angelini@uniroma3.it

In 2014, the Laboratory of Experimental Pedagogy at the University of Roma Tre conducted a research on handwriting with 365 pupils of the last three years of primary school. Besides the general improvement in handwriting skills, the results were particularly successful with the manuscripts produced by pupils with learning disabilities. Therefore, further research was conducted only on some of these manuscripts. They were analysed considering the four categories of handwriting: movement, spacing, form and pressure, each observed through five specific items. The manuscripts produced at the beginning of the activity were confronted with those produced at the end, after three months during which the pupils had been asked to handwrite a short text every day. A general improvement was observed in all the pupils and in all the categories. Some items in each category were more successful than others: space organization, letter dimension, handwriting movement, and pressure, which became much more regular and well distributed.

**Key-words:** handwriting, teaching of handwriting, handwriting difficulties, dysgraphia, handwriting education.

abstract

**Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche**

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduzione

La lingua scritta è costituita da un complesso sistema di segni e simboli che si acquisiscono in modo graduale, lungo un itinerario di costruzione che inizia a svilupparsi prima degli incontri formali del bambino con l'alfabeto (De Beni, Cisotto & Carretti, 2013). Sicuramente le ricerche condotte negli anni Settanta da Ferreiro e Teberosky (1979, trad. it. 1985) hanno rappresentato una tappa fondamentale nella evoluzione degli studi dedicati all'apprendimento della scrittura. Secondo il *metodo di alfabetizzazione* elaborato dalle due studiose, imparare a scrivere non può essere considerato un processo discontinuo, caratterizzato da un brusco passaggio dal non saper al saper scrivere. Piuttosto, quando i bambini accedono al percorso dell'istruzione formale, si trovano già in un punto di una evoluzione iniziata da tempo. Questo spiegherebbe la grande variabilità che si constata già al termine del primo anno della scuola primaria. Imparare a scrivere (e a leggere) è inoltre definito come un problema di conoscenza che non può essere ricondotto esclusivamente a una questione percettiva che privilegi solo aspetti visivi o uditivi; si tratta, piuttosto, di una attività costruttiva che si sviluppa su livelli di complessità crescente, tra le ipotesi che il bambino elabora sulla lingua scritta e l'informazione ricavata dal confronto con i contesti e le pratiche in cui essa è utilizzata. Questa attività lo porterebbe a individuare regole di funzionamento che si adeguano progressivamente a quelle del sistema convenzionale all'interno del quale il bambino apprende.

La riflessione va estesa anche al confronto pedagogico sul metodo per l'insegnamento/apprendimento della scrittura. La distinzione introdotta dall'Unesco già a partire dal 1951 è tra due tipologie fondamentali: quella del metodo *sintetico* o *fonetico* e quella del metodo *analitico* o *globale*. Nel primo caso, l'unità di analisi e di riferimento è l'elemento sonoro più piccolo, quindi la lettera, che rappresenta il punto di partenza per la costruzione graduale di segmenti più lunghi – le sillabe, le parole e le frasi. Nel caso del metodo analitico, si procede invece da situazioni linguistiche complesse, quindi brani o frasi, a partire dalle quali avviene l'analisi di parole, sillabe e infine lettere.

Al di là delle evidenti differenze di applicazione, a livello percettivo i due metodi sollecitano canali diversi, uno uditivo, l'altro visivo. Nella pratica quotidiana, tuttavia, oggi gli insegnanti tendono spesso a integrare aspetti dell'uno e dell'altro approccio (De Beni, Cisotto & Carretti, 2013, pp. 147-151).

Già negli anni Ottanta, il metodo specifico di alfabetizzazione nello sviluppo delle competenze di lettoscrittura cominciava a essere sempre più spesso sostituito dal metodo didattico generale, focalizzato non solo sulla lettoscrittura, ma su un approccio più ampio, centrato sull'uso positivo della cognizione, sulla sensibilità dell'insegnante al ritmo di apprendimento degli allievi e sull'adeguatezza del livello di difficoltà dei compiti proposti (Pontecorvo, Tonucci & Zuccheromaglio, 1984).

Studi successivi (p. es. Berninger, 1991) hanno posto l'accento sui vari aspetti che caratterizzano l'apprendimento della scrittura nelle sue differenti fasi. Per quel che riguarda i primi anni della scuola primaria, le operazioni che richiedono maggiore impegno sarebbero: 1) la codifica ortografica, ossia la trasposizione, in forma visiva, di parole, lettere e sillabe; 2) lo sviluppo della motricità fine che interviene nella corretta esecuzione del gesto grafico; 3) l'integrazione ortografico-motoria, ossia la memoria di lettere e sillabe e la loro trascrizione grafica. Nei suoi studi successivi, Berninger (2014) ha inoltre evidenziato che aspetti di tipo neuro-



logico, linguistico e cognitivo intervengono nello sviluppo dell'abilità di scrittura a tutte le età. In particolare, emerge la asincronia con cui si sviluppano le abilità di scrittura: l'abilità di generare un testo oralmente emerge con tempi diversi rispetto alla capacità di trascriverlo in quanto la trascrizione investe anche la capacità di gestirlo graficamente, ortograficamente e di saper inserire la punteggiatura corretta.

## 2. Come si impara a scrivere: dall'impugnatura dello strumento al gesto scrittorio

Oggi da più parti si lamenta un indebolimento delle capacità di scrittura, riferito sia agli aspetti di natura più strumentale, sia a quelli connessi con la capacità di elaborare un testo scritto (cfr. Longcamp *et al.*, 2011; Wamain *et al.*, 2012; Gainotti, 2014; Sim *et al.*, 2014; Sabatini, 2016). Entrambi questi aspetti sono fondamentali e determinanti, tuttavia riteniamo che il primo abbia caratteristiche di propedeuticità rispetto al secondo; in altri termini, uno sviluppo appropriato dell'abilità di scrittura è il primo, imprescindibile passo verso lo sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo appropriato e ben articolato, pensieri originali e anche – volendo – di una certa complessità.

L'impugnatura dello strumento è uno degli aspetti che maggiormente contribuiscono a favorire uno sviluppo completo e corretto dell'abilità di scrittura. In una interessante e ancora attuale ricerca con 320 bambini pubblicata nel 1990, Schneck & Henderson hanno messo in evidenza una progressione in tre fasi che conduce, nella maggior parte dei casi, ad una presa corretta della penna: la fase delle prese primitive (intorno ai 4 anni), la fase delle prese di transizione (tra i 3 e i 6 anni), la fase delle prese mature (4-6 anni). Quella che garantirebbe il più alto livello di precisione e controllo è la *presa tripode dinamica* (Fig. 1).

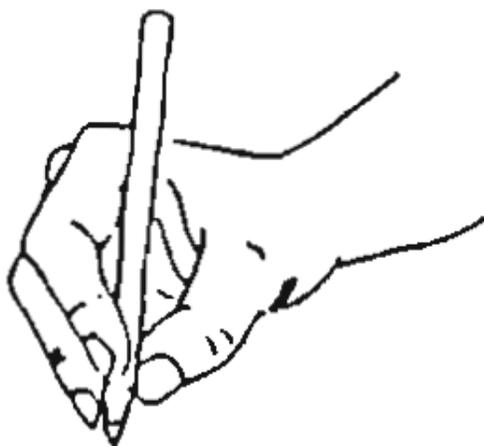


Fig. 1: Esempio di presa tripode dinamica (fonte: Schneck & Henderson, 1990, p. 895)

Una presa errata causerebbe quindi difficoltà nell'apprendimento della scrittura manuale. Ma, come sostiene Benbow (2006), è ancora troppo basso il numero di



bambini che non arrivano a sviluppare la presa tripode dinamica, e questo a causa di un insegnamento e una pratica non sempre adeguati.

Per acquisizione e sviluppo dell'abilità di scrittura si fa qui riferimento a una serie di passaggi fondamentali. Scrivere a mano, infatti, è un gesto finemente specializzato che richiede maturazione neuro-motoria, sviluppo armonico del tono muscolare e autoregolazione complessa attraverso la quale lo scrivente controlla il gesto scrittorio utilizzando le potenzialità funzionali necessarie alla scrittura: abilità e precisione, rapidità, regolazione della forza per mantenere l'appoggio e la continuità del tracciato (Olivaux, 2014). Il movimento essenziale dell'atto scrittorio è rappresentato dalla sequenza flessione-abduzione, dalla quale ha origine la cosiddetta "coppa", gesto-tipo alla base della nostra scrittura: con la *flessione* il tratto esegue un movimento in discesa, che con la *abduzione* procede verso destra; l'abduzione fornisce anche lo slancio che determina la successiva *estensione* attraverso la quale si predispongono l'attacco per la lettera successiva; nel caso di gesti di ritorno all'indietro (p. es. gli occhielli), si realizza un movimento di *adduzione* (Fig. 2).

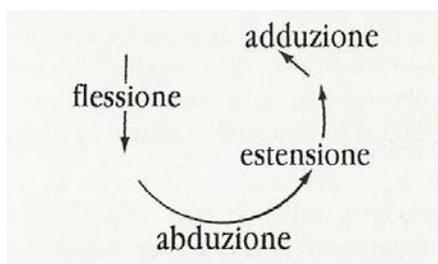


Fig. 2: I movimenti che consentono il gesto scrittorio (fonte: Olivaux, 2014, p. 29)

L'atto scrittorio è composto da due gruppi di movimenti che determinano la scrittura: l'*iscrizione* e la *progressione*. L'*iscrizione* è il movimento che interviene nel disegno della lettera; è quindi ridotto ma preciso, ed è eseguito dalle dita: il dito indice e il pollice, a pinza, afferrano lo strumento scrittorio e rappresentano le dita motrici per eccellenza in quanto "trascinano" la mano; il medio le sostiene mentre l'anulare e il mignolo, ripiegati sotto la mano in semipronazione, assicurano il contatto tra il foglio e il cosiddetto *ipotenar* (cioè il lato esterno della mano alla base del mignolo).

La *progressione* indica invece l'insieme dei movimenti di iscrizione che consentono lo svolgimento del tracciato verso destra. Nasce nella abduzione e, come spiega Olivaux (2014, p. 31), si svolge in tre fasi:

- un leggero spostamento della mano destra intorno al polso, tendenzialmente della lunghezza della parola che si sta vergando;
- prima che la mano abbia compiuto l'intero movimento di rotazione, l'avambraccio ruota intorno al suo asse, costituito dal gomito, mentre la mano, contemporaneamente, torna al suo punto di partenza rispetto al polso, cioè verso sinistra. È fondamentale, in questa fase, che il gomito sia appoggiato sul tavolo; se resta fuori, il meccanismo della progressione subisce una distorsione. Il movimento dell'avambraccio verso destra consente la progressione sul rigo;



- quando la mano giunge al margine destro del supporto scrittorio, viene riportata verso sinistra, preferibilmente con un indietroggiamento del braccio, mentre la spalla serve da cardine per poter dare inizio al rigo successivo e a una nuova progressione.

L'iscrizione e la progressione, di fatto, sono inseparabili e per evitare che una possa ridurre oppure ostacolare l'efficacia dell'altra, quando si scrive devono essere sincronizzate e coordinate. Se i meccanismi di iscrizione non sono appresi in modo adeguato, la scrittura può presentare una serie di difficoltà, come lentezza, affaticamento, mancata personalizzazione.

Alla combinazione tra iscrizione e progressione si aggiunge, inoltre, un altro aspetto: la *pressione*. Nelle fasi iniziali di apprendimento dell'abilità di scrittura, la pressione richiede molta energia, ma quando lo scrivente comincia ad acquisire familiarità sia con il gesto, sia con lo strumento scrittorio, la forza utilizzata nella pressione si distribuisce in modo da garantire un tracciato elastico, fluido e disinvolto.

### 3. Le categorie di spazio, forma, movimento, tratto

Altre considerazioni generali (senza alcuna pretesa di esaustività né rispetto agli aspetti di motricità fine, né rispetto ai numerosi aspetti che concorrono a favorire un apprendimento adeguato della scrittura manuale) riguardano l'osservazione della scrittura attraverso le quattro categorie che ne rappresentano gli assi portanti: lo *spazio* (tenuta di rigo, organizzazione della pagina, spazi regolari tra righe e parole ecc.), la *forma* (lettere personalizzate, semplificate ecc.), il *tratto* (omogeneità e flessibilità del tracciato, dinamica tra angolo e curva ecc.), il *movimento* (automatismo che dà scorrevolezza, scomparsa degli "item infantili" ecc.) (Manetti, 2018; Pratelli, 2019).

La distribuzione del testo nello *spazio* è sicuramente regolata da abitudini e convenzioni sociali e culturali, all'interno delle quali, tuttavia, scriventi diversi possono manifestarsi con scritture diverse: con espansione verso l'alto o verso il basso, gesti grafici destrogiri o sinistrogiri, margini rispettati o invasi.

Lo spazio è anche quello che divide le righe e distanzia le parole, e che dovrebbe salvaguardare i criteri di leggibilità del testo, ma raramente il bambino fino ai sette, otto anni, riesce a mantenere spazi regolari. Più frequentemente gli spazi sono irregolari, troppo grandi o troppo piccoli, corrispondenti a difficoltà motorie o di coordinamento (Avé Lallemand, 1997, citata in Manetti, 2018). Altrettanto difficile, all'inizio dell'apprendimento, è la differenziazione delle tre zone, che di norma si stabilizza dopo alcuni mesi e deve essere regolare entro i primi tre anni di scuola primaria. La zona alta ("l", "b", "d" ecc.) dovrebbe essere prolungata circa di 2 o 3 volte la zona media ("m", "n", "a" ecc.), come anche la zona inferiore ("p", "q" ecc.). Nel nostro modello di riferimento c'è una leggera preponderanza di dimensione nella zona media. Le zone mal differenziate sono molto frequenti nella disgrafia e sono spesso accompagnate da righe fluttuanti e mal tenute (Manetti, 2018).

Lo sviluppo della *forma*, a sua volta, avviene in modo graduale: dai 6 agli 8 anni, in quella che è comunemente definita *fase precalligrafica*, il bambino apprende non solo la forma delle singole lettere, ma anche la capacità di riprodurle, in base alla sua personale maturazione, agli stimoli che riceve e alla motivazione che ne deriva;



dagli 8 ai 12 anni, nella *fase calligrafica*, il bambino ha ormai appreso correttamente il modello proposto dall'insegnante, e sa scrivere in corsivo collegando le lettere una all'altra con giusta abilità; infine tra i 12 e i 13 anni, nella *fase postcalligrafica*, la grafia si personalizza, acquisisce una fisionomia individuale, si semplifica e compaiono le cosiddette ricombinazioni, ossia legami creativi che rendono il tracciato più sciolto e flessibile. Come sostiene Manetti,

un buon adeguamento al modello corsivo proposto rappresenta il presupposto migliore per la successiva personalizzazione della scrittura. Solo quando è in grado di riprodurre in maniera chiara la forma delle lettere, il bambino può superare la fase calligrafica e acquisire un modello personale, altrimenti è condizionato dalle difficoltà e la personalizzazione non avviene o avviene molto in ritardo. Nelle scuole primarie non è infrequente trovare scritture apparentemente personalizzate, in realtà con difficoltà grafomotorie che vengono semplicemente evitate, ma non superate. Teorie recenti rivalutano l'uso del corsivo, che permette di riconoscere l'unità della parola e soprattutto permette una elaborazione personale e spontanea della forma. Nell'osservazione della forma è necessario vedere quanto il bambino riesca a creare i primi elementi di elaborazione personale o quanto rimanga ancorato al modello scolastico" (2018, pp. 70-71).

Come si è detto in precedenza, l'atto scrittorio deriva dalla combinazione di due *movimenti*, l'iscrizione e la progressione. Nelle prime fasi dell'apprendimento, il bambino è concentrato sull'esecuzione della forma, pertanto il primo movimento tende a prevalere sul secondo; nella gradualità che caratterizza il processo di acquisizione, l'esecuzione delle lettere tende a diventare un automatismo e parallelamente si definisce in modo sempre più netto anche il movimento di progressione. I legamenti tra le lettere si fanno più sicuri e rapidi. La scrittura legata è infatti poco frequente sotto i 10 anni, quando il bambino, per aderire al modello, procede con molte alzate di penna cercando di mascherare l'interruzione del movimento corsivo con riprese e *collage*. Superata questa fase, la scrittura diventa gradualmente più disinvolta, flessibile. La velocità aumenta, il movimento si personalizza, l'aderenza della forma al modello di base cede all'introduzione di forme personalizzate, che pur senza compromettere la leggibilità, danno alla scrittura un aspetto originale.

Il *tratto*, infine, è sicuramente l'elemento più difficile da definire perché non può essere insegnato: è un dato costituzionale e caratteristico di un individuo esattamente come le sue impronte digitali, ed è fortemente condizionato dalla sua energia di base. Alcuni importanti parametri che si osservano nella scrittura dei bambini riguardano: l'uniformità del tratto, che deve essere omogeneo o con una funzionale disuguaglianza (maggiore pressione nelle aste verticali, alleggerimento nelle ascendenti); il rapporto distensione-tensione, che deve raggiungere un giusto equilibrio; la consistenza; la pressione uniforme; la conduzione del tracciato.

#### 4. La scrittura degli allievi con DSA nella ricerca *Nulla dies sine linea*

Un'analisi attenta delle scritture dei bambini a partire dalle quattro categorie illustrate è stata condotta sui manoscritti prodotti nell'ambito della ricerca *Nulla dies*



*sine linea* (NDSL)<sup>1</sup> lanciata nel 2014 dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre. La ricerca nasceva anche per dare ascolto ai numerosi insegnanti di diverso ordine e grado che lamentavano la crescente difficoltà, da parte dei loro alunni, di scrivere a mano. Quella prima esperienza si è poi trasformata in un'attività che si ripete ogni anno e che ha consentito, a oggi, di raccogliere circa 50.000 manoscritti prodotti da allievi delle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria, e in parte minore della 2<sup>a</sup> secondaria inferiore.

Nello specifico, alla prima edizione di NDSL hanno partecipato 123 bambini di 3<sup>a</sup> elementare, 126 di 4<sup>a</sup> e 116 di 5<sup>a</sup>, per un totale di 365 allievi, ai quali è stato chiesto di produrre un breve elaborato scritto a mano, tutti i giorni, da gennaio ad aprile 2014. Sono stati così raccolti e analizzati circa 30.000 manoscritti. L'obiettivo generale intendeva verificare se l'esercizio di scrittura costante e quotidiano producesse miglioramenti nella capacità di scrittura; coerentemente con le attese, i risultati avevano dimostrato progressi considerevoli nell'abilità tecnico-strumentale, nella capacità di elaborare pensieri sempre più complessi e personalizzati, nella capacità di utilizzare un lessico sempre più raffinato, specifico e pertinente con l'argomento trattato.

All'analisi degli aspetti strettamente legati all'abilità tecnico-strumentale aveva contribuito in modo determinante il gruppo di ricerca dell'Arigraf-Associazione Nazionale di Ricerca Grafologica, che aveva analizzato un campione di scritture dal punto di vista delle categorie di spazio, forma, movimento, tratto. L'analisi era stata svolta selezionando manoscritti prodotti all'inizio (gennaio 2014), a metà (marzo 2014) e alla fine (aprile 2014) del percorso per evidenziare eventuali, graduali cambiamenti nell'arco di tempo considerato. Un aspetto particolare dei risultati di questa analisi, e che qui si vuole approfondire, riguarda gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento, i quali pur non rappresentando il focus della ricerca, avevano sollecitato l'attenzione dei ricercatori in seguito ai notevoli miglioramenti riportati. Scrive infatti Cottone (2018):

Interessante è rilevare che le osservazioni sopra esposte possono estendersi anche all'esame della grafia degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento: in genere le scritture dei ragazzi con disturbi dell'apprendimento presentano segni di disgrafia e molti di loro utilizzano strumenti compensativi e non sono quindi abituati a scrivere. Ebbene, in questi ragazzi l'esercizio ripetuto per lungo tempo non solo è risultato gradito ma ha anche offerto risultati equiparabili a quelli degli altri bambini della stessa età e in molti casi si sono notati netti miglioramenti e una acquisita possibilità di muoversi con propensione verso il futuro (p. 92).

Partendo da queste considerazioni, dal complesso degli elaborati sono stati estrapolati alcuni manoscritti prodotti dagli allievi con DSA<sup>2</sup>. In continuità con l'analisi principale, e al fine di poter stabilire un confronto, anche per questo gruppo di allievi l'analisi è stata condotta su un elaborato prodotto all'inizio (13 gennaio 2014) e uno prodotto alla fine del periodo di somministrazione (tra il 23 e il 30 aprile 2014).

- 1 Per approfondimenti sul contesto della ricerca, sulla metodologia, sugli strumenti e sui risultati, si rinvia a B. Vertecchi (a cura di) (2016) e a C. Angelini, E. Manetti (a cura di) (2018).
- 2 Alle insegnanti delle classi coinvolte nella ricerca è stato chiesto di indicare quali fossero gli allievi con DSA, ma non di specificarne la tipologia, pertanto tale informazione non è disponibile.



Escludendo coloro che erano assenti nelle date di riferimento, gli allievi con DSA le cui scritture sono state analizzate sono 22, di cui 17 maschi e 5 femmine, così distribuiti (Tab. 1):

	M	F	Totale
Classe III	2	-	2
Classe IV	11	5	16
Classe V	4	-	4

Tab. 1: Distribuzione degli alunni con DSA per classe e genere

Sempre al fine di mettere a confronto i risultati, è stato applicato lo stesso protocollo di analisi utilizzato nell'analisi principale, che prevedeva l'individuazione di cinque item per ognuna delle quattro categorie (Soldini-D'Anna, 2018, p. 78-82). Nello specifico:

- per la categoria dello *spazio*:
  - Sp1: poco spazio tra parole (spazio tra parole  $\leq$  una lettera) e tra righe con qualche intricamento (prolungamenti inferiori delle parole che si "intricano" con gli apici delle lettere della riga successiva);
  - Sp2: troppo spazio tra le parole (spazio tra parole  $\geq$  a quattro lettere);
  - Sp3: spazio disordinato e molto irregolare tra parole in più di tre righe;
  - Sp4: margine destro, nonostante la riga prestampata, non rispettato o urtato;
  - Sp5: righe, nonostante siano prestampate, non rispettate e parole oscillanti sul rigo in modo evidente;
- per la categoria della *forma*:
  - F1: forma ancora troppo vicina al modello scolastico. Presenza predominante dello stampatello. Forme personalizzate in modo inadeguato e sciatto;
  - F2: mancanza di proporzione tra le tre zone della scrittura. Zona media più gonfia, oppure schiacciata e più piccola delle altre zone;
  - F3: lettere in due parti ("a", "d", "p", "q");
  - F4: presenza importante di irregolarità e disuguaglianze in dimensione e inclinazione degli assi;
  - F5: Dimensione della scrittura troppo grande o troppo piccola (maggiore di cinque millimetri o minore di due millimetri);
- per la categoria del *movimento*:
  - M1: presenza di ovali ammassati, occhielli maldestri, tremori;
  - M2: movimento irregolare che rende il tracciato trasandato, urtato e spasmodico;
  - M3: movimento rigido e inibito;
  - M4: presenza di punti di saldatura o collage;
  - M5: lettere addossate;
- per la categoria del *tratto*:
  - T1: tratto scolorito o con ristagni di inchiostro;
  - T2: presenza di correzioni e ritocchi;
  - T3: disomogeneità del tratto con alleggerimenti o improvvise forzature pressorie;
  - T4: tensione che provoca strettezza di lettera e tra lettera o tracciato rilasciato e molle;
  - T5: pressione spostata (appoggio che non si effettua principalmente sui tratti verticali, ma in altre zone).



Il punteggio attribuibile a ogni item comprende tre valori: 0 (assenza dell'item), 1 (presenza inferiore al 50%), 2 (presenza superiore al 50%); pertanto per ogni categoria, il valore massimo conseguibile (corrispondente al livello massimo di criticità) è pari a 20. Ai due elaborati di ogni allievo con DSA è stato quindi attribuito un punteggio (0, 1, 2) per ogni item. Per ogni bambino è stata calcolata:

- per ogni item, la differenza tra il primo e l'ultimo elaborato;
- per ogni categoria, la differenza della somma dei cinque item tra il primo e l'ultimo elaborato;
- la differenza della somma totale degli item di ogni categoria tra il primo e l'ultimo elaborato.

Nella tabella che segue (Tab. 2) sono illustrati i punteggi medi per categoria riferiti all'analisi di tutti i manoscritti e rielaborati a partire dai dati forniti dall'Arigraf, e quelli calcolati solo sulle scritture degli allievi con DSA:

Categorie	Media punteggio (tutti i MS – inizio somministrazione)	Media punteggio (allievi DSA – inizio somministrazione)	Media punteggio (allievi DSA – fine somministrazione)	Differenza tra inizio e fine somministrazione allievi DSA
<b>Spazio</b>	1,94	4,27	2,14	- 2,13
<b>Forma</b>	3,75	5,41	3,59	- 1,82
<b>Movimento</b>	3,97	5,05	3,45	- 1,6
<b>Tratto</b>	3,91	5,27	2,86	- 2,41

Tab. 2: Confronto media punteggi tra tutti gli allievi e gli allievi con DSA

La media dei punteggi evidenzia il notevole miglioramento raggiunto dagli allievi con DSA in tutte le categorie; inoltre, ad eccezione dello spazio, la media del punteggio dell'ultimo elaborato è inferiore alla media del punteggio del primo elaborato di tutti gli allievi.

La fig. 3 invece mostra l'andamento delle scritture dei soli allievi con DSA. Per ogni categoria, si registra una importante contrazione degli item, con un impatto significativo sul punteggio complessivo della categoria, che nel caso dello *spazio* è addirittura dimezzato.

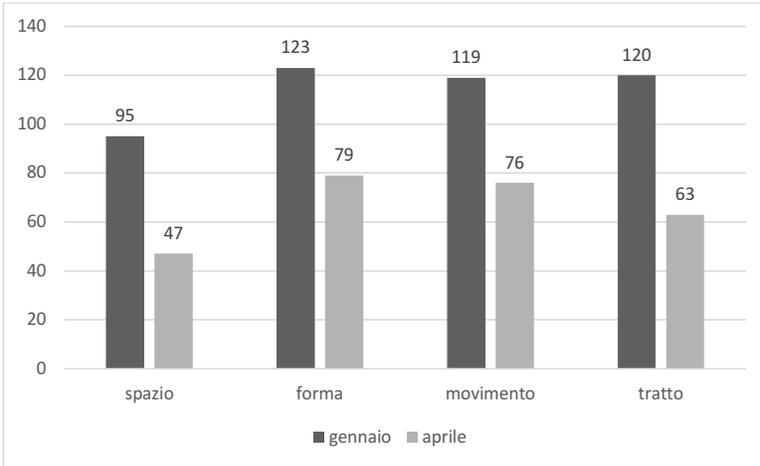


Fig. 3: Variazione punteggio per categoria tra inizio e fine somministrazione – allievi con DSA

All'interno di ogni categoria, i singoli item presentano livelli differenti di miglioramento. Per quel che riguarda lo *spazio*, i miglioramenti più significativi si riscontrano negli item Sp1 e Sp3: ciò significa che nel complesso le scritture si presentano più ariose perché aumenta lo spazio tra parole e tra righe (Sp1), e più ordinate perché il testo si distribuisce in modo più regolare nello spazio disponibile (Sp3).

Nell'ambito della *forma*, migliora in modo particolare l'item F5, con un impatto positivo sulla dimensione delle lettere, che aumenta nel caso di scritture troppo piccole (con lettere di dimensione inferiore a 2mm) e diminuisce nel caso di scritture troppo grandi (con lettere di dimensione superiore a 5mm).

Rispetto al *movimento*, è significativo il miglioramento degli item M3 e M5, con scritture che diventano meno rigide, più disinvoltate (M3) e con lettere più chiare e distanziate (M5), anche se peggiorano lievemente gli occhielli, con qualche ammacatura in più, e i tremori (lieve peggioramento di M1).

Infine, per quel che riguarda il *tratto*, il miglioramento più evidente si riscontra nella distribuzione della pressione, che tende a regolarizzarsi sui tratti verticali (T5), mentre rimane invariata la presenza di correzioni e ritocchi (T2).

Infine, osservando i bambini, ad esclusione di un unico caso che presenta un lieve aumento delle difficoltà, tutti sono migliorati, alcuni in modo rilevante: per 15 bambini si riscontra una riduzione del punteggio degli item che varia da 2 a 10, mentre per ben 6 bambini la riduzione è di 10 punti e oltre. Le variazioni più evidenti si individuano tra i bambini della classe IV, dato tuttavia poco significativo perché si tratta del gruppo maggiormente rappresentato.

Rispetto ai risultati dell'analisi principale, l'andamento generale degli allievi con DSA è migliore: questi ultimi, infatti, pur se con sfumature personali diverse, mostrano un miglioramento netto in tutte le categorie, mentre nell'analisi generale, a fronte di un miglioramento complessivo della flessibilità del gesto grafico in tutte le classi e di un netto miglioramento negli item relativi al *tratto*, si avevano risultati variabili negli item di *forma* e *movimento* e addirittura una tendenza a peggiorare nella gestione dello *spazio*.

Infine, anche dalla correlazione tra item sono emersi risultati interessanti, di cui si riportano qui solo alcuni tra i più significativi: nel caso di Sp3/T4,  $r = 0,685$  dimo-



stra che a una gestione più ordinata dello spazio (Sp3) corrisponde un maggior equilibrio del rapporto tensione/distensione e quindi una esecuzione più fluida delle singole lettere e del tracciato (T4); nel caso di F3/M4,  $r = 0,557$  dimostra che quando si contrae la presenza di lettere eseguite in due parti (“a”, “d”, “p”, “q”) si riducono anche i punti di saldatura; nel caso di Sp5/F4,  $r = 0,553$  dimostra che alla riduzione delle oscillazioni sul rigo corrisponde una diminuzione delle irregolarità in dimensione e nell’inclinazione degli assi; nel caso di F2/F5,  $r = 0,540$  indica che al miglioramento della proporzione tra le tre zone della scrittura, migliora anche la dimensione, che aumenta nel caso di scrittura troppo piccola, diminuisce nel caso di scrittura troppo grande; infine, rispetto a F4/M2,  $r = 0,531$  suggerisce che alla riduzione delle irregolarità di forma corrisponda una riduzione delle irregolarità del tracciato, che diventa meno trasandato e spasmodico.

## 5. Considerazioni conclusive

Pur considerando il numero limitato di casi, i risultati sono indubbiamente incoraggianti sia presi isolatamente, sia se confrontati con quelli ottenuti dall’analisi generale. Fondamentalmente i dati suggeriscono che in poco più di tre mesi di esercizio quotidiano, la scrittura degli allievi con DSA ha raggiunto un livello tendenzialmente migliore di quello presentato all’inizio delle somministrazioni dagli allievi senza disturbi specifici dell’apprendimento. Quali possono essere le ragioni di tale miglioramento? Se si riflette sulle caratteristiche organizzative e metodologiche di NDSL, si possono evidenziare almeno tre aspetti fondamentali della ricerca:

- *l’esercizio quotidiano*: la pratica costante e regolare della manualità, che è uno dei punti di forza di NDSL, ha avuto sicuramente una ricaduta positiva sul miglioramento della flessibilità del gesto grafico, dovuta in particolare all’acquisizione progressiva di meccanismi automatizzati nell’esecuzione delle forme, che hanno comportato un alleggerimento della tensione – tipica nelle prime fasi di apprendimento della scrittura – a vantaggio di un movimento più fluido e regolare;
- *l’assenza di valutazione*: non esser valutati né per gli errori, né per i contenuti ha reso i bambini più disponibili a confrontarsi con la scrittura quotidiana in modo rilassato e soprattutto libero da costrizioni e da situazioni di gestione dell’ansia che si generano quando c’è il timore di una valutazione negativa;
- *la semplicità degli stimoli*: gli elaborati sono stati prodotti sempre a partire da stimoli estremamente semplici (p. es. *Descrivi la tua aula, Racconta un sogno che hai fatto*), che tutti i bambini potevano, almeno potenzialmente, svolgere senza un eccessivo sforzo cognitivo. Questa scelta ha favorito una concentrazione dell’attenzione soprattutto sull’attività di scrittura e sull’esercizio della manualità. In altri termini, si è cercato di circoscrivere gli argomenti degli stimoli ad ambiti e argomenti sui quali i bambini potevano scrivere con facilità, senza eccessivo sforzo da dedicare alla ricerca dei contenuti. In questo modo, l’impegno maggiore (presumibilmente inconsapevole) è stato rappresentato proprio dalla scrittura intesa come abilità tecnico-strumentale. Tuttavia, al miglioramento di questa è corrisposto, come si è accennato nel par. 4, anche un miglioramento del lessico e della capacità di elaborazione del testo.



Una prima ipotesi è che la combinazione e il concorso di questi tre elementi possano aver contribuito notevolmente al raggiungimento dei risultati presentati. Una ulteriore conferma sarà cercata attraverso l'analisi dei manoscritti raccolti nelle edizioni successive della linea di ricerca *Nulla dies sine linea*, anche con allievi della scuola secondaria di secondo grado.

Una ipotesi più impegnativa, e che suggerisce prospettive di ricerca ambiziose, è che possano esserci casi in cui le difficoltà grafomotorie sono il risultato di un apprendimento errato, piuttosto che un indizio di disturbi specifici; e che intervenendo con un percorso mirato di educazione del gesto grafico, sia possibile recuperare tali difficoltà<sup>3</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (ed.), *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C., Manetti E. (eds.) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Avé Lallemand U. (1997). *Segnali di allarme, grafologia e diagnosi psichica della personalità*. Roma: Armando.
- Benbow M. (2006). Principles and Practices of Teaching Handwriting. In A. Henderson, C. Pehoski (a cura di). *Hand Function in the Child. Foundations for Remediation*. Saint Louis, Missouri: Mosby Elsevier.
- Berninger V. W. (ed.) (2014). *The Varieties of Orthographic Knowledge*. New York: Springer.
- Berninger V. W., Mizokawa D., Bragg R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-79.
- Cottone C. (2018). Ipotesi e risultati. In C. Angelini, E. Manetti (eds.), *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- De Ajuriaguerra J., Auzias M., Coumes F., Denner A., Lavondes-Monco V. & Stambak M. (1964). *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- De Beni R., Cisotto L. & Carretti B. (2013). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Ente Italiano di Normazione (2019). *Attività professionali non regolamentate - Educatore del gesto grafico - Requisiti di conoscenza, abilità e competenza. Norma UNI 11760:2019*. [http://store.uni.com/catalogo/uni-11760-2019?josso\\_back\\_to=http://store.uni.com/josso-security-check.php&josso\\_cmd=login\\_optional&josso\\_partnerapp\\_host=store.uni.com](http://store.uni.com/catalogo/uni-11760-2019?josso_back_to=http://store.uni.com/josso-security-check.php&josso_cmd=login_optional&josso_partnerapp_host=store.uni.com). Ultimo accesso 29/04/2020.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Cerro del Agua, Mexico: Siglo Veintiuno Editores. Trad. it. [1985]. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera.

3 In Italia, l'*educatore del gesto grafico* è una figura professionale riconosciuta in tempi molto recenti. Il primo inquadramento risale alla legge n. 4 del 14 gennaio 2013, che lo colloca nell'ambito delle professioni non organizzate in organi o collegi, definite dalla stessa legge come "attività economica, anche organizzata, volta alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitata abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo [...]". Il momento di svolta è arrivato con la recentissima norma UNI 11760, entrata in vigore il 3 ottobre 2019. Nell'ambito delle attività professionali non regolamentate a cui è dedicata la citata legge 4/2013, la norma definisce l'educatore del gesto grafico come il professionista che "favorisce, sostiene ed integra i processi di apprendimento dell'espressione del gesto grafico e della scrittura manuale, promuovendo la conquista di un movimento grafico fluido, funzionale e adeguato ai ritmi personali".



- Gainotti G. (2014). È utile che i bambini continuino a scrivere a mano? *Crusca per voi*, II, 49, 4.
- Legge n. 4 del 14 gennaio 2013. *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/01/26/13G00021/sg>. Ultimo accesso 29/04/2020.
- Longcamp M., Hlushchuk Y., Hari R. (2011). What differs in visual recognition of handwriting vs. printed letters? An fMRI study. *Human Brain Mapping*, (Lancaster), 32(8), 1250-9.
- Manetti E. (2018). Osservazioni grafologiche sulle scritture dei bambini di terza, quarta, quinta classe delle scuole primarie. In C. Angelini, E. Manetti (eds.), *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2019). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2017/2018*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA\\_a.s.+2017\\_2018\\_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?t=156-0510755989](https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA_a.s.+2017_2018_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?t=156-0510755989).
- Olivaux R. (2014). *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Roma: Epsilon. Ed. or. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: L'Harmattan.
- Pratelli M. (2019). *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Tonucci F., & Zuccheromaglio C. (1984). Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo. *Rassegna di psicologia*, 1, 3, 1-26.
- Sabatini F. (2016). *Lezione di italiano*. Milano: Mondadori.
- Schenck C.M., Henderson A. (1990). Descriptive Analysis of the Developmental Progression of Grip Position for Pencil and Crayon Control in Nondysfunctional Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 44, 10, 893-900.
- Sim E.J., Helbig H.B., Graf M., Kiefer M. (2014). When Action Observation Facilitates Visual Perception: Activation in Visuo-Motor Areas Contributes to Object Recognition. *Cerebral Cortex*, (Oxford), 2, 2907-18.
- Soldini L., D'Anna V. (2018). Descrizione della ricerca. In C. Angelini, E. Manetti (eds.), *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Vertecchi B. (ed.) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Wamain Y., Tallet J., Zanone P.G., Longcamp M. (2012). Brain responses to handwritten and printed letters differentially depend on the activation state of the primary motor cortex. *NeuroImage* (Bethesda, Maryland), 63(3), 1766-73.

# Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile

## Fostering inclusion through the promotion of interdependence among students: an example of explorative inquiry in a vulnerable school context

**Caterina Bembich**

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Trieste – cbembich@units.it

From an ecological-cultural perspective, the learning paths of students derive from the way in which individual characteristics, the functioning of contexts and the quality of relationships interact each other (Bronfenbrenner, 1995). The relational experiences in school can significantly influence the learning outcome of students and impact on the school success. The social network within the classroom can be a source of support in the situation of vulnerability. School contexts should therefore promote learning contexts that encourage positive interdependence, creating conditions of positive interaction that allow full participation of all students, highlighting their resources.

This paper describes an exploratory inquiry (Lumbelli, 1989), in which the experience of interdependence was promoted within a group of students attending the second year of a vocational school, through participation in an experimental project, aimed to improve positive interaction in the class. The Social Network Analysis (SNA) was used to map the social networks of the students and verified the quality of inclusion and participation in the class, at the beginning and after the end of the activity. The results highlight a general positive impact of the project in promoting interdependence within the group and the importance of the implicit cultural framework present in the school, in the dissemination of a shared culture of inclusion, welcome and participation.

**Key-words:** ecological-cultural perspective, interdependence, vulnerability, inclusion, social network analysis.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduzione

Secondo una prospettiva ecologico-culturale, i percorsi di sviluppo e di crescita dei ragazzi e delle ragazze sono il risultato di un complesso intreccio di fattori, che comprendono sia aspetti di funzionamento individuale che fattori e risorse presenti nel contesto sociale e culturale di riferimento (Bronfenbrenner, 1995). Essi derivano dal modo in cui le caratteristiche personali, le risorse presenti nell'ambiente esterno e la qualità delle relazioni interagiscono reciprocamente, creando opportunità o vincoli. L'apprendimento è quindi inteso come un processo dinamico adattivo, che avviene nell'interazione con l'ambiente e attraverso legami interpersonali che possono trasmettere conoscenze, saperi e ampliare le competenze cognitive e sociali dei discenti (Bronfenbrenner e Morris, 2007; Vygotskij, 1987; Bruner, 1992; 1995; 2000).

Le esperienze di apprendimento di studenti e studentesse avvengono all'interno di un network di relazioni che possono evidenziare dinamiche più o meno funzionali al raggiungimento di traguardi scolastici positivi (Lerner, 1984). Esse svolgono infatti un ruolo centrale nella crescita degli individui e ne possono influenzare l'esperienza. Soprattutto per i ragazzi e le ragazze più vulnerabili, che si trovano a maggior rischio di sperimentare insuccesso scolastico, i legami con i propri pari e con gli adulti di riferimento possono svolgere un ruolo positivo, quando riescono ad offrire supporto e sostegno per fronteggiare situazioni di criticità e attivare risorse e resilienza.

In una prospettiva ecologico-culturale, la vulnerabilità nei percorsi di apprendimento è intesa come una condizione che si costruisce attraverso l'influenza della componente ambientale (Milani, 2019). Ne deriva che queste situazioni devono essere sempre considerate nella loro connessione con i contesti nei quali i ragazzi e le ragazze fanno esperienza. Vulnerabilità e resilienza si collocano in un processo di reciprocità continuo, tra individuo e ambienti di vita, attraverso le interazioni che si verificano nel contesto, grazie alle risposte ricevute da esso e alla presenza di risorse positive (come ad esempio adulti di riferimento disponibili ed emotivamente presenti, relazioni costruttive con i pari, ambienti di apprendimento sicuri e supportivi).

Pertanto, al fine di sostenere i percorsi scolastici di studentesse e studenti e favorire l'inclusione di tutti, non si può prescindere dal considerare l'impatto che le relazioni possano avere sulle esperienze a scuola. È necessario quindi esaminare le dinamiche reciproche che possono influire sulla partecipazione degli individui, al fine di sostenere i ragazzi e le ragazze nel loro percorso e contrastare il fallimento e l'insuccesso (Lee, 2009).

Favorire il coinvolgimento di tutti e perseguire l'obiettivo dell'inclusione, significa garantire ad ogni alunno e alunna le condizioni migliori per apprendere al meglio e prendere parte pienamente alla vita e alle attività scolastiche (Ianes e Cramerotti, 2013; Canevaro, 2013). Significa creare contesti di apprendimento dove i ragazzi e le ragazze possano sentirsi accolti, liberi di esprimersi, dove possano essere valorizzati per le proprie peculiarità e competenze e sentire che il loro contributo è considerato fondamentale per il gruppo. Ma significa anche dare una risposta ai bisogni di educazione, di socializzazione, di istruzione specifici di ognuno, senza escludere nessuno (Bocci, 2015; Medeghini, 2011). In questa cornice il concetto di inclusione assume una prospettiva ampia, inteso come un cambiamento del sistema che possa consentire pari opportunità e possibilità. Di conseguenza, anche l'insuccesso scola-



stico viene interpretato come il risultato delle relazioni tra il soggetto che apprende e le condizioni contestuali, che includono i modelli culturali di competizione e attribuzione di classifiche di competenza. Per questo, l'inclusione non viene definita soltanto nelle condizioni cognitive, ma nell'attribuzione sociale di "soggetto a rischio di insuccesso" (Shildrick, 2012; Varenne, McDermott, 1998).

Lavorare per creare contesti di apprendimento che stimolino la connessione positiva tra i ragazzi e le ragazze è pertanto un passaggio fondamentale, al fine di creare una comunità di apprendimento in cui sia valorizzata la agency personale di tutti e un processo di costruzione delle conoscenze che sia realmente condiviso.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ("Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"), con le successive note esplicative (note del 27 giugno 2013 e del 22 novembre 2013; nota MIUR 562 del 3 aprile 2019), sottolinea come la scuola debba favorire l'inclusione e la massima partecipazione di studenti e studentesse che nel corso del proprio percorso di crescita possano presentare dei Bisogni Educativi Speciali (BES), ossia particolari condizioni di criticità dovute a disabilità, disturbi specifici, svantaggio sociale, culturale o linguistico, oppure a particolari condizioni transitorie che determinano qualche difficoltà evolutiva.

Le politiche di inclusione si pongono dunque l'obiettivo di migliorare la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, sia in termini di apprendimento che in termini di coinvolgimento nel tessuto relazionale. Symes e Humphrey (2011) individuano alcuni fattori chiave che possono definire la qualità della partecipazione sociale di studentesse e studenti che presentano Bisogni Educativi Speciali: la presenza di interazioni positive con i compagni di classe; un clima di accettazione rispetto alle differenze e alle diversità; relazioni sociali e amicizie; la percezione di accoglienza nel gruppo. Non sempre tuttavia i ragazzi e le ragazze più vulnerabili sperimentano relazioni sociali positive a scuola: gli studi in letteratura evidenziano infatti come spesso per essi sia più difficile stabilire interazioni sociali con i loro pari e assumere una posizione socialmente rilevante all'interno della classe; in molti casi sperimentano isolamento e sviluppano un minor numero di amicizie nel gruppo (Bossart, et al. 2011; Estell et al., 2008). Questo aspetto può risultare particolarmente critico soprattutto in adolescenza quando l'affiliazione con i pari assume un ruolo significativo; ne deriva che le difficoltà che possono essere esperite in questo particolare momento della vita possono risultare particolarmente critiche (Humphrey e Symes 2010; Pijl, Frostad e Flem 2014).

## 2. L'interdipendenza positiva

Il concetto di "interdipendenza", teorizzato da Deutsch e Lewin (Deutsch, 1949; Lewin, 1935), indica come ogni elemento o individuo facente parte di un sistema, seppur possa sembrare apparentemente separato, è in realtà in diretta relazione con gli altri. È possibile sviluppare un'interdipendenza positiva quando ogni membro di un gruppo condivide simili obiettivi e comprende come essi siano influenzati dalle azioni di tutti i componenti. La cooperazione pertanto si verifica quando esiste una forte connessione tra gli obiettivi individuali e quando si sviluppa la consapevolezza che il raggiungimento di uno scopo è possibile solo grazie alla collaborazione di tutti (Johnson e Johnson, 2000; 2002).



L'interdipendenza rende evidente ai membri di una comunità quanto ogni componente del gruppo influenzi gli altri, ma anche quanto ogni individuo sia necessario in una comunità. All'interno delle scuole e delle classi, le relazioni che si creano tra studenti e studentesse influenzano la coesione sociale e possono favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo scambio e la riduzione dei conflitti. La reciprocità può favorire la costruzione collaborativa di idee, stimolare la capacità di risoluzione dei problemi e l'individuazione di strategie di apprendimento (Osterman, 2000). Costruire comunità di apprendimento fortemente interconnesse e favorire un'interdipendenza positiva tra studenti e studentesse risultano pertanto componenti fondamentali per creare condizioni di benessere a scuola (Brown & Campione, 1990).

I contesti scolastici dovrebbero promuovere condizioni di interazione nella classe, attraverso forme di apprendimento cooperativo, che possano supportare i percorsi e il raggiungimento degli obiettivi di ciascun membro del gruppo. In ricerche precedenti è emerso come la promozione dell'interdipendenza all'interno della classe possa costituire un fattore protettivo di contrasto all'insuccesso e al fallimento scolastico, soprattutto per i ragazzi che presentano una condizione di vulnerabilità (Osterman, 2000). Gli studenti che si percepiscono come membri di una comunità, possono sentirsi maggiormente coinvolti nelle attività scolastiche e di conseguenza aumentare il loro investimento nello studio e la motivazione intrinseca. L'interdipendenza stabilisce quindi un contesto positivo di interazione, in cui gli studenti hanno l'opportunità di imparare gli uni dagli altri (Sarazin, 2017).

L'esperienza di gruppo ha effetti complessi nelle dinamiche che intercorrono tra i membri della classe. È importante comprendere in che modo le attività che mirano alla promozione di una maggior coesione all'interno del gruppo possano influire sui rapporti interni e sul benessere percepito dai ragazzi e dalle ragazze. Il fatto di partecipare ad un'attività sociale non è infatti un fattore sufficiente per creare una condizione di partecipazione positiva e favorire di conseguenza l'apprendimento (Baker, 2016). L'interdipendenza può essere vissuta anche negativamente dagli studenti e dalle studentesse, quando viene percepita come un'imposizione da parte degli insegnanti, un vincolo o come una mancanza di fiducia. La qualità dell'interdipendenza è infatti fortemente influenzata dal background culturale implicito proprio del macrosistema scolastico più ampio, che in maniera indiretta, condiziona l'esperienza dei discenti (Sarazin, 2017).

La partecipazione sociale degli studenti con Bisogni Educativi Speciali è sicuramente positivamente incoraggiata dalla cultura promossa nella scuola: quando si diffonde una cultura che promuove le interazioni tra pari e si sostiene una visione di accoglienza e di supporto nei confronti delle differenze e delle vulnerabilità, migliorano gli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse, che si dimostrano più positivi ad accogliere e a creare contesti di partecipazione dove tutti sono considerati partecipanti significativi (Maras e Brown 2000; Siperstein et al., 2007).

Dunque, l'esperienza di interdipendenza può essere vissuta in modi differenti; per questo motivo è importante utilizzare dei metodi di indagine che siano in grado di rilevare le dinamiche relazionali che si strutturano nel corso del tempo tra i membri di una comunità.

Il presente contributo descrive uno studio esplorativo basato su progetto (Lumbelli, 1989; Brown, 1992; Collins, 1992), che ha coinvolto una classe di studentesse frequentanti il secondo anno di una scuola professionale, con lo scopo di promuovere l'esperienza di interdipendenza, prima e dopo l'introduzione di un'atti-



vità di gruppo e successivamente analizzarla nella sua costituzione, negli ostacoli e nelle potenzialità<sup>1</sup>.

La classe presentava un contesto particolarmente vulnerabile e la presenza di una pluralità di Bisogni Educativi Speciali. Il progetto di sperimentazione si poneva l'obiettivo di migliorare l'interazione e la discussione tra studentesse, lavorando sulla tematica della comunicazione non ostile. L'attività si inseriva all'interno di una programmazione didattica generale, che mirava a costruire la coesione sociale, a favorire l'apprendimento collaborativo tra ragazzi e ragazze e a stimolare l'aiuto reciproco.

La Social Network Analysis (SNA) è stata utilizzata per mappare le reti sociali delle studentesse prima e dopo l'esperienza, al fine di analizzare l'impatto del progetto innovativo nel promuovere la coesione (Haythornthwaite e De Laat, 2010). Attraverso lo studio delle reti si è voluto verificare quale fosse il grado di inclusione e partecipazione delle studentesse in condizioni di vulnerabilità all'interno della classe e in che modo l'intervento proposto potesse favorire l'interdipendenza positiva nel gruppo.

## 3. Metodologia

### 3.1. Partecipanti

La classe che ha partecipato alla sperimentazione è composta da 22 studentesse, frequentanti il secondo anno di una scuola professionale in Friuli Venezia Giulia (22 femmine; età  $M = 16,5$ ;  $DS = 0,28$ ). Il gruppo classe presenta un contesto di lavoro particolarmente complesso, dovuto dalla presenza di una pluralità di Bisogni Educativi Speciali, da attribuire a diversi fattori e condizioni.

Nel gruppo 9 studentesse hanno ripetuto l'anno. Una parte di esse proviene da Paesi diversi dall'Italia:  $n=3$  da Paesi extra UE (Bangladesh);  $n=1$  dalla Romania;  $n=1$  presenta un background migratorio nella famiglia di origine (un genitore proviene da un Paese extra UE). Inoltre 9 presentano Bisogni Educativi Speciali: svantaggio linguistico ( $n=3$ ), disturbi dell'apprendimento ( $n=4$ ); disabilità cognitiva ( $n=2$ ).

In generale il contesto scolastico dell'Istituto professionale si caratterizza per la grande multiculturalità: si rileva un numero elevato di ragazzi e ragazze stranieri, spesso provenienti da aree svantaggiate per condizione culturale ed economica. Nel biennio si riscontra un tasso elevato di studenti e studentesse appena arrivati in Italia che entrano a scuola senza nessuna conoscenza della lingua italiana; vengono inoltre accolti numerosi studenti con disabilità, con disturbi del neurosviluppo o con difficoltà di natura socio-culturale.

1 Lo studio è stato sviluppato nell'ambito del progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 - OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente Friuli Venezia Giulia, per promuovere la ricerca e la formazione degli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli studenti stranieri.



### 3.2 Descrizione del progetto di sperimentazione

La sperimentazione ha coinvolto la classe in un'attività di gruppo della durata di 10 ore, con l'obiettivo di promuovere l'interazione e la discussione tra studentesse, lavorando sul tema della comunicazione non ostile.

L'attività è stata progettata assieme agli insegnanti, che hanno deciso di inserirla come parte di un'attività annuale, già avviata con la classe, che riguardava l'uso delle parole nel linguaggio relazionale. È stato utilizzato come materiale di lavoro il "Manifesto della comunicazione non ostile", edito dall'associazione "Parole O\_stili"<sup>2</sup>. Il manifesto si compone di un decalogo di 10 frasi, che individuano i principi fondamentali di un discorso positivo, rispettoso, empatico e responsabile. Le frasi invitano a riflettere sugli effetti che lo stile di comunicazione può avere sulle persone, sulle conseguenze determinate dall'uso delle parole, sull'importanza di prendere in considerazione il punto di vista dell'altro e sul linguaggio utilizzato nel web. Allo scopo di favorire un senso positivo di interdipendenza e stimolare la responsabilità, le studentesse sono state invitate a dividersi in 5 piccoli gruppi: è stato chiesto di comporli non soltanto sulla base delle amicizie già presenti all'interno della classe, ma di favorire una mescolanza e includere anche persone con cui di solito non erano abituate a lavorare. Le studentesse hanno aderito alla richiesta, formando dei gruppi in cui era presente un certo grado di mescolanza.

Successivamente, assieme alla classe è stato letto il "Manifesto della comunicazione non ostile", chiarificando il significato veicolato da ogni singola frase. È stata data indicazione di scegliere una frase del Manifesto, focalizzare il problema, pensare alle azioni scorrette che potevano essere collegate al concetto e al modo in cui il problema potesse essere affrontato. È stato infine chiesto di individuare un messaggio da condividere con la classe.

I gruppi hanno lavorato utilizzando diverse modalità espressive: è stata utilizzata la scrittura, il ricorso ad immagini, disegni, fumetti e momenti di Role-playing. Le attività sono state intervallate da momenti di condivisione con la classe, in cui i contenuti emersi nel piccolo gruppo sono stati estesi alla discussione collegiale. L'attività è stata sviluppata ulteriormente dagli insegnanti nelle ore curricolari e si è conclusa con la realizzazione di diversi artefatti (poster, immagini grafiche, video-fumetto) che sono stati esposti e discussi.

### 3.3 Strumenti di rilevazione

La Social Network Analysis (SNA) è stata applicata all'inizio e alla fine dell'attività. Attraverso la SNA è stato possibile identificare le situazioni di rischio o l'isolamento di alcune studentesse e monitorare l'evoluzione delle relazioni nel tempo.

Le reti sociali sono state indagate attraverso un questionario distribuito alle studentesse all'inizio e alla fine dell'attività.

Il questionario esplora i seguenti aspetti:

- 1 Informazioni generali: età, cittadinanza, ritardo scolastico
- 2 Domande sociometriche:

2 Il manifesto è consultabile nel sito dell'associazione Parole O\_stili: <https://paroleostili.it/manifesto/>



- a. Rete di apprendimento: A quale compagna di classe chiedi aiuto per studiare/fare i compiti?
- b. Rete amicale in classe: Con quale compagna di classe trascorri la ricreazione?
- c. Rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico: Chi delle tue compagne di classe frequenti anche fuori dalla scuola?
- d. Rete di interessi: Con quale compagna di classe condividi interessi?

Per rispondere alle domande socio-metriche, alle studentesse è stato fornito un elenco delle loro compagne di classe, che conteneva un codice lettera assegnato a ciascun membro del gruppo (allo scopo di garantire un'analisi anonima dei dati). Alle studentesse è stato chiesto di indicare nel questionario il codice lettere della compagna che avevano scelto (non vi era alcuna limitazione nel numero di scelte che si potevano indicare).

È stata inoltre utilizzata l'osservazione e un focus group finale con gli insegnanti e le studentesse, per raggiungere una comprensione più approfondita dei dati raccolti attraverso l'analisi delle reti.

Il focus group ha coinvolto il gruppo di studentesse e l'insegnante coordinatore ed è stato condotto dalla ricercatrice che, attraverso domande stimolo, ha facilitato la comunicazione. Un secondo ricercatore aveva la funzione di supporto tecnico, di osservazione e di annotazione del discorso. Le domande avevano l'obiettivo di indagare la percezione che le studentesse avevano avuto dell'impatto dell'attività sulle relazioni e sulla qualità delle interazioni in classe.

### 3.4 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il pacchetto software UCINET 6.0 (Borgatti et al., 2002). Sono stati calcolati alcuni indici statistici per monitorare l'evoluzione della rete: l'indice di densità della rete (indice del numero di legami presente nella rete); la centralizzazione della rete (indice della presenza di individui con ruoli di rilievo all'interno del gruppo).

In questo studio l'analisi della rete è di tipo applicato (Borgatti et al., 2002): la struttura del network presente in classe è stata analizzata allo scopo di catturare la posizione delle studentesse e comprendere la loro evoluzione nel tempo, utilizzando e interpretando i risultati in maniera diretta. L'applicazione della SNA in un campione di piccole dimensioni, ha una rilevanza come indicazione di potenziali cambiamenti nell'inclusione dei soggetti a rischio.

## 4. Risultati

In generale i risultati evidenziano un aumento della densità nei legami per tutte e quattro le domande al termine della sperimentazione (Tabella 1).



	Pre sperimentazione		Post sperimentazione	
	Indice di densità	Numero dei legami	Indice di densità	Numero dei legami
Domanda 1	0.025 (sd=0.15)	14	0.065 (sd= 0.24)	36
Domanda 2	0.062 (sd=0.24)	34	0.138 (sd=0.34)	76
Domanda 3	0.083 (sd= 0.27)	46	0.091 (sd=0.28)	50
Domanda 4	0.014 (sd=0.12)	8	0.065 (sd= 0.24)	36

Tabella 1: Indice di densità

Anche il grado di centralità è aumentato al termine della conclusione delle attività, mostrando come il numero delle studentesse con posizione centrale nella rete sia più alto (Tabella 2).

	Pre sperimentazione		Post sperimentazione	
	Grado di centralità	nr of central nodes	Grado di centralità	nr of central nodes
Domanda 1	0.155	N=2	0.204	N=3
Domanda 2	0.163	N=2	0.219	N=5
Domanda 3	0.185	N=3	0.223	N=4
Domanda 4	0.030	N=0	0.068	N=5

Tabella 2: Grado di centralità

#### 4.1 Domanda a: Rete di apprendimento

La rete di apprendimento evidenzia una densità bassa nei legami all’inizio dell’attività, che invece raddoppiano alla fine del progetto di sperimentazione: essa si è dunque rafforzata dopo l’attività proposta evidenziando un’intensificazione dei legami di apprendimento all’interno del gruppo (Grafico 1). Tuttavia 8 studentesse restano al di fuori del network (tra di esse tutte le studentesse straniere). Questa rete evidenzia inoltre una densità più bassa rispetto a quelle relative alle domande “b” e “c”, mettendo in luce quanto i rapporti all’interno della classe siano scarsamente determinati sulla base della condivisione degli obiettivi scolastici.

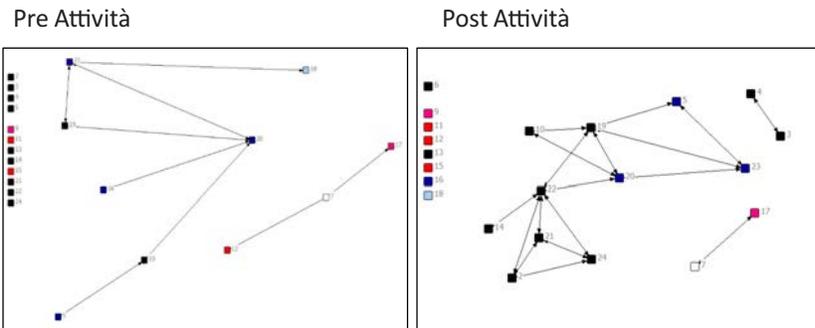


Grafico 1: Network prima e dopo l’attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.



## 4.2 Domanda b: Rete amicale in classe

La rete amicale in classe evidenzia un maggior numero di legami sia prima che dopo la sperimentazione, indicando quanto i rapporti all'interno del gruppo classe siano per lo più formati sulla base di scelte o di preferenze personali (Grafico 2). Anche il grado di centralità aumenta maggiormente in questa rete, evidenziano una maggior distribuzione nelle relazioni considerate più centrali. Si può inoltre osservare come le ragazze straniere, con background migratorio o provenienti da altro Stato Ue, presentino situazioni di maggior fragilità a livello relazionale: una di esse non presenta nessun legame e rimane isolata anche a conclusione dell'attività; le altre hanno quasi tutte un unico legame significativo all'interno della classe. Non si evidenziano situazioni di isolamento invece per le studentesse con DSA; anche le studentesse con disabilità intellettiva migliorano le reti relazionali dopo l'attività.

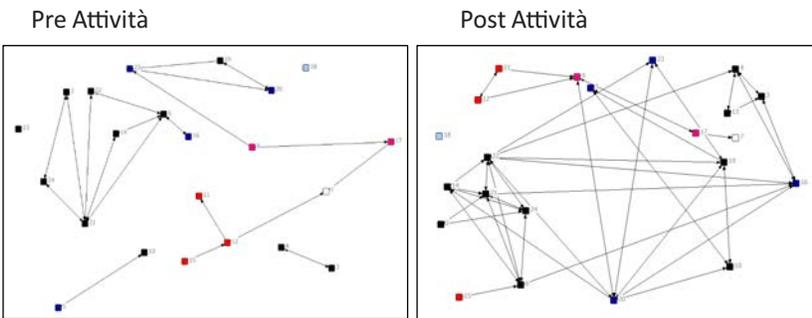


Grafico 2: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.

## 4.3 Domanda c: Rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico

La rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico si rafforza a seguito dell'attività e un maggior numero di studentesse stabilisce legami anche al di fuori della scuola (Grafico 3). Si può osservare un minor numero di studentesse prive di legami (si passa da 5 a 3). Si osserva come al di fuori del contesto scolastico, le studentesse straniere mantengano legami solo tra loro.

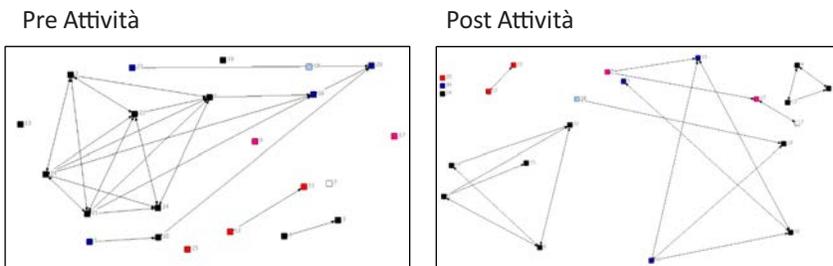


Grafico 3: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.



#### 4.4 Domanda d: Rete di interessi

La rete relazionale formata sulla base della condivisione degli interessi inizialmente è molto poco densa, ma evidenzia una crescita significativa dei rapporti alla fine dell'attività (Grafico 4). Si può notare anche una diversa distribuzione dei legami e una maggior mescolanza tra studentesse.

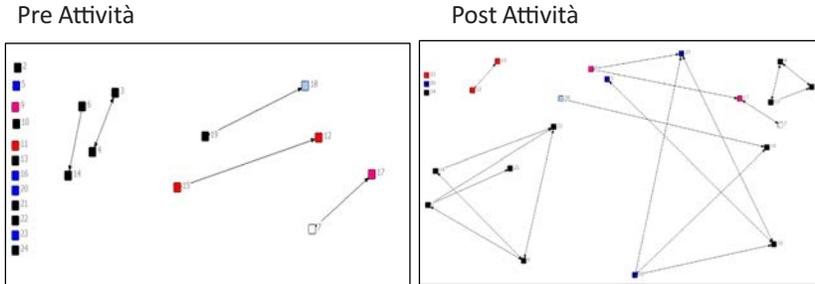


Grafico 4: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.

#### 4.5 Osservazione e focus group

È stato possibile osservare un clima di lavoro positivo all'interno della classe. Le studentesse si sono mostrate collaborative tra di loro e disposte ad aiutarsi. Il lavoro di gruppo era una modalità usualmente adottata dagli insegnanti: il background culturale implicito del sistema classe era quindi improntato sulla collaborazione e il reciproco sostegno e ha rafforzato in modo positivo l'attitudine delle studentesse ad aiutare le compagne più in difficoltà. Ad esempio alcune di esse hanno cercato di supportare le ragazze straniere che avevano una scarsissima conoscenza della lingua, utilizzando il traduttore automatico o chiedendo ad una compagna che conosceva meglio l'italiano di tradurre i messaggi. Le ragazze con disabilità intellettiva sono state sostenute nella comunicazione, trovando per loro modalità più funzionali di espressione (ad esempio hanno utilizzato il disegno).

Nonostante si sia quindi osservata una cultura implicita nella classe di accoglienza, si è potuto anche constatare come le barriere linguistiche abbiano impedito una piena ed egualitaria partecipazione delle ragazze straniere all'attività. Le difficoltà di comprendere e di comunicare in italiano hanno reso molto difficile per questo gruppo esprimere davvero il proprio contributo e mantenere un livello di coinvolgimento attivo per tutta la durata dell'attività.

Il focus group finale con studentesse e insegnante ha messo in luce come la maggior parte di esse abbia percepito in termini positivi l'attività; quasi tutte hanno dichiarato di aver raggiunto una maggior consapevolezza rispetto ai temi affrontati e di aver riflettuto sull'importanza della comunicazione. In generale hanno riferito un cambiamento positivo nei rapporti del gruppo classe e di aver conosciuto meglio alcune compagne. Durante il focus group è stato difficile tuttavia raccogliere l'opinione delle ragazze straniere e pertanto non è stato possibile esplorare pienamente il loro punto di vista.



## 4.6 Discussione dei risultati

L'attività collaborativa ha aiutato le studentesse a porre attenzione agli stati mentali altrui, riflettendo sul significato che atti e parole possano assumere nella comunicazione con l'altro. Il pensiero è stato elaborato attraverso diverse possibilità espressive (come la scrittura, la drammatizzazione, il ricorso ad immagini), che hanno favorito lo scambio di idee, il confronto e l'emergere di una pluralità di punti di vista. Il "Manifesto della comunicazione non ostile" è stato un utile strumento di lavoro che ha stimolato la riflessione e la condivisione delle esperienze e una maggior consapevolezza da parte delle studentesse sulle tematiche della comunicazione, dell'empatia e della comprensione del punto di vista dell'altro. Questa modalità di lavoro ha evidenziato una ricaduta positiva sulle relazioni all'interno della classe: la rete di rapporti si è fatta più fitta e i legami sono diventati più stretti.

I risultati evidenziano inoltre come i network all'interno della classe sono per lo più formati sulla base delle preferenze personali o sulle base di scelte amicali e in misura minore, sulla base di obiettivi di apprendimento comuni. Emerge come la percezione di essere una comunità di apprendimento sia meno sentita nel gruppo classe; le studentesse non colgono del tutto l'opportunità dei legami intesi come leva per supportare il proprio percorso di studi. È comunque interessante osservare come l'attività abbia aumentato i rapporti basati sulla condivisione di interessi, dato che fa ipotizzare che le studentesse si siano conosciute meglio e abbiano quindi trovato un terreno di condivisione che prima non avevano esplorato.

Le studentesse con disabilità hanno lavorato in maniera attiva e stimolante all'interno del gruppo, hanno apportato il loro contributo che è stato accolto e apprezzato. Le difficoltà di partecipazione delle ragazze straniere, dovute a barriere di tipo linguistico, non sono state del tutto superate nonostante l'attitudine positiva assunta da parte delle compagne. Emerge quindi come da una parte sia fondamentale l'esistenza di un background culturale implicito all'interno della classe, che sia rivolto all'inclusione e alla partecipazione di tutti; d'altra parte è evidente che la scuola dovrebbe avere a disposizione degli strumenti operativi per creare le condizioni affinché tutti gli studenti possano comunicare ed esprimere il proprio pensiero, superando le barriere linguistiche.

## 4. Conclusioni

Lavorare per creare contesti di apprendimento che favoriscano l'interdipendenza positiva tra studenti e studentesse significa costruire comunità fortemente interconnesse nelle quali siano rafforzati i legami relazionali tra individui, attraverso la collaborazione e la condivisione di obiettivi (Brown & Campione, 1990). In questo modo si generano aspirazioni comuni, si stimola l'interazione per raggiungere gli scopi e si ottengono esiti positivi e produttivi, proprio perché gli individui scelgono di cooperare insieme per il bene di tutti (Johnson, 2003). Quando il gruppo lavora in senso partecipativo, si creano nuove conoscenze e una maggiore comprensione di ciò che è stato appreso per tutti i soggetti coinvolti, dando ad ognuno l'opportunità di ottenere risultati soddisfacenti.

In un gruppo positivamente interdipendente, ogni membro ha la responsabilità di dare il proprio contributo e di aiutare gli altri per il raggiungimento del fine, creando condizioni di apprendimento che siano adeguate alle esigenze peculiari di



ciascuno. La partecipazione facilita quindi studenti e studentesse a sintonizzarsi sulle esigenze reciproche, creando di conseguenza un contesto che favorisce l'inclusione (Gillies, 2003; Gillies e Ashman, 2000).

I risultati messi in luce dal presente studio hanno evidenziato come il progetto di sperimentazione abbia promosso una maggior coesione all'interno del gruppo, abbia favorito il coinvolgimento delle studentesse e lo scambio di idee, abbia aumentato le relazioni sociali e una maggior conoscenza reciproca. I risultati dell'analisi dei network evidenziano come le studentesse con disabilità intellettiva migliorino la propria rete di relazioni all'interno della classe, non assumono un ruolo centrale, ma sono incluse e accolte. Nel corso dell'attività hanno partecipato in modo significativo attraverso modalità espositive che per loro risultavano maggiormente funzionali per comunicare il loro pensiero. Questo risultato evidenzia come sia fondamentale trovare forme di comunicazione diversificate, che possano permettere a tutti di esprimersi al meglio e promuovere attività di riflessione condivisa che possano favorire l'inclusione e creare reti sociali più dense.

La scelta di lasciare una certa libertà alle studentesse nella formazione dei gruppi ha mostrato dei risvolti positivi nel corso dell'attività e nel risultato finale. Ha infatti favorito la creazione di un clima di lavoro di interdipendenza positiva, come riportato anche dai feedback finali espressi dalle studentesse a conclusione del lavoro. Questo risultato mette in luce come le sperimentazioni educative dovrebbero coinvolgere i ragazzi e le ragazze in maniera diretta, evitando imposizioni che calano dall'alto al basso. Va quindi favorita una reciprocità costante tra studenti, studentesse e insegnanti, attraverso la condivisione di obiettivi e di responsabilità, stimolando una riflessione significativa e collaborativa. La didattica che affronta "attività autentiche" e non ripetitive stimola il confronto, il riconoscimento di diverse prospettive ed esperienze, lo sviluppo della capacità di pensiero, di connessioni tra ciò che viene affrontato a scuola e le esperienze personali dei ragazzi (Newmann e Wehlage, 1995). Gli studenti più vulnerabili possono beneficiare in particolar modo di percorsi di apprendimento sentiti come pertinenti per la propria vita, dai quali possano coglierne il valore sia nel suo immediato che a lungo termine (Lee, 2009). Creare una situazione di didattica autentica significa quindi individuare strategie che determinino migliori condizioni al fine di rendere tutti i ragazzi e le ragazze partecipanti attivi della propria esperienza di apprendimento.

Lo studio evidenzia inoltre come sia fondamentale il framework culturale proprio della scuola per diffondere un atteggiamento di accoglienza e di partecipazione. Esso infatti crea un terreno positivo su cui costruire percorsi di inclusione, in cui la presenza di vulnerabilità e di Bisogni Educativi Speciali siano percepiti dagli studenti come parte del tessuto costitutivo della scuola, nel quale ognuno è chiamato a dare il proprio contributo e offrire sostegno (Maras e Brown 2000; Siperstein et al., 2007). Va quindi posta molta attenzione, quando si lavora per creare gruppi di studenti coesi e interdipendenti, al setting all'interno del quale essi sono integrati (Sarazin, 2017).

Il framework culturale da solo però non basta per superare del tutto alcune barriere. L'indagine ha infatti messo in luce come ad esempio per le ragazze straniere con svantaggio linguistico la piena partecipazione non poteva essere raggiunta, nonostante gli sforzi compiuti dal gruppo per consentire loro l'inclusione nelle attività. Sono necessarie in questo senso risorse specifiche a favore della scuola, affinché possano essere attivate progettualità educative che garantiscano equità nella partecipazione (Fiorucci, 2011).



Infine attraverso la SNA è stato possibile metter in luce l'evoluzione nel network, ma anche le differenze nella tipologia di relazioni instaurate dalle studentesse. Infatti, emerge come le relazioni all'interno del gruppo siano costruite soprattutto sulla base delle relazioni amicali piuttosto che sulla base di obiettivi di apprendimento comuni. I network fondati sul sostegno reciproco nel percorso di studio, sono molto meno sviluppati rispetto ai network centrati sui rapporti personali. Pensare alla classe come ad una comunità di apprendimento è un processo che quindi va costruito e supportato nel tempo. Va sviluppata nei ragazzi e nelle ragazze una visione del gruppo come risorsa per i propri percorsi di studio, dove ogni membro possa contribuire, con le proprie competenze e peculiarità, alla crescita e all'apprendimento degli altri. È importante quindi lavorare non solo per favorire un buon clima di lavoro ma anche per sviluppare relazioni di apprendimento significative.

## Riferimenti bibliografici

- Baker G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (1), 10–32.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 100-109.
- Borgatti S.P., Everett M.G., Freeman L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J., Petry K. (2011). Truly Included? A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 37 (1), 60-79.
- Bronfenbrenner U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner U., Morris P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Brown A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the learning sciences*, 2, 141-178.
- Brown A. L., Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125
- Bruner J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (ed. or. 1966).
- Bruner J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Roma: Armando.
- Bruner J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- 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*. <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 01.09.2015).
- Collins A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon , T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperative and Competition, *Human Relations*, 2, 129-52.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> (ver. 01.09.2015).



- Estell D.B., Jones M. H., Pearl R., van Acker R., Farmer T. W., Rodkin P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Fiorucci M. (2011). Educazione interculturale e mediazione culturale. In Benvenuto G (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 387-404). ROMA: Anicia.
- Gillies R. (2003). The behaviours, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 137-147.
- Gillies R., Ashman A. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Haythornthwaite C., & De Laat M. (2010). Social networks and learning networks: Using social network perspectives to understand social learning. In *Proceedings of the 7th international conference on networked learning* (pp. 183-190). Aalborg, Denmark: Lancaster University.
- Humphrey N., & Symes W (2010). Perceptions of Social Support and Experience of Bullying among Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2010 e della CM n8. 6/03/2013*. Trento: Erickson.
- Johnson D. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58 (11), 934-945.
- Johnson D. W. & Johnson F. P. (2002) *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (8th edn). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson D. W., Johnson R. T. & Stanne M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.
- Lee C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: Interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33(1), 63-100.
- Lerner R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill.
- Lumbelli L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3, 97-104.
- Maras P., R. Brown R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 337-351.
- Medeghini R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, & W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2019). PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis- Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1), 7-22.
- Newmann F.M., Wehlage G.G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research. University of Wisconsin.
- Nota MIUR 3 aprile 2019, n. 562 Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Chiarimenti. <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2019/04/AOODPIT.REGISTRO-UFFICIALE.2019.0000562.pdf>
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-67.
- Pijl S. J., Frostad P., Mjaavatn P. E. (2014). Students with Special Educational Needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), 16-28.
- Sarazin M. (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. *London Review of Education*, 15, 488-504.
- Schildrick M. (2012). Critical Disability Studies: rethinking the conventions for the age of



- postmodernity. In N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies*. London: Routledge
- Siperstein G.N., Parker R.C., Bardon J.N., Widaman K.F. (2007). A National study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73 (4), 435-455.
- Symes W., Humphrey N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools. *British Journal of Special Education*, 38 (2), 57-64.
- Varenne H., McDermott R.P. (1998). *Successful Failure: The School America Builds Boulder*, CO: Westview Press.
- Vygotskij L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. di C. Ranchetti, 1987.

# Disabilità e sessualità. La voce degli insegnanti sull'assistenza sessuale

## Disability and sexuality. Teachers' voice about Sexual Assistance

**Fabio Bocci**

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – fabio.bocci@uniroma3.it

**Ines Guerini**

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – ines.guerini@uniroma3.it

**Maria Vittoria Isidori**

Dipartimento di Scienze Umane, DSU, Università degli Studi dell'Aquila – mariavittoria.isidori@univaq.it

In the present work the authors analyze and discuss the results of a survey aimed at detecting the perceptions and opinions of a group of 231 teachers, regarding the theme of the union of sexuality-disability and the introduction of the figure of the Sexual Assistant. The authors make a comparison (which does not want to have the character of an experimental statistical comparison in the strict sense) between the issues that emerged and the results of a previous training-research experience. This latter involved a group of 200 students of the course of Primary Education Sciences at "Roma Tre University". The comparison highlights interesting aspects (such as, for example, the right of everyone to have a sexual life, the support that the Sexual Assistant could provide to families and the school itself or the still strong presence of prejudices and medicalizing practices) around a theme (that of the sexuality of people with disabilities) which still must be problematized in the research of educational sciences. In this sense, the authors (convinced that the issue, even in its periphery, burst into the mainstream flow of social discourses and requires listening, questioning and requesting answers) say they want to further expand their investigation by involving people with disabilities, their families and other reference figures (educators and social workers).

**Key-words:** disability, sexuality, sexual assistant, teachers' voice, teachers' training.

abstract

### Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo è opera congiunta dei tre Autori. Tuttavia, si segnala che, in particolare, va attribuita a Fabio Bocci la Premessa, mentre vanno attribuiti a Maria Vittoria Isidori il Paragrafo 1 con i Sottoparagrafi 1.1, 1.2, 1.3 e a Ines Guerini i Paragrafi 2 e 3. Le conclusioni sono comuni.



Permettere di scegliere a chi non ha la possibilità di farlo, cara Gioia, è anche una questione di civiltà (Giorgia Würth, 2014)

## Premessa

Com'è noto, quello della sessualità è un costrutto multidimensionale che interpella diversi ambiti disciplinari e che assorbe e restituisce innumerevoli significati (biologici, psicologici, cognitivi, socio-emozionali, artistici, letterari, storici, giuridici, antropologici, filosofici, religiosi, pedagogici e così via) aprendo la strada, come afferma Bortolotto (2014), a molteplici e, volendo, sinergiche prospettive di analisi.

Tuttavia, da qualsivoglia angolazione la si osservi, descriva e analizzi - a meno che non si sia preda di posizioni fuori dal tempo sostenute da argomentazioni altrettanto fuori da qualsiasi ragion d'essere di tipo scientifico - è del tutto evidente che la sessualità sia un fatto culturale e che gli stessi concetti di genere, identità e orientamento sessuale non sono mai (e non sono mai stati, né possono esserlo stati ed esserlo) neutri, così come non possono esserlo termini quali erotismo, piacere, intimità e riproduzione.

Questa consapevolezza rende la sessualità *s-oggetto* di interesse pedagogico per almeno due ragioni.

La prima, se vogliamo di più ampio respiro, è intrinseca a quanto appena affermato. Trattandosi di un costrutto culturale, la sua esplorazione, analisi e definizione quale oggetto di studio e di ricerca non può essere delegata né a una *trattazione* specialistica rispetto alle sole dimensioni psicofisiologiche, ad appannaggio soprattutto di medici e psicologi, né, ponendo le questioni che vi sono implicate su un piano più squisitamente socio-culturale e politico, alle altrettanto specialistiche letture di sociologici, massmediologi, giuristi, studiosi di bioetica e, financo, teologi.

In altre parole, in quanto *s-oggetto* culturale, la sessualità è indissolubilmente permeata da aspetti educativi, dalla primissima infanzia alla cosiddetta terza età, e, pertanto, in quanto tema che pone all'attenzione della comunità sociale una serie di questioni, non può non essere di rilievo per la Pedagogia.

Ne consegue (almeno a nostro avviso) la seconda ragione, che ha che vedere con l'annosa e, nel nostro Paese, contrastata possibilità che la sessualità divenga *materia* di educazione a scuola, presente nel curriculum come vera e propria disciplina, oppure affrontata in modo trasversale all'interno di altri insegnamenti (come si evince dalla lettura, ad esempio, delle Indicazioni Nazionali per il Curriculum).

Di fatto l'Italia è una delle poche nazioni europee (sette per l'esattezza<sup>1</sup>) a non prevedere una vera e propria educazione sessuale, mentre nei restanti Paesi bambini/e (anche a partire dalla scuola dell'infanzia) e ragazze/i affrontano i contenuti inerenti la sessualità allo stesso modo in cui studiano le altre materie di insegnamento.

Se pensiamo che la Svezia ha reso obbligatoria l'educazione sessuale a scuola a partire dal 1955 e che in Italia qualsiasi progetto di Legge che si è mosso in questa

1 Si tratta, oltre all'Italia, di Bulgaria, Cipro, Lituania, Polonia, Spagna e Romania.



direzione (dai primi tentativi nel lontano 1975 ai più recenti del 2015) è di fatto – come afferma Barbara Leonardi (2019) in un intervento su Focus – *rimasto sigillato nei vari cassetti del dimenticatoio della politica*, abbiamo un quadro piuttosto chiaro delle resistenze e, ci sia concesso, delle arretratezze che in tal senso caratterizzano ancora il nostro Paese.

Tutto ciò, del resto, con buona pace delle stesse indicazioni dell'Ufficio Regionale per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), il quale unitamente al *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA*, ovvero il *Federal Centre for Health Education*) hanno pubblicato nel 2010 gli *Standard per l'educazione sessuale in Europa*<sup>2</sup>. Secondo tali Standard – che si offrono come *Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti* – il sistema scolastico non è l'unico mediatore per l'educazione alla sessualità, ma indubbiamente rappresenta quello che è maggiormente in grado di raggiungere con intenzionalità e sistematicità la maggioranza dei/le bambini/e e dei/le ragazzi/e facendo sì che il complesso tema dell'educazione sessuale sia posto in stretta correlazione alla crescita personale di ciascuno/a.

Indicazioni che, per molti versi, hanno altresì scatenato diverse polemiche rispetto all'idea (uno dei motivi ricorrenti di resistenza) che l'educazione sessuale (che introduce temi legati ad esempio alla masturbazione, alle scelte di orientamento sessuale ecc...) funga da vettore per una sorta (e poco concepibile) istigazione a pratiche di sessualità precoce.

Si tratta di un tema, che si pone come sfida pedagogica, che investe naturalmente (in quanto ne sono privati) le/gli alunne/i e gli/le studenti/esse ma anche le/gli insegnanti, i quali dovrebbero essere formati in tal senso. E questo, dal nostro punto di vista (che poi coincide anche con quello dell'OMS) sia in presenza sia in assenza di un quadro normativo chiaro che istituisce l'educazione sessuale a scuola.

L'assenza di un quadro normativo di riferimento e di una formazione specifica fanno sì che rispetto al tema della sessualità e della sua educazione prevalgano, oltre all'eterogeneità delle esperienze e delle pratiche, anche il sistema valoriale, le culture e le credenze (le cosiddette epistemologie implicite) cui ciascuno alla fin fine si affida per affrontare individualmente la questione. E ciò, sia ben chiaro, riguarda sia chi sceglie sia chi non sceglie di fare riferimento alla sessualità in modo diretto o indiretto nella pratica scolastica o di fornire/non fornire un proprio contributo nel momento in cui l'educazione alla sessualità divenga, ad esempio, oggetto di un progetto a livello scolastico.

La questione si ammantava di ulteriori implicazioni pedagogiche se si declina la sessualità rispetto alla dimensione inclusiva della società (e quindi, inevitabilmente, della scuola), ad esempio rispetto al suo potersi esprimere/essere espressa e potersi rappresentare/essere rappresentata in riferimento alla disabilità/alterità<sup>3</sup>.

- 2 L'edizione italiana è stata promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica con la curatela di Piero Stettini e la traduzione di Laura Barnaba. Cfr: <http://www.fissonline.it/pdf/STANDARDOMS.pdf>. Su questi temi si vedano anche Herzog (2012) e Illes (2012).
- 3 Precisiamo che in accordo con la visione dei Disability Studies, nella nostra argomentazione ci avvaliamo della locuzione *disabilità* nell'accezione ampia di condizione sociale, tenendo conto che si tratta della risultante di ciò che l'individuo si trova a vivere in relazione a un sistema sociale organizzato su base *abilista* (Bocci, 2019, p. 177). Quando invece facciamo riferimento alle condizioni biologiche della persona (ossia a quelle che l'ICF definisce come *funzioni e strutture corporee*) preferiamo utilizzare il termine *impairment* (al posto del convenzionale *persona con disabilità intellettiva*,



In quanto fatto culturale, la sessualità non solo può essere fatta sparire o essere marginalizzata (ovvero confinata) dal palinsesto della narrazione sociale (inclusa quella educativa) ma, per le medesime ragioni/resistenze, può essere negata (e di fatto lo è) quale soggetto di attenzione socio-politica in riferimento a individui che, per loro caratteristiche fisiche, psichiche, sensoriali o cognitive, sono oggetto di forme - altrettanto culturali - di disabilitazione (Oliver, 1990), con conseguente estraneazione dalla possibilità di esercitare/esprimere alcuni diritti fondamentali.

È il caso, ad esempio, della figura dell'Assistente sessuale, che in Italia, nonostante la forte richiesta di associazioni, di moltissimi attivisti (tra i quali va menzionato almeno Max Ulivieri) e un Disegno di Legge (n. 1442/2014), non ha ancora trovato applicazione. Anzi, come per l'educazione sessuale a scuola, questa iniziativa è stata prima rallentata, poi accantonata e infine del tutto insabbiata.

Un destino comune che, dal nostro punto di vista, può essere letto come emblematica raffigurazione del rovescio di una stessa medaglia, quello di un Paese ancora fortemente radicato all'idea che *certe cose* spettano all'ambito familiare e lì vi si consumano (ivi inclusa la sessualità di chi ha un impairment intellettuale, fisico o psichico), un Paese in cui nel nome della *difesa dei figli dalla cosiddetta Teoria Gender*, si continua a far finta che non esista l'omofobia e che con altrettanto candore finga di scandalizzarsi per il fatto di essere sostanzialmente maschilista (con tanto di un numero abnorme di femminicidi) e centrato su chi è bianco e abile.

Ebbene, alla luce di questo sfondo di riferimento (qui solo brevemente accennato) abbiamo pensato fosse interessante condurre una serie di indagini su tale figura calandola proprio nella dimensione della scuola e della formazione degli insegnanti.

La prima indagine (Bocci, Guerini & Isidori, 2019) ha coinvolto un gruppo di studenti universitari in formazione per divenire futuri insegnanti, i quali, ovviamente, non avevano avuto modo nelle loro precedenti esperienze a scuola di vivere l'educazione alla sessualità come vero e proprio insegnamento.

La seconda, di cui presentiamo qui descrizione e esiti, vede coinvolti insegnanti in servizio, i quali, altrettanto ovviamente, al pari degli studenti della precedente indagine non hanno ricevuto una educazione sessuale a scuola né sono ora nella condizione di poterla attuare con i/le loro allievi/e.

L'idea di concentrare l'attenzione sulle/gli insegnanti<sup>4</sup> – futuri e in servizio – risiede nella convinzione che gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della sessualità, in particolare in riferimento alla disabilità, costituiscano un tema fondante per rilevare il grado di inclusione all'interno della realtà scolastica. L'ambiente scolastico è un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall'altra la modella.

I docenti, nella scuola non svolgono soltanto un ruolo fondamentale dal punto di vista della mediazione nella costruzione della conoscenza ma contribuiscono

*sensoriale, ecc...).* Nel questionario, tuttavia, abbiamo utilizzato *persona con disabilità*, che – come appena detto – è tipica e ricorsiva nel lessico normativo, scientifico e di uso comune, per non introdurre elementi che avrebbero potuto generare fraintendimenti nei partecipanti e per evitare da parte nostra lunghe dissertazioni di spiegazione.

In merito all'alterità ci riferiamo qui, ad esempio, alla questione della sessualità dei *migranti*, una *categoria sociale invisibile* che, evidentemente, in quanto prevalentemente percepita come clandestina vive la dimensione della sessualità in modo altrettanto invisibile/clandestino.

4 Per agevolare la lettura, utilizzeremo *gli insegnanti* (così come *i docenti*) intendendo con questa espressione tanto la popolazione maschile quanto quella femminile.



anche a favorire oppure ad ostacolare una prospettiva inclusiva attraverso le loro attitudini positive o negative nei confronti delle differenze.

Si tratta di un tema di particolare evidenza, ad esempio, se si prende in considerazione *l'Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), laddove - in particolare nella Dimensione C, *Sviluppare pratiche inclusive*, nell'indicatore C1.6 (*Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni*) della sottodimensione *Costruire curricoli per tutti*, si fa esplicito riferimento a *Relazioni sessuali ed educazione sessuale*, invitando la comunità scolastica, nello spirito della ricerca azione dell'Index, a esplorare questi aspetti che non possono certo essere marginali in una idea di scuola e società inclusiva.

Infine, almeno nelle nostre intenzioni, l'attenzione alle percezioni degli insegnanti si pone in linea di continuità con ricerche - di ben altro respiro, ne siamo consapevoli - quali quelle di Canevaro, d'Alonzo & Ianes, 2009; Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011 che hanno investigato gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità e dell'integrazione/inclusione al fine di rilevare e far emergere rappresentazioni, opinioni, pratiche, ecc.... Come confermato anche da ricerche a livello internazionale (Davis & Layton, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012), i risultati dimostrano come le predisposizioni aperte attivino processi virtuosi per quanto riguarda le pratiche inclusive, mentre quelle chiuse abbiano un impatto negativo non solo sulle culture ma anche sulle forme organizzative e sulle pratiche scolastiche generando ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento di tutte/i e di ciascuno/a.

## 1. L'indagine. La percezione degli insegnanti sulla figura dell'Assistente sessuale

Come anticipato nella premessa, l'intento della presente ricerca è stato quello di indagare le opinioni e le percezioni degli insegnanti in merito alla questione dell'assistenza sessuale alle persone con un *impairment* intellettuale, fisico, psichico o sensoriale, anche con lo scopo di operare un confronto con gli esiti dalla precedente e già menzionata esperienza di formazione-ricerca che ha visto coinvolti 200 studenti del Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* dell'Università degli Studi "Roma Tre" (Bocci, Guerini & Isidori, 2019).

Dal nostro punto di vista quanto emerge da queste due indagini, aventi come oggetto lo stesso tema ma rilevato da due punti di osservazione diversi benché complementari (studenti e docenti), rappresenta un'occasione per continuare ad alimentare una riflessione sistematica attorno alla questione dell'educazione sessuale a scuola, assumendo come prospettiva di analisi quello della sessualità in relazione alla disabilità mediante una focalizzazione sul ruolo e sulla funzione dell'Assistente sessuale anche nell'ottica di sostenere la necessità di una formazione specifica per gli insegnanti.

### 1.1 Finalità e ratio

Per quanto concerne le finalità e la ratio della presente ricerca, sono sostanzialmente due le questioni di maggiore interesse che abbiamo cercato di indagare.

La prima è relativa alla conoscenza, da parte degli insegnanti di ogni ordine e



grado di scuola coinvolti, del profilo professionale dell'Assistente sessuale. In particolare l'attenzione è stata posta al ruolo e alle funzioni di questa figura e alla rilevazione di come ne siano venuti a conoscenza. Si tratta di aspetti che sono sovrapponibili a quelli analizzati nell'indagine con gli studenti, per comprendere le loro percezioni/opinioni prima che fossero implicati in alcune lezioni del corso di studi dedicate a tale tema.

La seconda questione riguarda l'opinione degli insegnanti, espressa per mezzo dell'espressione del loro grado di accordo/disaccordo, su alcune affermazioni/asserzioni inerenti il riconoscimento (e la legittimazione) della funzione, ruolo e professionalità della figura dell'Assistente sessuale.

## 1.2 Descrizione del campione

Il campione è composto da 231 insegnanti (età media 42, DS = 8,21) di ogni ordine e grado scolastico, raggiunti attraverso un campionamento a valanga virtuale<sup>5</sup> e così distribuiti:

*scuola dell'infanzia* = 28;  
*scuola primaria* = 85;  
*scuola secondaria di I grado* = 51;  
*scuola secondaria di II grado* = 67.

I partecipanti sono in maggioranza (146 su 231) insegnanti di ruolo (67 di loro lavorano sul sostegno). I restanti 85 sono così distribuiti: *su supplenze brevi* (6); *con contratto a tempo determinato* (79). La quasi totalità del campione (228 su 231) dichiara d'insegnare da diversi anni per una media di 24,5 anni (DS = 9,06) e la maggior parte dei partecipanti (139 su 231) è specializzata sul sostegno.

Per ciò che attiene gli incarichi di coordinamento, la maggior parte degli insegnanti (153 su 231) dichiara di non averne alcuno. Tra i 78 che, al contrario, affermano di svolgere una funzione di coordinamento, vi sono 29 insegnanti di sostegno (tra questi, 2 hanno un incarico annuale) e 49 insegnanti (con contratto a tempo determinato) che lavorano sul posto comune/curriculare.

Caratteristiche generali dei partecipanti	n.
Insegnanti di ruolo su posto comune	79
Insegnanti di ruolo sul sostegno	67
Insegnanti con contratto annuale a Tempo Determinato	79
Insegnanti con contratti su supplenze brevi	6
Tot	231
Ulteriori caratteristiche	
Insegnanti specializzati sul sostegno	139
Insegnanti con incarichi di coordinamento	78

Tabella 1. Alcune caratteristiche del campione

5 Com'è noto, il campionamento a valanga virtuale è una variante del campionamento a valanga tradizionale e si basa sul coinvolgimento dei partecipanti per mezzo di reti o *social network* (Baltar & Brunet, 2012). Anche nel nostro caso è stato utilizzato come propulsore principale per generare il campionamento a *palla di neve virtuale* il *social network* Facebook.



### 1.3 Descrizione dello strumento

Il questionario, che si compone di due ambiti, è stato appositamente realizzato per mezzo della piattaforma *Google Moduli* e diffuso tramite *link* su alcuni *social network*.

Il primo ambito del questionario è relativo alle informazioni socio-demografiche: età, ordine e grado di scuola, tipologia di contratto, anni/mesi d'insegnamento, tipologia di insegnamento (*curriculare vs di sostegno*), eventuali incarichi di coordinamento ed eventuale specializzazione sul sostegno.

Il secondo concerne le opinioni degli insegnanti sulla figura e sul ruolo dell'Assistente sessuale. Più specificatamente, è stato chiesto ai partecipanti di indicare: a) se avessero letto libri riguardanti il tema dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità<sup>6</sup> (Figura 1); b) se conoscessero tale figura prima della eventuale lettura di libri sull'argomento o prima della compilazione del questionario (Figura 1); c) il loro grado di accordo/disaccordo sull'istituzione in Italia di questo profilo professionale, motivando la loro scelta attraverso l'esplicitazione delle loro opinioni e delle loro percezioni relativamente al connubio disabilità-sessualità (Figura 2).

**Ambito 2: Opinioni** (\* indica campo obbligatorio)

9) Indichi cortesemente quanti libri (non legati alla sua professione) ha letto nell'ultimo anno

0  tra 1 e 5  tra 5 e 10  più di 10

10) Ha mai letto (non per forza recentemente) libri sull'assistenza sessuale? \*

sì  no

10a) Se ha risposto sì alla domanda precedente, quale/i libro/i ha letto? Ne indichi cortesemente il titolo, l'autore e l'anno \*: \_\_\_\_\_

10b) Quali sono i temi centrali trattati nel libro? Li indichi utilizzando tre parole chiave \*: \_\_\_\_\_

11) Conosceva la figura dell'assistente sessuale prima di leggere il/i libro/i? \*

sì  no

11a) Dove aveva sentito parlare dell'assistenza sessuale? \* \_\_\_\_\_

11) Conosce figura dell'assistente sessuale? \*

sì  sì vagamente  no  no, non ne ho mai sentito parlare prima d'ora

Figura 1: Ambito 2 questionario rivolto agli insegnanti

6 A tal proposito, sono state inserite le seguenti domande filtro: *Indichi cortesemente quanti libri (non legati alla sua professione) ha letto nell'ultimo anno; Ha mai letto (non per forza recentemente) libri sull'assistenza sessuale?*



**Ambito 2: Opinioni** (\* indica campo obbligatorio)

L'assistente sessuale è una figura specializzata (con competenze psico-pedagogiche e sessuali acquisite attraverso un corso specifico) per accompagnare le persone con disabilità (motoria e intellettuale) nella scoperta del proprio corpo e quello altrui, nonché nell'esperienza sessuale vera e propria. La figura dell'assistente sessuale esiste da diversi anni nei Paesi del Nord Europa; in Italia il Governo sta discutendo il Disegno di Legge (1442) dal 2014 per la sua approvazione.

12) Sulla base delle sue pregresse conoscenze e/o di quanto abbiamo appena brevemente descritto, le chiediamo ora di esprimere il suo grado di accordo o di disaccordo sull'istituzione/introduzione di questa figura nei profili professionali di relazione e cura alla persona con disabilità \*

Completamente d'accordo

D'accordo, ma solo nei casi di disabilità complesse

D'accordo ma con alcune perplessità

In disaccordo

Non sono in grado di rispondere al momento

12a) Motivi brevemente la sua risposta \*: \_\_\_\_\_

Le lasciamo uno spazio libero per esprimere le sue ulteriori eventuali riflessioni:  
\_\_\_\_\_

Figura 2: Ambito 2 questionario rivolto agli insegnanti

## 2. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Sui dati emersi sono state effettuate un'analisi descrittiva delle frequenze (attraverso il software SPSS) e un'analisi del contenuto (attraverso il software *At/as.ti*), quest'ultima finalizzata a indagare le motivazioni addotte dagli insegnanti circa le loro opinioni/percezioni relativamente all'istituzione/introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale per le persone con disabilità. Ciò, allo scopo di operare una riflessione sui presenti dati anche sulla scia di un confronto con quanto sostenuto dagli studenti (futuri insegnanti) nella nostra precedente esperienza di formazione-ricerca.

Entrando nello specifico dell'indagine, 109 insegnanti dichiarano di aver letto nell'ultimo anno tra 1 e 5 libri (non legati alla propria professione), mentre 69 dichiarano di averne letti tra 5 e 10 e 74 più di 10. Tra i testi letti (anche non necessariamente negli ultimi dodici mesi) 14 sono quelli che riguardano il tema dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità. La metà di questi concernono *L'accarezzatrice*, romanzo di Giorgia Würth fulcro della precedente esperienza di ricerca. Gli altri insegnanti indicano di aver letto: *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità* di Maximiliano Olivieri (3); *Educazione speciale 6. Relazioni sociali e autonomie. Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettuale* di Anna Maria Arpinati, Luisa Monetti, Annio Posar e Daniele Tasso (1); articoli e saggi vari in riviste e libri sulla disabilità (2); *Manuale per la formazione professionale in pedagogia affettiva e sessuale* di Matteo Villanova (1).

Prima della lettura dei suddetti testi 9 insegnanti su 14 non conoscevano la figura dell'Assistente sessuale. Gli altri 5, al contrario, ne erano venuti a conoscenza attraverso la navigazione in internet (2), la partecipazione a convegni (1), la frequenza di corsi universitari<sup>7</sup> (1) e la frequenza del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità<sup>8</sup> (1).

7 Nel medesimo Ateneo e Dipartimento, ma non nello stesso Corso di Laurea, in cui abbiamo condotto la ricerca con gli studenti.

8 Svolto in un Ateneo diverso da quello in cui abbiamo svolto l'esperienza di formazione-ricerca con gli studenti.



Complessivamente il numero degli insegnanti che ha dichiarato di conoscere (anche vagamente) la funzione e il ruolo dell'Assistente sessuale per le persone con disabilità prima di compilare il questionario è di 141 mentre sono 90 coloro i quali hanno affermato di non averne una conoscenza pregressa (Figura 3). Considerando che dei 141 che hanno asserito di conoscere la figura, la funzione e il ruolo dell'Assistente sessuale solo 14 hanno dichiarato di aver letto testi specifici sull'argomento (dei quali 7 un romanzo) è possibile affermare che siamo in presenza di una sorta di *conoscenza intuitiva* rispetto a ciò che specificamente attiene a questo profilo professionale non ancora attuato in Italia.

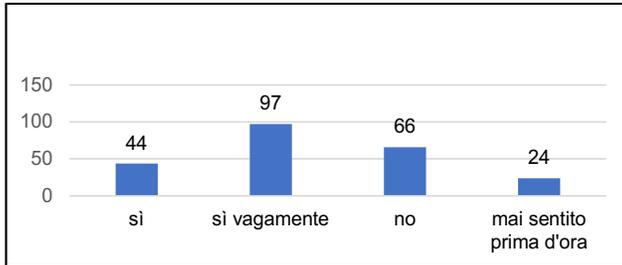


Figura 3: Conoscenza pregressa della figura dell'Assistente sessuale

Proseguendo nella nostra analisi, come mostra l'immagine riportata in Figura 4, 143 insegnanti su 231 (il 61,90%) si dice d'accordo con l'istituzione/introduzione della figura dell'assistente sessuale nei profili professionali di relazione e cura alla persona con disabilità. I restanti 88 affermano di: non essere in grado di rispondere al momento (18 = 7,79%); trovarsi in disaccordo (12 = 5,19%); essere d'accordo, ma solo nei casi di disabilità complesse (15 = 6,49%); essere d'accordo, ma con alcune perplessità (43 = 18,61%).

L'analisi del contenuto<sup>9</sup> rivela che tra le perplessità maggiormente espresse da quest'ultimo gruppo di partecipanti, ci sono quelle relative al modo in cui si realizzerebbe l'assistenza.

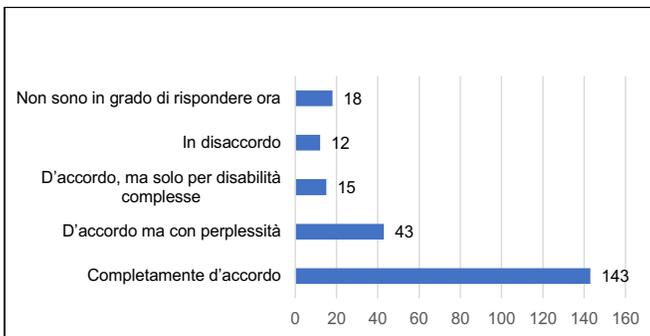


Figura 4: Grado di accordo/disaccordo con istituzione assistenza sessuale

9 Che è stata effettuata dopo una codifica aperta delle ragioni esposte dagli insegnanti per motivare le proprie scelte, attraverso la quale abbiamo individuato le seguenti categorie: *diritto; tabù; infantilizzazione corpo disabili; progetto di vita; competenze Assistente sessuale; medicalizzazione.*



Riportiamo qui di seguito alcuni esempi tratti dalla voce degli insegnanti:

- *vorrei capire praticamente come aiutano i disabili;*
- *la perplessità è solo sulle modalità;*
- *le perplessità che ho, riguardano le modalità di accesso/erogazione del servizio rispetto ai servizi attuali di cura e la sua effettiva accessibilità;*
- *non sono al corrente di come la figura potrebbe essere integrata in un percorso didattico che attualmente risulta carente dal punto di vista dell'educazione sessuale.*

Altre perplessità concernono la condizione più o meno complessa della disabilità e i professionisti che dovrebbero assolvere questa funzione. Ecco come si esprimono alcuni insegnanti in merito:

- *nel caso in cui ci sia una disabilità cognitiva è necessaria una guida o supporto alla sessualità per affrontare il tema;*
- *con alcune disabilità si può lavorare diversamente;*
- *la mia perplessità riguarda esclusivamente le figure che potrebbero fornire tale servizio;*
- *credo ci voglia una preparazione adeguata;*
- *sono d'accordo nel riconoscere che le persone con disabilità abbiano diritto a vivere la loro sessualità, ma ritengo che questa figura professionale debba avere competenze comunicative e relazionali non indifferenti;*
- *la persona che ricopre tale ruolo deve essere titolata e ben conscia dei limiti;*
- *penso che la figura debba essere debitamente formata o che debba essere una specializzazione in più per i professionisti della sfera psico-pedagogica.*

Un'altra fonte di perplessità, che emerge come vero e proprio timore, è che l'assistenza sessuale alle persone con disabilità divenga una forma di prostituzione legalizzata, come si evince da queste considerazioni:

- *l'assistenza sessuale andrebbe ad alimentare il fenomeno della tratta;*
- *in linea teorica sarei d'accordo, ma in pratica questo potrebbe trasformarsi in una sorta di prostituzione legalizzata;*
- *la figura che si occupa di fornire un accompagnamento sessuale dovrebbe anche essere emotivamente e fisicamente coinvolta nel rapporto... diversamente sarebbe una forma più o meno esplicita di prostituzione.*

Il suddetto timore è stato espresso anche da quei docenti che si sono dichiarati in disaccordo con l'istituzione della figura dell'Assistente sessuale:

- *il sesso non è un diritto, per nessuno, neanche per le persone disabili;*
- *oltre al fatto che questa questione viene spesso strumentalizzata per fare da apripista alla legalizzazione della prostituzione, è un terreno palesemente fertile per lo sfruttamento sessuale di donne vulnerabili: povere, immigrate etc., non c'è proprio nulla di progressista;*
- *è una forma di prostituzione legalizzata perché alla fine una persona fa sesso dietro compenso.*



Le altre ragioni addotte per motivare il disaccordo fanno riferimento al fatto che ci siano aspetti più importanti della vita delle persone con *impairment* a cui pensare, così come all'*impossibilità* di accedere alla sfera sessuale per coloro i quali si trovano in situazioni di disabilità e, infine, alla poca attinenza di questo tema con ciò che riguarda l'insegnamento. Posizioni queste rilevabili dalle seguenti affermazioni:

- *penso che non sia il problema principale;*
- *l'esperienza sessuale è una realtà dall'alto profilo antropologico e morale, pertanto richiede la piena maturità e capacità di intendere e volere, requisiti non del tutto accessibili a molti soggetti con disabilità psichiche;*
- *le persone con disabilità intellettiva, spesso, sono assimilabili più a bambini che a ragazzi in crescita e introdurli nella dimensione della sessualità, anche solo teorica, costituirebbe una certa violazione della loro semplicità e purezza;*
- *i ragazzi con disabilità non possiedono gli strumenti per gestire la propria sessualità;*
- *non è pertinente con l'insegnamento.*

Ulteriori argomentazioni di disaccordo fanno emergere un altro sfondo di analisi, peraltro riconducibile alle stesse resistenze che governano l'avversione all'educazione sessuale a scuola in Italia. È un argomento tabù, poiché la sessualità costituisce un aspetto personale della vita di ciascuno (es.: *la sessualità è personale*). E i tabù, sappiamo bene, si nutrono anche di stereotipi, come quello che sottende l'*infantilizzazione* della persona con *impairment* e l'idea che la sessualità debba essere arginata:

- *mi chiedo anche che tipo di reazioni, di accettazione, di rifiuto, il suo intervento potrebbe suscitare nei casi di famiglie che abbiano deciso di tenere in casa un figlio con disabilità e che, negli anni, abbiano cercato di costruire per lui/lei un altro tipo di equilibrio, riuscendo ad arginare la questione sessualità.*

Stereotipi e tabù, peraltro, messi in evidenza (questa volta in forma di critica) da alcuni degli insegnati dichiaratisi invece d'accordo con la figura dell'Assistente sessuale:

- *la sessualità rappresenta spesso ancora un tabù e quando riferito a persone con disabilità è addirittura argomento ignorato. Trovo invece importante affiancare questa figura professionale ai ragazzi, ancora più a persone con disabilità, perché è una sfera tanto spontanea e naturale quanto complessa di cui spesso non si ha consapevolezza;*
- *l'aspetto sessuale viene considerato come un tabù, invece, bisogna acquisire consapevolezza con riguardo a questa delicata questione e saperla gestire;*
- *è giusto che tutti abbiano l'opportunità di conoscere e sperimentare... non è scritto da nessuna parte che sia una cosa da conoscere da soli o solo con i partner;*
- *è solo questione di tabù; il sesso è un tabù anche per i "neurotipici", ritengo corretto dare un supporto maggiore alle persone con disabilità anche in questo aspetto della vita, non meno importante degli altri.*

Al di là del porre in risalto i pregiudizi ancora imperanti in merito alla sessualità, soprattutto se riferita alla disabilità, gli insegnanti che sostengono di essere d'ac-



cordo con l'istituzione della figura dell'Assistente sessuale evidenziano quanto questa dimensione rappresenti un aspetto fondamentale per ciascun individuo:

- *è importante l'educazione sessuale per tutti;*
- *la sessualità appartiene a tutti: disabili o meno;*
- *la sfera sessuale è di primaria importanza per qualunque essere umano, nessuno escluso;*
- *la disabilità non implica a sessualità... si tratta di bisogni primari come mangiare e dormire.*

In altre parole, la dimensione della sessualità entra nella sfera dei diritti inalienabili dell'essere umano e, di conseguenza, deve trovare forme di sostegno eterogenee, tra le quali anche quella dell'Assistente Sessuale. La voce degli insegnanti che sostengono questa visione è, in tal senso, molto determinata:

- *ognuno di noi ha diritto ad una forma di scoperta della corporeità, fisicità dell'altro e di sé;*
- *il diritto di conoscere il proprio corpo e la possibilità di scoprire e gioire con sé, di sé e con un altro dovrebbe essere imprescindibile;*
- *credo che sperimentare l'affettività nelle sue varie forme rientri nel pieno diritto della persona con disabilità;*
- *la persona con disabilità ha diritto di esprimere la propria sessualità... come scoperta profonda di sé e dell'altro;*
- *chi ha difficoltà ad accedere a questo tipo di esperienza deve essere aiutato a realizzarla se lo desidera;*
- *le facilitazioni e i supporti in situazioni di difficoltà e di disagio dovrebbero essere sempre garantiti;*
- *è bene che le persone con disabilità possano essere aiutate nella scoperta del loro corpo;*
- *ritengo che possa essere una figura molto importante per il sostegno alla vita di una persona con disabilità;*
- *la mancanza di educazione sessuale induce comportamenti ritenuti socialmente inaccettabili, contribuendo ad isolare le persone con disabilità.*

Gli insegnanti che si trovano d'accordo con l'istituzione di questa figura concordano anche con la necessità che in Italia si concretizzi presto ciò che già si è realizzato altrove:

- *dobbiamo recuperare in Italia il ritardo accumulato nei confronti degli altri Paesi su una tematica di così alto rilievo;*
- *la figura dell'assistente sessuale contribuirebbe ad affrontare, ampliare ed integrare aspetti che non vengono affrontati o, a volte vengono affrontati marginalmente non da esperti;*
- *sarebbe una figura complementare che andrebbe a rendere ancora più completa l'equipe che si occupa della persona disabile;*
- *è una figura che potrebbe sostenere la persona con disabilità in un'area specifica importante alla quale le altre figure non dedicano attenzione professionalmente valida.*



Si tratta di una adesione che in alcuni dei partecipanti va ben oltre la *disabilità*. Facendosi portatori di uno spirito inclusivo che travalica i limiti delle categorizzazioni dell'umano, questi insegnanti rilanciano la questione universalizzandola (per tutti) e riscrivendola (come peraltro dovrebbe essere) nel problema più ampio dell'educazione alla sessualità:

- *ne avrebbero bisogno tutti, non solo i disabili;*
- *per me dovrebbe essere istituita per chiunque, non solo nei casi di disabilità;*
- *tutte le persone avrebbero bisogno di un assistente sessuale;*
- *ancora oggi i ragazzi si avvicinano a questo aspetto del tutto analfabeti.*

Da quanto si evince dalla lettura del posizionamento assunto dagli insegnanti e dalle loro risposte emergono due linee di pensiero.

La prima caratterizzata dalla presenza di una forte preoccupazione in merito non tanto al diritto alla sessualità di tutti (disabili inclusi) quanto alla figura dell'Assistente sessuale in sé, quale profilo professionale non immediatamente inquadrabile se non dentro categorie già predefinite (ad esempio quella della prostituzione<sup>10</sup>).

La domanda pedagogica che porta con sé questo posizionamento è relativa al ruolo giocato dall'attuale cultura in merito alla sessualità (una questione privata, al massimo familiare) e, di conseguenza, al ruolo giocato dalla totale assenza di educazione su questa dimensione.

La seconda linea di pensiero si connota invece per un altrettanto forte richiamo ai diritti inalienabili e alla convinzione che tutti possano accedere pienamente a tutte le dimensioni della vita. In questo caso la domanda pedagogica che possiamo far emergere fa riferimento al rischio di una visione irenica e astratta del tessuto sociale attuale. In altri termini, l'assenza di una legge sull'educazione sessuale/alla sessualità a scuola rischia di far mancare il terreno per l'attuazione di discorsi e pratiche reali nei contesti reali inerenti l'applicazione (per mezzo della pratica educativa) di una visione universalistica della sessualità come diritto fondamentale. Ci suggerisce questa problematizzazione la presenza ancora oggi diffusa e pervasiva nella scuola (come nella società) di atteggiamenti/comportamenti di bullismo omofobico (Fiorucci, 2018), di maschilismo nei giovani (così come negli adulti) esito di una impasse da parte dei decisori politici e della società civile tutta che non hanno ancora intrapreso una strada chiaramente definita per uscire una volta per tutte da retaggi culturali che non hanno oggi (come peraltro non lo avevano ieri) alcuna ragion d'essere.

### 3. Un confronto tra le due indagini

Nell'ottica di continuare a problematizzare la rilevanza dell'educazione sessuale a scuola e focalizzando l'attenzione sul connubio disabilità-sessualità, riteniamo opportuno operare anche un breve raffronto tra gli esiti della presente indagine e quelli dell'indagine precedente.

10 Su questo aspetto ci sembra interessante segnalare la ricerca di Limoncin & al. (2014), studiosi che hanno rilevato alcuni tratti psicologici nel profilo di persone che dichiarano di svolgere attività di assistenza sessuale con l'intento di verificare se e in che misura un accurato processo di selezione e di formazione da parte di organizzazioni specializzate può ridurre taluni fattori di rischio presenti in chi assolve questa funzione, come quelli per l'appunto riconducibili alla presenza di comportamenti sovrapponibili a quelli della prostituzione.



Quest'ultima, si rammenta, ha interessato un gruppo di studenti di *Scienze della Formazione Primaria* coinvolti in un progetto di ricerca-formazione centrato sulla lettura del volume di Giorgia Würth, *L'accarezzatrice* e ha perseguito le medesime finalità in merito all'analisi delle percezioni sulla figura dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità.

È interessante porre in evidenza, ai fini del confronto che intendiamo qui operare, alcune delle domande che gli studenti coinvolti hanno indirizzato a Giorgia Würth e che hanno riguardato:

- a) le motivazioni che hanno spinto la scrittrice a interessarsi alla questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità;
- b) le aspettative dell'autrice circa le possibili reazioni del pubblico (*critiche vs abbattimento di barriere culturali*);
- c) gli argomenti e gli ambiti di intervento di un eventuale corso di formazione per ottenere la qualifica di Assistente sessuale in Italia.

Dal nostro punto di vista (che assume anche il confronto con gli stessi studenti a seguito dell'esperienza di ricerca-formazione compiuta) si tratta di domande che sono scaturite dalla consapevolezza, presente negli studenti in formazione, dell'esistenza di stereotipi e pregiudizi nel mondo adulto circa la concettualizzazione della sessualità in generale e, in particolare, in riferimento alla disabilità.

Non a caso, mentre nella ricerca con gli insegnanti (come argomentato nel paragrafo precedente) alcuni di loro (all'incirca il 24%) hanno esposto perplessità in relazione all'introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale, adducendo come fonte di preoccupazione quella della sovrapposizione con la prostituzione, questa indicazione non è per nulla segnalata tra gli studenti.

Tra questi ultimi non sembrano emergere neppure elementi che possano in qualche modo assimilare la funzione dell'assistenza sessuale all'interno di pratiche *medicalizzanti* (Zola, 1972; Illich, 1976; Gardou, 2006), la qual cosa, invece, accade tra gli insegnanti, molti dei quali si esprimono a favore dell'introduzione del ruolo e della figura dell'Assistente sessuale proprio in ragione del notevole supporto (leggi anche *sollievo*) che porterebbe alle *situazioni più complesse*. Le persone che si trovano in situazioni di funzionamento umano complesso (per usare una terminologia vicina al modello Bio-Psico-Sociale), infatti, stando a quanto riferiscono i partecipanti, *necessitano di essere accompagnate in questo ambito come in quella relazione socio-affettivo*.

Diversamente, un punto di accordo tra studenti e docenti concerne le competenze che l'Assistente sessuale dovrebbe possedere: sia gli uni, sia gli altri sono convinti che non debbano mancare quelle relazionali (e tra queste un primato è assegnato all'empatia) oltre che quelle specifiche della professione inerenti la sfera psico-fisiologica.

Entrambe queste tipologie di competenze, nella percezione dei partecipanti alle due indagini, assumono rilevanza nell'ottica di un miglioramento della *qualità della vita* (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015) delle persone con disabilità che, com'è noto, sono maggiormente a rischio di trovarsi *isolate dal resto della popolazione* (*vite insularizzate*, secondo la felice espressione di Charles Gardou).

In particolare gli insegnanti – ovviamente quelli che si sono espressi favorevolmente all'introduzione della figura dell'Assistente sessuale – sottolineano la sua importanza in riferimento al *progetto di vita*. Un ambito questo che richiama forte-



mente quello dei diritti (la sessualità come diritto inalienabile) che ha trovato concordi la maggior parte degli insegnanti e tutti gli studenti.

Rispetto alla idea che la figura dell'Assistente sessuale, una volta introdotta per legge, costituisca un valido supporto per le famiglie e per la scuola stessa, questa trova rispondeva negli insegnanti favorevoli alla sua istituzione, mentre gli studenti non ne fanno menzione. Questo può dipendere anche dal fattore età, ossia dal processo di identificazione/proiezione col ruolo genitoriale. Difatti è piuttosto evidente come, allo stato attuale dei fatti, alla famiglia sia totalmente delegata la sfera sessuale dei propri figli e delle proprie figlie con disabilità, *con immaginabili complessità di tipo etico*, come sostengono alcuni dei partecipanti. La scuola, d'altro canto, riceverebbe un sostegno da un/una professionista nella gestione di alcune situazioni problematiche che, secondo gli insegnanti, si originano da particolari vissuti degli studenti con disabilità e *si presentano soprattutto alle scuole superiori nella quotidianità della vita scolastica*.

In conclusione, al fine di meglio evidenziare il confronto tra studenti e insegnanti, si riporta nella Tabella 2 una essenzializzazione delle questioni emerse e qui analizzate.

Questioni emerse	Studenti	Insegnanti
Esistenza di stereotipi e pregiudizi	Quesiti rivolti alla scrittrice in relazione alle motivazioni che l'hanno condotta ad affrontare la questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità, alle aspettative circa le reazioni del pubblico, agli argomenti e agli ambiti di intervento di un eventuale corso di formazione per divenire Assistente sessuale in Italia	Perplessità e disaccordo in relazione all'introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale
Medicalizzazione della disabilità	Nessun riferimento	Favorevoli all'introduzione della figura dell'Assistente sessuale per le <i>situazioni più complesse</i>
Competenze Assistente sessuale	Competenze relazionali e competenze inerenti la sfera psico-fisiologica	Competenze relazionali e competenze inerenti la sfera psico-fisiologica
Sessualità come diritto	La sessualità rientra tra i diritti di ciascun individuo	Tra i favorevoli all'introduzione dell'assistenza sessuale, la sessualità rientra tra i diritti di ciascun individuo
Assistente sessuale come supporto per le famiglie e per la scuola	Nessun riferimento	Favorevoli all'introduzione della figura dell'Assistente al fine di non delegare totalmente alle famiglie la sfera sessuale dei propri figli e per ricevere a scuola un supporto nella gestione di alcuni problemi

Tabella 2: Confronto tra studenti e insegnanti in merito alle questioni emerse



## Conclusioni

Non vi è dubbio alcuno (almeno per chi scrive è così) che il diritto alla salute sessuale si articoli in modo ampio e contempra diverse azioni che impattano sul sistema socio-culturale (Kattari & Turner, 2017). Si pensi all'educazione alla sessualità, al poter scegliere il/la proprio/a partner, al decidere se essere o meno sessualmente attivi, al ricercare una vita sessuale soddisfacente, sicura e piacevole (soprattutto in riferimento alla propria identità sessuale e al proprio orientamento sessuale), al dare/ricevere rispetto in relazione alla corporeità propria e altrui (avere relazioni sessuali consensuali) e così via.

Tuttavia, tali diritti siano garantiti per tutti, le stesse accezioni di vita sessuale e di educazione sessuale – *Comprehensive Sexuality Education, CSE* (UNESCO, 2019) – devono essere interpretate in maniera realmente universale, ossia prendendo in considerazione quei fattori bio-psico-sociali e che possono impattare positivamente o negativamente sulla percezione individuale di benessere e, di conseguenza, sul grado di capacitazione-discapacitazione degli individui nei loro contesti di appartenenza (Shakespeare, 2000; Lee & Fenge, 2016).

Dal nostro punto di vista l'attenzione alla sessualità nella disabilità e alla figura dell'Assistente sessuale, si iscrive in questo setting. La stessa Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), ha sancito l'esistenza di un legame inscindibile tra qualità dell'educazione, salute e benessere, pari opportunità inclusive e diritti umani. Il che significa, per le persone con *impairment*, di essere messe nelle condizioni di sottrarsi da quei meccanismi tipici di *antisessualizzazione* e *desessualizzazione* (Gardou, 2006; Lascioli, 2011)<sup>11</sup> più volte denunciati e di *crescere* (Caldin & Friso, 2016) nell'ottica dell'indipendenza e dell'autorealizzazione (Mura & Zurru, 2013; Cottini, 2016; Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2018).

Nelle nostre indagini, una sensibilità in questa direzione sembra emergere, almeno nell'aspetto di coscientizzazione, giacché tanto tra gli studenti quanto tra gli insegnanti è presente l'idea che la sessualità costituisca per ciascun individuo una dimensione significativa dell'esistenza e un aspetto determinante nel garantire una buona qualità di vita. Ciò attraverso una certa adesione, almeno a livello teorico concettuale, alla visione sopra citata della condizione di benessere sessuale.

Ma questa sensibilità, rischia di rimanere sul piano delle affermazioni di principio, soprattutto se si fa riferimento a talune delle resistenze di carattere personale – quindi influenzate da aspetti educativi, morali, etici, religiosi ecc... – emerse, ad esempio, in una parte degli insegnanti nel momento in cui sono stati chiamati a confrontarsi con argomenti legati alla sessualità. Resistenze che, è bene rimarcare, possono anche risentire (per quel che ci riguarda risentono) di una condizione di insicurezza (non padronanza?) derivante dal non essere stati *esposti* quando erano studenti a percorsi di educazione sessuale e, ora che sono docenti, a una formazione in tal senso da finalizzare ai loro allievi.

Non potendo tornare indietro, gli insegnanti troverebbero sicuro giovamento da una simile formazione, in quanto, come ben sappiamo, i contesti formativi –

11 Che si accentuano anche in riferimento alla percezione di complessità inerente la *tipologia di disabilità* di cui la persona è *portatrice* (ad esempio intellettiva) e all'attribuzione della categoria sociale di *appartenenza*, in merito al genere e all'orientamento sessuale manifestato (Bernert & Ogletree, 2013).



soprattutto quelli non direttivi e centrati sulla riflessività e sulla comunità di pratica in ricerca (Schön, 1993; Wenger, 2006) – divengono spazi fecondi per analizzare atteggiamenti, sentimenti, credenze, esperienze e comportamenti (propri e altrui) inerenti i fenomeni indagati (nel nostro caso la sessualità e questa nel suo rapportarsi culturalmente con la disabilità) e su come questi fattori influenzano pensieri e azioni.

La possibilità di essere educati (come studenti) e formati (come insegnanti) alla sessualità - ovvero, per tutto l'arco della vita e, come detto, mediante una visione *olistica*, quindi in riferimento allo stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale - consente di lavorare sugli *schemi mentali*, impliciti ed espliciti, in modo che ciascuno possa avere cognizione delle dinamiche personali e sociali che determinano il posizionamento proprio e altrui e fronteggiare così le barriere e gli ostacoli che noi e gli altri continuamente introduciamo nel palinsesto sociale (Booth & Ainscow, 2014).

Le nostre indagini, dunque, per quanto limitate sia per il numero dei partecipanti sia per gli esiti, vogliono rappresentare (unitamente a quelle di altri studiosi) anche uno stimolo a promuovere azioni formative agli insegnanti (iniziali e in servizio) sempre più sistematiche e, anche, a riproporre il dibattito sulla necessità dell'introduzione dell'educazione alla sessualità a scuola iscrivendo queste azioni, come abbiamo accennato, all'interno di un visione inclusiva del sistema scolastico e formativo.

Quello della figura dell'Assistente sessuale è uno sguardo sul frammento che vuole però riportare l'attenzione sull'intero (per richiamare una felice riflessione di Franco Larocca, 1999) e mantenere alto il livello di attenzione su una questione che pur nella sua perifericità irrompe nel flusso mainstream dei discorsi sociali e richiede ascolto, interpellando e richiedendo risposte. Per tale motivo, il nostro contributo non intende fermarsi a queste prime ricerche ma ampliarsi ulteriormente coinvolgendo, come di dovere stante i discorsi fin qui fatti, le persone che per prime esperiscono una condizione di disabilità (Oliver, 1990; Barnes, 2003; Gardou, 2015) così come i loro familiari e altre figure che non possono non essere coinvolte - come gli educatori e gli operatori sociali. Tutto ciò, naturalmente, tenendo conto delle ricerche e degli studi già condotti in tale prospettiva anche da altri studiosi (Gammino, Faccio & Cipolletta, 2016; Castiglia, Garro, Merenda & Salerno, 2018).

Ampliare lo sguardo significa implementare gli spazi sociali (quindi politici) di confronto e di dibattito, nella consapevolezza (questa volta sul piano scientifico) che la Pedagogia Speciale (punto di osservazione per noi privilegiato) non vive nell'isolamento e si nutre di molte domande (Canevaro, 2013).

## Riferimenti bibliografici

- Arpinati A. M. et al. (2017). *Educazione speciale 6 relazioni sociali e autonomie. Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettiva*. Bologna: Associazione élève ONLUS.
- Baltar F., Brunet I. (2012). La ricerca sociale 2.0: metodo di campionamento a valanga virtuale utilizzando Facebook. *La ricerca Internet*, 22 (1), 55-74.
- Barnes C. (2003). Independent Living, Politics and Implications. In [www.independent-living.org/docs6/barnes2003.html](http://www.independent-living.org/docs6/barnes2003.html) (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Bernert D.J., Ogletree R.J. (2013). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (3), 240-249.



- Bocci F. (2019). Disability Studies e Disability Studies in Italia. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Bocci F., Guerini I., Isidori M. V. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 233-250.
- 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, rivista pedagogico-giuridica*, 16 (3), 281-288.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bortolotto M. (2014). L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria*, 1, 12-37.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- 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*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Castiglia R., Garro M., Merenda A., Salerno A. (2018). Il diritto alla salute sessuale nella disabilità. Il ruolo dei caregiver e degli operatori delle relazioni d'aiuto. *Psicologia di Comunità*, 2, 69-89.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- 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.
- Fiorucci A. (2018). *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.
- Gammino G. R., Faccio E., Cipolletta S. (2016). Sexual assistance in Italy: an explorative study on the opinions of people with disabilities and would-be assistants. *Sexuality and Disability*, 34(2), 157-170.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press.
- Herzog D. (2012). *Sessualità in Europa: una storia del Novecento*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Illes J. (2012). Young Sexual Citizens: Reimagining Sex Education as an essential Form of Civic Engagement. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*, 12, 5, 613-625.
- Illich I. (1976). *Limits to medicine-Medical nemesis: the expropriation of health*. London: Marion Boyars Publishers Ltd (trad. it. *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Red Edizioni, Cornaredo, 1991).
- Kattari S.K., Turner G. (2017). Examining More Inclusive Approaches to Social Work, Physical Disability, and Sexuality. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 16, 1, 38-53.



- Larocca R. (1999). *Nei frammenti l'intero: una pedagogia per la disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lee S., Fenge L.A. (2016). Sexual Well-Being and Physical Disability. *The British Journal of Social Work*, 46, 8 (1), 2263-2281.
- Leonardi B. (2019). In Focus Junior, 24/06/2019: <https://www.focusjunior.it/focus-scuola/educazione-sessuale-nelle-scuole-italiane-e-quasi-assente/> (ultima consultazione 30/05/2020).
- Limoncin E., Galli D., Ciocca G., Gravina G.L., Carosa E., Mollaioli D., Lenzi A., Jannini E.A. (2014). The psychosexual profile of sexual assistants: an internet-based explorative study. *PLoS one*, 9(6) (<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0098413>).
- Mura A., Zurru A. L. (eds.) (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach (critical texts in social work and the welfare state)*. London: Macmillan.
- ONU (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20or%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, ultima consultazione 30/03/2020).
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation (trad. it. *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini Editrice, Brescia, 2006).
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shakespeare T. (2000). Disabled Sexuality: Toward Rights and Recognition. *Sexuality and Disability*, 18: 159-166.
- Taylor R. W., Ringlaben R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. In <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16> (ultima consultazione 21/03/2020).
- Ulivieri M. (2014). *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2019). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770> (ultima consultazione 30/03/2020).
- Villanova M. (2018). *Manuale per la formazione professionale in pedagogia affettiva e sessuale*. Roma: La Sapienza.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Würth G. (2014). *L'Accarezzatrice*. Milano: Mondadori.
- Zola I. K. (1972). Medicine as an institution of Social Control. *Sociological Review*, 20, 487-504.

# Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini

## When disability ended up on the screen: filmography and analysis of Italian cinema's origins

**Matteo Schianchi**

Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Milano-Bicocca – [matteo.schianchi@unimib.it](mailto:matteo.schianchi@unimib.it)

Cinema is often used as a tool for education on disability issues, but it remains a powerful form of expression with its own codes and logics that in turn build an imaginary on disability. A filmography of Italian cinema of the origins allows to fill a historiographical void and to identify the reasons, extra-filmic, for which disability has been brought to the screen. Understanding the ways in which disability is brought to the screen and the social and cultural effects of these representations is an opportunity to ask ourselves about our relationship with cinema and to grasp the evolutions and permanence that have marked these representations.

**Key-words:** disability, cinema, imaginary, representations, history.

abstract

Altri temi



Secondo ondate cicliche, il cinema mette in scena la disabilità e da qualche anno il fenomeno è in espansione. Questa produzione, per chi si occupa di disabilità, diventa uno strumento per mettere a tema la questione e sensibilizzare. Non a caso, le prime rassegne su cinema e disabilità sono nate proprio dal mondo associativo (Parigi 1977; Milano 1982) e si diffondono continuamente. Anche in ambito scolastico, per quanto sia difficile misurarne la frequenza, a molti insegnanti, a seconda dei gradi scolastici, sembra opportuno far vedere, per esempio, *The Butterfly Circus* (2009), *Stelle sulla terra* (2007), *Quasi Amici* (2011) o i più classici *Anna dei miracoli* (1962), *Rain Man* (1988) e *Forrest Gump* (1994)<sup>1</sup>.

Resta però decisivo continuare ad interrogarsi su cosa chiediamo al cinema. Mentre ci mettiamo davanti ad un film per cercare chiavi di lettura, narrazioni e, perché no emozioni, su un tema complesso e scomodo come la disabilità siamo presi dai suoi meccanismi a cui è difficile sottrarsi. Siamo condotti in flussi di immagini e suoni che sollecitano i pensieri, la nostra percezione e trovano spazio nella nostra memoria. Il cinema agisce, nel singolo e nella collettività, oltre le immagini del singolo film, sfuggendo alle stesse intenzioni degli autori. T. Browning avrebbe mai immaginato che il suo *Freaks* (1932), bollato come fiasco, sarebbe diventato un film di riferimento non solo in fatto di disabilità dopo essere stato riesumato a Cannes qualche mese prima della sua morte, nel 1962?

Avvicinandoci al film, utilizzandolo come strumento pedagogico, dobbiamo uscire da alcune ambiguità di fondo che finiscono per intrappolarci. Al cinema resta la sua specifica natura. Oggetto simbolico per definizione, forma anzitutto di spettacolo, prodotto industriale quasi mai concepito come documento o discorso analitico sulla disabilità e realizzato per un pubblico generico. Dall'immagine filmica, nella finzione e nel documentario, non traspare il mondo, ma una visione del mondo. Naturalmente, ciò non impedisce affatto, anzi è proprio la sua forza, che il cinema e un film agiscano, ci orientino, alimentino, rafforzino o smontino i nostri pensieri e i nostri stereotipi, ci smuova. Pur nella finzione, il cinema continua a mantenere un contatto con la realtà: "l'immagine cinematografica è intimamente linguistica perché diversa dal mondo e nello stesso tempo opera come suo sostituto, come suo emblema, come suo rappresentante" (Casetti, 2001, p. 533).

È impossibile non considerare il fatto che il cinema è l'espressione artistica che nel Novecento ha avuto il maggior impatto sul piano sociale e dell'immaginario. Ci sono cose che abbiamo conosciuto e di cui abbiamo fatto esperienza grazie al cinema. Tale forza ci invita a pensare al cinema come un animale da domare (Ferro, 1993) perché ci fa lezione senza che ce ne accorgiamo, senza salire in cattedra. Il cinema mette in luce la lunga durata delle rappresentazioni e la loro complessità, vi si "intrecciano tentativi di seduzione o di reclutamento ideologico, paure coscienti e desideri confusi che fanno del cinema un inconscio storico dell'inconscio sociale" (Lagny, 2001, p. 270).

Senza perdere il piacere di vedere un film, né rinunciare a farci qualcosa sul piano formativo, senza dimenticare che possono affrontare il nostro tema anche film che non lo fanno in maniera esplicita, è necessario sollecitare riflessioni e un

1 Per esempio, dichiara di usare o considerare interessante a fini pedagogici lo strumento filmico per parlare di disabilità la totalità degli insegnanti (oltre trecento) che hanno risposto ad un questionario preliminare al convegno *Raccontare la disabilità: percorsi tra cinema e letteratura* (Università degli Studi di Milano Bicocca, 9 ottobre 2019).



dibattito articolato: non solo a fine proiezione, tra l'emozione e la porta d'uscita. È necessario interrogare le modalità della narrazione, le logiche di costruzione e di funzionamento delle immagini cinematografiche in fatto di disabilità. È necessario interrogare i film, capire che uso ne facciamo e come ciò che vediamo si mette in relazione con le evoluzioni dei nostri pensieri e vissuti, con altri film o altre rappresentazioni. Su come il cinema parla di disabilità si è progressivamente sviluppata una letteratura internazionale (Longmore, 1985; Norden, 1994; Ethis-Labarthe, 2002; Bonnefon, 2004; Grim, 2008; Markotic, 2008; Fraser, 2016) e italiana (Errani, 2000; Mannucci, 2001; Besio, 2008; Pavone 2011; Monceri, 2012; Bocci, 2012, 2014; Giommi, 2014).

In queste pagine porto un'attenzione specifica al cinema delle origini (1895-1914), poco affrontato dai citati studi, e alla produzione italiana, grande assente anche della nostra letteratura. Elaboro una filmografia che deve essere considerata un avvio sulle pellicole che hanno affrontato il nostro tema nel cinema delle origini e si collocano in una produzione vastissima, con una catalogazione limitata e lacunosa, oltre al fatto che molto materiale è andato perso e difficilmente accessibile alla visione.<sup>2</sup> Pur coi limiti di questo studio, una specifica attenzione a queste produzioni mi pare necessario, non solo per ragioni cronologiche e di uno scavo nelle origini, ma per cogliere alcuni aspetti fondativi della rappresentazione del cinema della disabilità che, viepiù che il cinema si fa arte e si fa sofisticato, sembrano perdersi pur rimanendo sottotraccia.

Qui, nella forma del breve metraggio delle pellicole, di tecniche di ripresa a camera fissa, con modalità di recitazione a tratti molto caricaturali, le si vede quasi allo stato brado. Si tratta anche di un terreno per ragionare criticamente sulla produzione cinematografica, sulle ragioni che portano ad istituire la disabilità come oggetto filmico, sul potere culturale di queste rappresentazioni che nascono e si costruiscono, intercettando altre forme artistiche, spettacolari e popolari.

## 1. Filmografia del cinema italiano delle origini sulla disabilità

Il 31 maggio 1896, qualche mese dopo quella che è considerata la nascita del cinema (Parigi, dicembre 1895), i fratelli Lumière presentano *Concours de boules*, girato una settimana prima in due giorni. Nel formato della vista – una sola inquadratura, durata massima cinquanta secondi – si mostra una partita di bocce giocata, su un piazzale sterrato. Attorniatosi da un folto pubblico, i concorrenti si susseguono nei lanci. Improvvisamente, la scena è attraversata da un uomo che si muove sulle stampelle. È la *prima* sullo schermo di un personaggio con una infermità, termine coevo ugualmente adottato dagli storici per definire le menomazioni per cui oggi usiamo disabilità. Da allora, il cinema non ha più smesso di mostrarla.

Pur non trattandosi proprio di infermità, la centralità del corpo anomalo, smembrato in tutte le sue parti, amputato e poi ricomposto, impicciolito e ingrandito è

2 Per questo lavoro ho utilizzato la fonte più attendibile del primo cinema italiano, i primi dieci volumi di A. Bernardini, V. Martinelli (1991-1996), *Il cinema muto italiano, 1905-1931*, CSC-Nuova Eri, Roma-Torino, incrociata con i dati forniti da Internet Movie Database. Ringrazio Matteo Pavesi, direttore della Cineteca Italiana di Milano per alcune segnalazioni e per avermi fatto vedere alcuni di questi film.



peculiare della prima produzione di altro maestro del cinema, G. Méliès. Più in generale, giocare col corpo facendolo a pezzi, con infermità temporanee o simulate, è un meccanismo centrale del primo film e del suo intreccio narrativo. La trovata comica dell'infermità è continuamente una delle basi della ricerca dell'effetto visivamente sorprendente e sensazionale per riscuotere l'interesse, la curiosità e l'entusiasmo dello spettatore, con la reputazione e il denaro che vanno insieme. È un tipo di film molto diffuso, ci si erano cimentati anche i Lumière (*Accident de voiture*, 1905).

Il primo film italiano sul tema è *Il finto storpio* (I. Pacchioni, 1896). L'autore è uno dei fotografi italiani che crea propri strumenti di proiezione e avvia le prime case di produzione. In anni in cui si fanno soprattutto riprese dal vero di scorci di città, movimenti di folle, luoghi esotici, questo è il primo film italiano di finzione.

Nel cortile interno del Castello sforzesco di Milano sfila una schiera disordinata di distinti uomini, e qualche donna, a passeggio. Transitano davanti a uomo seduto, posto di lato e poco visibile dall'inquadratura facendogli l'elemosina. Nei pressi c'è un cane. Sopraggiunge un agente che verifica un documento di carta (probabilmente un patentino concesso agli infermi per la questua, anche se all'epoca mendicare era già un reato), ma subito si mette a inseguire il mendicante che, alzatosi, fugge a gambe levate, seguito dal cane. Il finto storpio cade, lo raggiunge l'agente, lo conduce afferrandolo per il bavero.

È probabilmente il primo film in assoluto, ignorato dalla letteratura, che propone la scenetta comica, mostrata poi centinaia di volte, del finto infermo (storpio, cieco o sordo) che chiede l'elemosina, è smascherato da un agente e fugge di corsa, ora vittoriosamente, ora riacciuffato dal poliziotto. Gli stessi Lumière filmano un uomo che si muove su un carretto come se non avesse le gambe è avvicinato da un agente e se la svigna in *Le Faux cul-de-jatte* (1897). La produzione Edison, negli Stati Uniti, gira de *Fake Beggar* (1898): un uomo, con al collo il cartello "Help the blind", chiede l'elemosina insieme ad un bambino; entrambi sembrano avere anche le gambe amputate. Ricevono denaro dai passanti. Si avvicina un poliziotto per fermare la questua: l'uomo fugge, tra la folla ridente, infine arrestato. I giochi col corpo mutilato e ricomposto e la comica del finto infermo sono soggetti del primo cinema: funzionano, sono ampiamente copiati e reinterpretati. Si suppone che siano esistite pellicole simili anche in Italia, anche se non ne abbiamo tracce date le segnalate lacune documentarie che ci fanno di riprendere questa filmografia a Novecento inoltrato.

*L'anima santa* (A. Roatta, 1907). L'infermità fisica di un barcaiolo rischia di far precipitare la famiglia nella povertà. Per aggiustare la situazione, la figlia più giovane dice di aver trovato lavoro, ma fa la mendicante. Il padre, un giorno, arriva in banca, dove la figlia deposita i proventi della questua e, accortosi dell'inganno della figlia, la maltratta. Difendono la ragazza impiegati e fattorini della banca. Il film, prodotto col contributo della Cassa di Risparmio di Venezia e sembra sia stato visto anche da papa Pio X.

Alcune pellicole riprendono il personaggio di Rigoletto, buffone di corte gobbo e deforme, rappresentato da un dramma di V. Hugo (1832) e da un'opera di G. Verdi (1851). Nelle pellicole di cui abbiamo notizia, il personaggio è molto stilizzato. *Rigoletto: Sì vendetta* (Cinematografo Pagliej, 1908) si distingue, in anni in cui il cinema è muto (il sonoro si diffonde dagli anni '30) per essere un *film parlante*, cioè prevedeva un accompagnamento delle immagini attraverso dischi delle arie dell'opera di Verdi. *Rigoletto* (G. Vitrotti, 1908) si basa su episodi del canone verdiano.



*Il cameriere vendicativo* (Comerio, 1908). Film di cui abbiamo notizie per essere stato esportato negli Stati Uniti (*The Revengeful Waiter*): un cameriere, per vendicarsi di essere stato licenziato, porta al ristorante ubriaconi, accattoni, storpi e mendicanti per farli mangiare gratis. La presenza di questi insoliti avventori in un rispettabile locale inizialmente provoca il riso; infine, il cameriere è punito dai suoi stessi ospiti.

*Il gobbo portafortuna* (M. Morais, 1908). Non ne abbiamo notizie dirette, se non il suo essere stato girato a Milano in ambienti presi dal vero. Il suo rilancio nel 1911 e la presentazione dalla produzione "scene comiche nuovissime", che per quanto pubblicitaria è un'espressione impiegata solo per pellicole davvero originali, lascia supporre sia ad esso molto simile un film francese uscito qualche mese dopo ed esportato anche in Italia (*Gobbo portafortuna*), di chiara ambientazione parigina e interpretato da Max Linder, autore e attore del cinema muto e fonte di ispirazione di Chaplin. Dato che il suo inquilino non paga l'affitto, il padrone di casa invita tutti gli altri creditori dell'uomo che, messo alle strette, riesce ad allontanarsi calandosi dalla finestra con un lenzuolo. Per strada incontra un uomo storpio e gobbo che gli vende un biglietto della lotteria che risulta vincente. Incassato il premio, l'uomo scrive su un giornale un annuncio in cui invita l'infermo che gli ha venduto il biglietto a presentarsi l'indomani in un parco affinché possa dargli una ricompensa. All'appuntamento si presenta una pletera di gobbi e storpi e l'uomo è costretto a fuggire, inseguito da tutti questi uomini. Salta su una carrozza e incontra l'infermo che gli ha realmente venduto il biglietto. Per festeggiare si fermano al tavolino esterno di un bistro, ordinano un bicchiere di vino. Sono raggiunti dagli inseguitori che si accalcano sui due uomini fin quando lo storpio non estrae una sorta di bottiglia per il seltz e fa fuggire tutti.

*Avventura galante di un provinciale* (L. Comerio, 1908). Un uomo arriva ai tavoli esterni di un bar dove c'è un gran movimento di persone; punta una donna che invita a bere un caffè. I due si allontanano, accompagnati dalle risa degli altri avventori. Passeggiano nel parco, salgono in carrozza, l'uomo è visibilmente esaltato. Giungono nell'appartamento di lei e l'uomo, vicino al letto, comincia a togliersi giacca e panciotto. Sta per levare i pantaloni, invita la donna a spogliarsi. Allora questa si sfilava prima un braccio, poi una gamba, trattandosi di arti artificiali, infine si toglie la parrucca risultando di sesso maschile. L'uomo fugge a gambe levate. Si svela la comica: la finta donna non ha alcuna infermità, finge di portare protesi che si sfilava per suscitare orrore e far fuggire l'uomo trattenendo con sé portafogli e averi che questi aveva depositato prima di cominciare a spogliarsi. Il finto infermo trova anche una scatola di sigarette, ne accende una salutandolo il pubblico con un inchino.

*Chi ha visto la mia testa?* (Itala Film, 1909). Un poliziotto cattura un malfattore, ma questi sfuggendogli gli stacca la testa che finisce continuamente nelle mani di attoniti e ignari passanti, mentre il legittimo proprietario tenta di recuperarla. La testa arriva nelle mani del commissario, la riconsegna alla moglie del poliziotto, insieme ad una lettera in cui invita il suo sottoposto a fare più attenzione. Intanto, il malcapitato fa ritorno a casa, spiega alla moglie l'accaduto e si riavvita la testa al corpo.

*Deformità e amore* (Croce, 1909). È pubblicizzato come dramma svolto in "ambienti tutti dal vero". Una contadina è oggetto delle attenzioni amorose sia d'un giovane ricco alla moda sia di un onesto contadino gobbo. Caccia quest'ultimo e le sue pretese preferendo le attenzioni del ricco signore da cui è poi abbandonata. Per il disonore, il padre caccia di casa la ragazza che tenta il suicidio. La salva il gobbo che la perdona sposandola.



*Il gobbo (Vecchio giornalista)* (G. Vitrotti, 1909). Una ragazza rimasta sola è adottata da un vecchio giornalista gobbo, incontra un giovane e abbandona l'uomo senza dare notizie di sé. Qualche anno dopo, il giornalista è investito da un'autovettura su cui viaggia la ragazza che, nel frattempo, si è sposata. L'uomo e la giovane si riconciliano e i tre andranno ad abitare insieme. Il film è esportato negli Stati Uniti nel 1910.

*Povero cieco* (Cines, 1909 o 1907). Un uomo cieco torna a casa la sera col suo cane dopo una giornata passata a fare elemosina. Ad attenderlo ci sono alcuni malfattori che rinchiudono il cane in un locale, rubano i proventi della questua e conducono l'uomo cieco in aperta campagna abbandonandolo. Il cane riesce a liberarsi, raggiunge la caserma di polizia per allertare i gendarmi che, in un primo tempo cercano di cacciare via l'animale, poi lo seguono. L'uomo cieco è dunque ritrovato e i malfattori sono consegnati alla giustizia dopo una colluttazione.

*La mano maledetta* (Unitas, 1909). Francesco è un giovane fannullone, giocatore, vittima di cattive compagnie; un giorno scopre dove la madre tiene i risparmi e se ne impadronisce, strattoneando la madre che l'aveva colto sul fatto. Torturato dal rimorso, il giovane è in un'osteria dove con un coltellaccio cerca di infliggersi una punizione amputandosi la mano con cui ha commesso il furto. È fermato da alcuni soldati e seguendo i loro consigli si arruola nell'esercito tornando ad essere un ragazzo esemplare. Durante la vita militare scoppia un incendio e Francesco è tra i primi a cercare di prestare soccorso, ma un tetto infuocato cede su di lui. Il ragazzo ha la vita salva, ma gli deve essere amputata una mano. È premiato come un eroe e fa ritorno a casa dai genitori per farsi perdonare. Presentandosi al padre afferma "Ormai ne sono degno" e mostra il braccio privo della mano maledetta.

*Il diavolo zoppo* (L. Maggi, 1910). Tratto dal romanzo francese *Le diable boiteux* (1717) il cui protagonista, con le "gambe di capro, il viso allungato, il mento aguzzo, il colorito giallo e nero, il naso camuso" è una sorta di Cupido che porta il protagonista alla scoperta del mondo. Oltre a chiarirgli l'inganno che stava dietro ad una precedente promessa di matrimonio, il diavolo riesce infine a farlo sposare con la donna amata. Il diavolo, con la sua infermità, è ampiamente stilizzato. È un film ricco di trucchi cinematografici (il diavolo vive prigioniero in una bottiglia, fa sorvolare al giovane i tetti della città e gli regala occhiali con cui vede tra i muri) e con una morale non convenzionale; è esportato anche in Francia, Spagna, Stati Uniti.

*Il segreto del gobbo* (L. Maggi, 1910). Pietro, contadino gobbo, è per questo continuamente irriso dai compagni di lavoro. A prenderne le difese è Biancarosa, la figlia del fattore: per lei Pietro comincia a provare sentimenti amorosi, la segue e conserva un lembo del vestito strappato dalle spine di un rovo. Durante la mietitura, il fattore è molto duro con i suoi sottoposti: costretti a duro lavoro fino a tardi, uno di loro, Nino il vedovo, è frustato per le sue lamentele. Notte tempo, Nino e un collega, Falco, decidono di vendicarsi del padrone appiccando il fuoco ad alcuni covoni. Alla scena assiste Pietro che, volendo impedire la malefatta e il turbamento del sonno di Biancarosa, interviene: aggredisce i due, lotta con loro. Intervengono gli altri contadini, il fuoco è domato. Uno di loro, per vendicarsi della spiata di Pietro, lo ferisce con un coltello. La mattina successiva Pietro muore, sul petto stringe una pezzuola di seta imbevuta di sangue, Biancarosa conosce così il segreto del gobbo. Il film esce anche in Francia, Germania, Regno Unito, Stati Uniti. La critica londinese lo accoglie come un toccante dramma rustico nel corso del quale vengono introdotti alcuni graziosi scorci delle operazioni di mietitura. La storia è di Arrigo Frusta, dipendente della torinese Ambrosio Film, collaboratore di gran parte della produzione di



Luigi Maggi è uno dei più prolifici e importanti sceneggiatori del cinema italiano delle origini. Gli attori, O. Grandi (il gobbo) e G. Morano (Biancarosa), sono agli inizi di carriere che li porteranno ad essere tra i più importanti del primo cinema (Morano reciterà anche con Fellini): proprio in quegli anni i nomi degli attori vengono segnalati nelle pellicole, dando origine al divismo.

*Il mutilato* (G. De Liguoro, 1911). Il meccanico Pietro, nel riparare un tornio resta vittima di un grave incidente in cui perde tutte le dita di una mano. Dimesso dall'ospedale, il padrone non vuole più assumere Pietro che non riesce a trovare altro impiego a causa della sua mutilazione. Un giorno, passeggiando in campagna vede un crocifisso su cui è scritto "Perdoniamoci l'un l'altro". Pietro improvvisamente perde la testa e con un bastone vorrebbe colpire un contadino. La statua di Cristo si anima e lo invita a perdonare. Sulla strada del ritorno incontra i suoi vecchi compagni di lavoro in sciopero che, aizzati da uno di loro, vanno ad appiccare il fuoco alla fabbrica e poi fuggono. Pietro, attonito, guarda la devastazione e sente un grido d'aiuto: è la piccola figlia del padrone rimasta tra le fiamme. Pietro si lancia e riesce a salvare la bambina. Ai padroni che gli riempiono di baci le mani ferite, Pietro dice "Perdoniamoci l'un l'altro, l'ha detto Cristo", infine sviene. Il film è esportato in Austria, Spagna, Francia e Regno Unito.

*Il sacrificio di un gobbo* (G. De Liguoro, 1911). Una donna vive coi due figli, l'uno fa il giardiniere nel castello del paese, l'altro è gobbo e aiuta la madre nei lavori domestici e porta il vitto al fratello. La dissimiglianza corporea tra i due fratelli è lampante e di ciò ne ride la figlia del capo giardiniere, di cui il fratello-giardiniere è innamorato. Per la vergogna, il giovane caccia il fratello infermo, raggiunge la ragazza chiedendone la mano. Il padre tuttavia esige una dote. Deluso e inerme, il giovane passa davanti al castello e gli balena l'idea di introdursi per rubare la dote necessaria. Così accade e nasconde la refurtiva nella camera del fratello gobbo che dorme. Scoperto il furto, i carabinieri stanno per arrestare l'autore. Allora, l'infermo, riflettendo sulle conseguenze della carcerazione del fratello, si dichiara colpevole ed è arrestato. In questo modo, l'innocente permette che il fratello possa mantenere col lavoro la povera mamma. Ha la stessa conclusione e una trama simile il film francese, *Le bossu* (Pathé, 1909).

*Riri ha una coscienza* (Savoia film, 1912). Il protagonista esce di prigione e promette alla polizia di non rubare più e cercare un'onesta professione. Si propone per fare numerosi lavori che deve tuttavia abbandonare a gambe levate poiché inadatto e incapace. Decide così di fare il mendicante infermo acquistando un carretto in cui può sedersi fingendo di non avere le gambe. Si posiziona davanti ad una chiesa dove c'è già un mendicante cieco. La vicenda finisce in una ridicola zuffa: anche l'altro mendicante finge la sua infermità.

*Il cane del cieco* (Milano Films, 1912). Un povero cieco, Vittorio, si guadagna da vivere suonando il violino nelle osterie di Milano, coadiuvato dalla sorella (Rosa), essendo rimasti orfani, e dal cane (Medoro). Un uomo (un apache, stereotipo del cattivo dell'epoca) mette gli occhi sulla sorella, ma viene respinto. Con l'aiuto di due complici le tende allora un agguato in una strada di campagna e la rapisce rinchiudendola in un casolare. L'uomo cieco è disperato. Il cane si mette sulle tracce della ragazza e riesce a trovarla, quest'ultima consegna al cane un biglietto che indica dove si trova. Con l'aiuto di un amico, il cieco riesce a leggere il biglietto e recarsi insieme ad altre persone e il cane a recuperare la sorella. Una volta liberata la ragazza, il gruppo incontra per strada i malviventi. Nella colluttazione che segue, il cane attacca il rapitore e permette al gruppo la fuga. Il malvivente estrae una rivolt-



tella e spara al cane, nella lotta resta a sua volta ferito. Infine, Medoro è ricondotto sano e salvo al cieco che felice della conclusione della vicenda suona il violino. Il film è esportato in Francia, Regno Unito e Stati Uniti.

*Due destini* (G. Righelli, 1912). Una ragazza del popolo, Flora, è cacciata dall'amante e accolta in casa da Giorgio, violinista cieco, che le insegna il canto. Tra i due nasce l'amore. Flora rifiuta il ritorno dell'amante. Respinto, quest'ultimo si introduce in casa di Giorgio e minaccia di ucciderlo. Avviene una colluttazione tra i due uomini, l'amante cade dalla finestra e muore. Incarcerato, e credendo di essere stato tradito da Flora, Giorgio impazzisce. La ragazza, disperata, è sul punto di uccidersi gettandosi nel mare, ma è salvata da un gruppo di gitanti; una di loro è una contessa che si prende a cuore le sorti della ragazza, la conduce a Parigi per lanciarla come cantante. Flora ha successo, ma è continuamente crucciata dal ricordo di Giorgio. Comunica i suoi tormenti alla contessa, insieme si dirigono a Napoli sulle tracce dell'uomo cieco che, nel frattempo, è uscito di prigione e tornato alla sua esistenza solitaria. A Napoli, Flora si esibisce come cantante e finito il concerto sente dalla strada provenire il suono di un violino che riconosce essere quello di Giorgio. Flora raggiunge subito Giorgio dicendogli che lui è l'uomo che l'ha redenta. Sulla via del golfo, i due camminano insieme.

*La figlia del cieco* (Film d'arte italiana - Pathé, 1912) è una co-produzione italo-francese, con lo stesso titolo e la stessa trama era stata realizzata una pellicola nel 1910 di cui non restano tracce. Un vecchio mendicante cieco trova consolazione unicamente nell'affetto della figlia Dea che, con la sua grazia e alcune danze, accompagna la questua del padre. Un ricco signore si innamora di Dea e le chiede di seguirlo: lei abbandona il padre per dedicarsi ad una vita di lusso. La sua gioia per la nuova situazione è tuttavia tormentata dal pensiero del povero padre cieco, rimasto solo. Un giorno, la ragazza incontra il padre su una panchina dei giardini pubblici. I suoi occhi si gonfiano di lacrime, Dea sente di non poter più essere felice e, col sogno della felicità svanita, torna al focolare domestico.

*Gigante improvvisato* (Cines, 1912). Un gigante si esibisce come fenomeno da baraccone, ma un giorno si ammala. Prende il suo posto un uomo di statura ordinaria che utilizza trampoli per fare il gigante. Un gruppo di ragazzi dispettosi mette a nudo il trucco e l'uomo è inseguito dal pubblico che voleva ingannare.

*Luce e tenebre* (G. De Sarro, 1912). Vicenda drammatica legata ad un triangolo sentimentale. Ettore de Willis è un giovane con problemi di vista, si isola dal mondo dedicandosi alla lettura, peggiorando così ulteriormente la sua vista. Ester è una bizzarra e graziosa ragazza. Leo è un buon amico di Ettore. Ettore conosce Ester e la sposa, pur continuando la sua dedizione per i libri e la cultura che la giovane asseconda. Ettore diventa completamente cieco. Leo si introduce nella vita della coppia diventando amante di Ester. Ettore scopre l'inganno e si fa giustizia con il vecchio amico. Ester, annichilita, cade in ginocchio, nella vanità di un rimorso tardivo.

*Uno zoppo che fa strada* (E. Rodolfi, 1912). Il padre di una giovane carina e zoppa mette un'inserzione su un giornale promettendo la figlia in sposa, con una dote, ad un giovane zoppo. Rispondono in molti, tra cui un furbo che finge di essere infermo. Per scegliere il miglior pretendente, il padre organizza gare di corsa, un incontro di calcio e un torneo di scherma. Lo zoppo impostore, con fortuna e astuzia, vince le competizioni, sposa la giovane, intasca la dote e sbeffeggia gli altri concorrenti con piroette.

*Il braccio ladro* (Milano Films, 1913). A seguito di un incidente, ad un automobilista è amputato un braccio. Mette un'inserzione su un giornale: offre centomila



lire a chi gli dona il proprio arto per sostituire quello che ha perso. Qualcuno accetta, l'operazione riesce, ma il nuovo arto manifesta un'inarrestabile tendenza al furto. L'uomo finisce in prigione e, una volta libero, è ben contento di sottoporsi a nuova operazione per restituire il suo nuovo arto al vecchio proprietario, un noto ladro.

*Il cuore di uno scemo* (G. Serena, 1913). Il dottor Martini si prende a cuore Irene, una giovane minorata, risvegliandone l'intelligenza e l'umore per farla uscire dalla solitudine e dal torpore in cui era confinata. Irene sembra completamente recuperata e un ragazzo se ne innamora. È continuamente seguita dal medico al punto che il giovane crede sia da esso rapita; la convince così a rifugiarsi dai suoi genitori. Martini la cerca invano fino quando un giorno non scorge Irene teneramente abbracciata col ragazzo. Martini comprende che la felicità e l'amore non sono per tutti e si allontana per tornare al suo lavoro e dimenticare quello che allo spettatore si rivela come un sogno impossibile, spiegando così il titolo che nei paesi stranieri in cui è distribuito (Francia e Regno Unito) assume i toni della disillusione, del conflitto tra cuore e ragione.

*Gianni lo sciancato* (O. Mentasti, 1914). Giacomo è un pescatore buono e sempliciotto sposato con Anna. Insieme a loro vive Gianni, *povero sciancato*, che si è innamorato della donna, anche se non riesce a dichiarare i suoi sentimenti. Un giorno, arriva in casa Piero, un vagabondo, che viene accolto e sfamato: è un bell'uomo, provato dalla vita e grato ai suoi soccorritori. Gianni odia il nuovo arrivato che prova simpatia per Anna, comincia ad instillare in Giacomo l'idea che lei e Piero siano amanti e architetta un modo per cogliere i due amanti sul fallo. Accecato dalla gelosia, Piero invita Giacomo in barca, lo colpisce con un remo e lo getta in acqua. Intanto, Gianni tenta di usare violenza ad Anna. È colto sul fatto da Giacomo che, rientrato, ha una colluttazione con Gianni; sta per strozzarlo ma è fermato da Piero, tratto in salvo da alcuni pescatori. Nella notte Gianni scompare; Giacomo e Anna tornano alla loro vita; Pietro va per la sua strada.

*Polidor gobbo* (F. Guillaume, 1914). In questo episodio, Polidor protagonista di numerose commedie, è un povero gobbo: è innamorato di una bella ragazza, ma rifiutato per la sua deformità. Cerca in tutti i modi possibili, e ridicoli, di liberarsi della gobba: gettandosi a terra, strofinandosi contro le ringhiere di ferro, ecc. Un giorno incontra una strega che gli vende a caro prezzo una pozione magica che gli permette di togliersi la gobba assegnandola ai malcapitati che incontra. Si reca allora dalla donna amata che è in procinto di sposarsi. Riesce a mettere la gobba a lei, al futuro marito e a tutti i convitati. Tutti lo supplicano di liberarli da questa malasorte, lui dice che lo farà se otterrà dal padre la ragazza come moglie.

*La vittima* (A.C. Lolli, 1914). Durante una battuta di caccia, per errore, Mario colpisce il fratello Attilio rendendolo cieco. All'incidente assiste Consuelo, un'amica dei due, che pur essendo sollecita nei confronti di Attilio è innamorata di Mario. Attilio si innamora di Consuelo. Per evitare di ferire il fratello, Mario decide di rinunciare all'amore con la ragazza. Al drammatico incontro d'addio tra i due assiste, di nascosto, anche Attilio che comprende il sacrificio del fratello e, preso da un collasso, muore.

Mancano a questa filmografia pellicole di cui ci sono solo notizie minime, se non il solo titolo che pare evocare l'infermità: *L'idiota* (1908); *Renzo lo zoppo* (Latium Film, 1910) in cui "lo sciancato commette un delitto". *Lo sciancato* (G. Giotti, 1910), segnalato di genere passionale. *Il pittore senza braccia* (1914) potrebbe essere la versione italiana, o una pellicola simile, di *Le peintre sans bras* (1911) centrato sulle abilità artistiche di un pittore che dipinge usando i piedi.



## 2. Dove osano le cineprese: novità e permanenze del primo cinema

Per quali ragioni la disabilità è diventata un soggetto cinematografico? Quali effetti, e attraverso quali meccanismi, sono passibili di produrre tali film?

Oltre a paesaggi urbani ed esotici, il primo cinema rappresenta gli individui, il corpo. Si mostrano molti tipi di corpo, tra cui quello infermo, così come quello nudo, dando il via al genere osé. L'infermità diventa oggetto di film, specifico strumento ed artificio narrativo. È motivo di ridicolo, stupore e ludico inganno dello spettatore (il gioco delle amputazioni e i falsi mendicanti). È un insolito diversivo che ravviva la scena per provocare un effetto scenico (la partita di bocce dei Lumière). È fulcro di narrazioni che vanno dal tragico al melodramma.

Attraverso tutte queste modalità, il cinema si appropria, a modo proprio, del corpo infermo facendone un sintagma, un oggetto narrativo significativa. Questa *mise en scène* non ha in quegli alcuna intenzione che si possa considerare una messa a tema, come intendiamo noi oggi il parlare di disabilità. In quegli anni la disabilità non era affatto un tema politico-sociale legittimo. Eppure, queste rappresentazioni producevano degli effetti sul piano dell'immaginario dell'epoca, così come per noi costituisce un retaggio attraverso cui considerare la presenza filmica della disabilità.

Mettendola sullo schermo, il cinema recupera un fatto antropologico: l'infermità è da sempre nelle cose umane. Il cinema fa un'appropriazione per istintivo senso pratico, quasi come pronunciare uno dei tanti proverbi che parlano di infermità (chi va con lo zoppo..., non c'è peggior sordo...), cioè in ragione del principio non intellettualistico, per cui l'infermità è nel mondo, e nel linguaggio, come forma di alterità. Corpi con menomazioni fisiche, intellettive, sensoriali e psichiche da sempre sono una diversità che interpella, parla e fa parlare, mette in discussione la legittimità e l'identità dell'individuo, e più in generale della collettività. Senza alcuna intenzionalità programmatica, nel mettere la disabilità sullo schermo, il cinema diventa agente responsabile della fissazione e della divulgazione di chiavi di lettura di questa condizione umana e sociale. Costruisce attorno ad essa una serie di rappresentazioni culturali a partire dal fatto che se ne appropria facendone un meccanismo che muove i fili narrativi e le emozioni dello spettatore.

Non c'è alcuna intenzione né finalità politico-sociale nel rappresentare gli infermi al cinema. Al limite possono ritrovarsi alcune intenzioni moraliste. Ci si muove sul piano narrativo con eventuali colpi di scena, tuttavia l'infermo al cinema è un personaggio già dato, costruito su letture chiuse, statiche e predeterminate.

La traduzione filmica basata, anzitutto, su personaggi definiti da uno spazio narrativo unicamente visivo, mancando il sonoro, porta a rappresentare l'infermo in modo stilisticamente amplificato e concettualmente semplice. È un tipo corporeo, umano e sociale predefinito: l'infermità è un'unità compiuta che procede, come molto del primo cinema, per rappresentazioni cristallizzate, univoche: il molteplice e la complessità si riducono. In questa messa in scena, ciò che lo spettatore conosce già prima di vedere il film è confermato. Qui il cinema attinge ampiamente da canoni rappresentativi, ad alto impatto ideologico, utilizzati dalle rappresentazioni dell'infermità fornite dalla letteratura del secondo Ottocento e dei primi del Novecento (Schianchi, 2019).

La forza delle immagini, il loro potere di condurre lo spettatore va oltre le rappresentazioni letterarie: producono l'effetto di fissare ulteriormente queste rappresen-



tazioni, di non scalfirle affatto, ma di cullarle con un effetto consolatorio prodotto dall'intreccio narrativo e dal destino dei personaggi. Un ulteriore passaggio rispetto alla letteratura dell'epoca è legato alla possibilità di ridere degli infermi (anche quando si tratta di finti infermi). Questa dimensione del ridicolo è assente nella letteratura. Si tratta, in questo senso, di un codice narrativo ed espressivo che, dietro alla risata innocente e al divertimento, contribuisce, per antitesi, a fissare e rafforzare tutta quella serie di costruzioni culturali dell'infermo come soggetto diminuito, umanamente e socialmente inferiore.

All'infermo, in gran parte una figura maschile, si agghianano valori negativi o positivi, ma resta un poverino. L'infermità mette in scena, come specchio, rappresentazione e simbolo, situazioni di miseria e povertà. Al dato prettamente socio-economico, esito della menomazione stessa che impedisce la messa al lavoro del corpo e l'ordinaria e armoniosa partecipazione degli individui alle cose del mondo (lavorare e metter su famiglia), si uniscono aspetti morali e relazionali definiti: malvagità, senso di rifiuto, vergogna, derisione. Simili vicende istituiscono personaggi e situazioni note, ricorrenti e prevedibili. Nessuna dimensione politica e sociale dell'infermità, dei soprusi, delle vittime del lavoro: qui il cinema è documento della mancanza di un interesse sociale sul tema in quegli anni.

In queste rappresentazioni bloccate e statiche fanno talora capolino i buoni sentimenti che mostrano le virtù dell'infermo (il senso di famiglia, il sacrificio, lo stare al proprio posto). In qualche caso raro c'è l'amore. Molto più spesso i sentimenti amorosi, tema principale di questi film, sono presentati col gioco classico del triangolo amoroso che, per l'infermo, si traduce nel rifiuto, nel dovervi rinunciare, nel non essere corrisposti, nel tradimento dell'amico. Tali situazioni portano a solitudine, disperazione, morte. Si propone il codice del melodramma e del tragico: l'infermo è vittima, oggetto di soprusi e violenze, in situazioni patetiche in cui lo spettatore può essere emotivamente coinvolto. La seconda ragione della messa al cinema dell'infermità è dunque la sua capacità di suscitare nello spettatore una gamma eterogenea di emozioni.

I personaggi frequentano dimensioni morali che sono specchio delle loro infermità: cattivi o anime buone; malvagi o poverini. La narrazione può giocare sul passaggio da una condizione all'altra. In ogni caso l'infermo è un misero. Anche sul piano economico-sociale siamo sempre di fronte a condizioni di miseria. Rispetto allo spettatore, a parità di condizione sociale (il cinema nasce come arte popolare ed è economicamente accessibile), l'infermo è altro, non c'è alcun riconoscimento. Si parteggia per lui, si prova pena per le sue condizioni e i soprusi di cui è vittima, ma resta una figura lontana.

Questo tipo di rappresentazione dell'infermità ci invita a considerare il primo cinema come periodo a sé stante, per ragioni filmiche e per ragioni legate al rapporto tra realtà e film. Mi sembra che questa produzione rappresenti una cesura della classica cronologia della disabilità al cinema si dipana su tre periodi (Longmore 1985, Norden 1994). Nel primo (origini-fine anni '40), è rappresentata secondo criteri di repulsione e vittimizzazione. Nel secondo (anni '50-'70) si mostrano vicende emblematiche, per sensibilizzare l'opinione pubblica e denunciare condizioni sociali di marginalizzazione. Il terzo (dagli anni '80 in poi) è segnato da una maggiore complessità di personaggi e temi. Un'altra periodizzazione propone una scansione cronologica simile, ma adotta un altro criterio: il rapporto tra la figura stigmatizzata del disabile al cinema e lo spettatore, secondo un continuum tra movenze estetiche, sociali e coinvolgimento dello spettatore (Ethis-Labarthe, 2002).



Tale lettura, ispirandosi ai lavori di C. Metz su cinema e psicanalisi (1977), chiama in causa la nozione psicanalitica di lo dello spettatore di fronte alla finzione che mette in scena la disabilità. Nel primo periodo (1895-1940), lo spettatore si definisce in relazione ad uno stigmatizzato che è un sotto-uomo da rifiutare. Nel secondo (1940-1980), la definizione dello spettatore avviene in relazione allo stigmatizzato, che è un super-uomo idealizzato. Nel terzo periodo (1980-1996), lo stigmatizzato è definito in relazione allo spettatore, uomo idealizzato.

Queste cronologie, che anche per gli stessi autori sono grezze indicazioni di massima (alcuni film appartengono, nel contempo, a più codici, si muovono trasversalmente), concordano nell'accorpore il cinema delle origini a quello degli anni '20-'40. Eppure, stando alla filmografia qui proposta e guardando alcuni di questi film si fatica a vedervi i criteri proposti in entrambe le periodizzazioni. Se il meccanismo della stigmatizzazione dell'infermità resta operante, la sua rappresentazione filmica mi pare segnare una rottura con il 1914.

Il cinema viene cioè investito dalla radicale cesura sociale, culturale e psichica legata alla presenza della disabilità delineatasi con la *grande guerra*. Il conflitto su larga scala, tecnologicamente inedito e dirompente, causa un numero di invalidi di guerra (fisici, psichici, sensoriali) come mai era accaduto, oltre ai morti. La via verso la modernità e l'industrializzazione, la *belle époque*, si squarcia. L'infermità si colloca in un universo di dispositivi pubblici e di obblighi morali modificando il segno delle persistenti stigmatizzazioni. Il trauma di corpi dilaniati e mutilati è talmente inedito e grandioso che lo stesso strumento cinematografico è sottoposto a controllo per le immagini provenienti dal fronte, mentre la finzione ravviva il patriottismo, rielabora il trauma, lo mistifica, cerca di allontanarlo continuando a far ridere, si butta sui sentimenti. L'infermità si avvicina a ognuno, da qui la necessità di addomesticarla, allontanarla.

Il meccanismo psichico è chiarito dal perturbante di Freud (1919). È il ritorno del rimosso ad assalirci quando ci imbattiamo in realtà che ci riguardano intimamente (morte, infermità, pazzia). La poesia e la letteratura, la finzione in genere, dilatano questo concetto: creano nuove possibilità di perturbante facendo succedere eventi attraverso i quali tali sentimenti innescati dalla morte (reale o sociale) e dal timore di perdere la propria salute e integrità corporea sono accresciuti, giocano con noi, ci ingannano. A queste finzioni reagiamo «come agiremmo a nostre esperienze personali» (Freud, 1963, p. 305).

Ma non fa questo, insieme a molto altro, anche il cinema? Da *Il gabinetto del dottor Caligari* (R. Wiene, 1919), il cinema adopera il perturbante come codice narrativo, spettacolare, muove i personaggi e le vicende del film, aggancia lo spettatore, suscita tensioni ed emozioni, fascino e paura, repulsioni, inquietudini e angosce. Le soluzioni filmiche per attivare questi meccanismi sono numerose, come si vede già in *Il terremoto* (Hillyer, 1923), dove lo storpio è interpretato da Lon Chaney, grande interprete di infermi anche in film perturbanti come *Il corvo* (1926) e *Lo sconosciuto* (1927) di T. Browning. I mostri, la repulsione, la stigmatizzazione si mostrano nel cinema dagli anni '20 in poi: la vicinanza psicologica con l'infermo provoca, nella realtà e nel cinema, sentimenti di rifiuto, ma anche pietà, buoni sentimenti.

Nel cinema delle origini, tutto questo non c'è per nulla; non ha ancoraggi né psichici né filmici. La stessa partecipazione dello spettatore alle vicende melodrammatiche delle vittime inferme avviene secondo il codice della pena, non della compassione, che prevede di condividere, anche solo sul piano emotivo, parti di sé.



L'infermo resta lontano, smuove ben poco, ha una funzione narrativa centrale con un impatto emotivo superficiale. Lo spettatore è condotto, ma non resta affatto turbato. Non si riconosce: questo avvicinamento psichico-sociale con l'infermità nasce con la grande guerra; il concetto di perturbante lo interpreta; il cinema, dal primo dopoguerra in poi, utilizza l'uno e l'altro.

Alle sue origini, il primo cinema recupera la figura dell'infermo da altre forme di arte popolare. Si parla addirittura un "riciclaggio" delle arti popolari del XIX secolo: il cinema ha la necessità di crearsi un quadro referenziale che si lega ad una tradizione, questo assorbimento avviene in un'ottica soprattutto populista (De Kuiper, 1999, p. 177). Sintetizzare, anche all'interno di uno stesso genere, se non un unico film, diversi tipi di tradizione artistica popolare è una caratteristica del primo cinema, ed è la terza grande dimensione che segna la rappresentazione filmica dell'infermità.

Anzitutto i fenomeni da baraccone, i freak show, anche se questo referente è più presente nel cinema americano che non quello europeo e italiano, dal momento che dalla fine dell'Ottocento è un tipo di spettacolo in calo. Il cinema, in parte, reinterpretava questo tipo di spettacolo, che resta alla base della nascita dell'industria del divertimento, non perché metta in scena prodigi e mostri, ma col il registro comico, col suo giocare coi corpi. Anche col melodramma si ravviva un meccanismo tipico dei freaks: rassicurare lo spettatore della propria ordinarietà corporea, cioè confortarlo della sua identità e la sua appartenenza al mondo dei normali. Tutto si gioca sulle spalle dell'infermo che, di ritorno, continua ad essere stigmatizzato. Più legato al canone comico freaks è un film di cui si hanno poche notizie, se non che, prodotto in Francia da Gaumont, fosse stato esportato negli Stati Uniti (Norden, 1994, p. 41). Non sappiamo se sia arrivato in Italia e se esistessero pellicole simili. In *Cripples Marriage* (1909), un uomo senza gambe si innamora di una zitella di alta statura ma ne è respinto, non desiste nel corteggiamento che è accolto. La marcia nuziale, la cena e il ritorno a casa sono realizzate per creare ilarità.

Al registro del comico partecipano anche tutti i film che mettono in scena i finti infermi inseguiti da poliziotti, genere che prelude la classica comica a inseguimento; del resto la situazione del finto infermo non ha mai più abbandonato lo schermo. Per l'epoca qui in analisi, per gli Stati Uniti, questo genere di pellicole è stato considerato espressione di una questione sociale (la fastidiosa mendicizia degli infermi) con l'effetto di comunicare al pubblico che tali personaggi sono soggetti accettabili e fonte di umorismo, a patto che la disabilità non sia reale. Apparentemente innocue, tali pellicole propongono un uso gratuito della disabilità rivelando un pregiudizio profondamente radicato e una velata aggressione contro queste persone (Norden, 1994, pp. 15-16).

Anche a Milano, scenario del primo film a tema (I. Pacchioni, 1898), la questione della questua degli infermi, veri o presunti, è un tema sociale d'attualità particolarmente sentito anche sul piano dell'opinione pubblica e della stampa. Cronaca e cinema si incontrano, il secondo utilizza la prima come occasione per agganciare lo spettatore, mettersi sulla sua lunghezza d'onda inserendovi una dimensione ludica e spettacolare. Eppure, più che a circostanze tipiche della cronaca dell'epoca sembra di trovarsi di fronte alla reinterpretazione da parte del cinema, in chiave comica, di questioni più ampie e più antiche. Fare elemosina mostrando deformità (il miglior mezzo per commuovere l'altro e ottenere denaro) ha un'ambiguità intrinseca: da tempi antichi esiste la distinzione tra i veri e finti infermi, veri e finti poveri (Geremek, 1986). A sua volta, il sistema economico-sociale e relazionale su cui si



basa la questua dell'infermo poggia sulla natura ambigua del mostrare l'infermità *tout court* individuata dalla lettura antropologica di M. Douglas (1993): anomalia corporea e ambiguità vanno di pari passo; è sempre difficile collocare l'infermo, comprendere la veridicità e i confini delle sue menomazioni (ci fa o ci è?). Sulla furbizia e la malizia dell'infermo (il gobbo in particolare) si manifesta la sopravvivenza nel cinema di tradizioni narrative e culturali medievali (De la Bretèque, 1999).

Questo è il substrato socioculturale dei finti infermi al cinema, almeno quello italiano: l'infermo non è affatto un gratuito bersaglio sociale, ma un facile e ricco soggetto narrativo. Il fatto poi che tale rappresentazione produca, come effetto e non come contenuto originario, la stigmatizzazione dei veri infermi è un meccanismo classico che avviene anche nella letteratura, altro referente popolare di questo cinema. In effetti, situazioni tragiche, di povertà e rifiuto sociale in cui si trovano gli infermi, come strumento narrativo per muovere nel lettore è un meccanismo sperimentato nella letteratura, nel feuilleton in particolare ancor prima che nel cinema. Di storpi e ciechi mendicanti, di gobbi che muoiono con la pezzuola dell'amata non corrisposta o della madre era pieno anche il melodrammatico senso comune dell'epoca. Questo cinema dilata e rinnova la rappresentazione letteraria ottocentesco degli amori anelati, rifiutati e impossibili degli infermi. Ravviva, crea uno scenario sentimentale (con i suoi intrecci, le sue poetiche) produce un vero e proprio immaginario narrativo e sociale che, successivamente, ha messo in scena moltissime volte. Ricordate gli amori di *Luci della città* (Chaplin, 1931) o di *Tornando a casa* (Ashby, 1978)?

Improntato al divertimento e all'evasione, questo cinema popolare non recupera l'*economia della compassione* che molti generi letterari frequentano da metà Ottocento secondo la paternalistica e moralistica prospettiva di civilizzare il popolo imponendo ai normali di non irridere gli infermi e a questi ultimi di recuperare e compensare con le virtù morali (Schianchi, 2019). Allo stesso modo, si tratta di visioni molto laiche: i riferimenti religiosi dell'infermità si riducono a pochi casi: il più evidente è il "se la tua mano ti è motivo di scandalo, tagliala" (Marco, 9.41), fulcro di *La mano maledetta*.

### 3. Conclusioni

Dalle origini ad oggi, il cinema non ha smesso di mettere in scena la disabilità: i film e i generi sono talmente numerosi che stilare una filmografia completa è pressoché impossibile. Ha seguito, coi propri codici, la legittimazione sociopolitica della disabilità, l'ampliamento delle questioni. Ha cominciato a uscire da modelli in cui la disabilità è, facilmente, pura metafora emotiva e gioco narrativo per diventare cinema di denuncia e di rappresentazioni più complesse. In molta produzione la disabilità ha smesso di essere un implicito narrativo per diventare un esplicito tema sociale e umano. Nel contempo, il cinema più diffuso (quello che continua ad utilizzare la disabilità come oggetto narrativo ed emotivo da mobilitare a proprio piacimento ignorando le evoluzioni concettuali e culturali che ha fatto registrare questo mondo) ha continuato a legittimare certi stereotipi e sentimentalismi. Quello filmico non è mai un messaggio neutro (forse per questo *Tutto il mio folle amore* (2019) precisa al suo inizio che è un film e non un saggio). I film hanno usato sempre di più la metafora esistenziale della disabilità per continuare a fare presa sul pubblico, in una dimensione individuale: celebra l'individuo come eroe o come vittima a scapito di



una dimensione sociale, relazionale e politica della disabilità. In questo senso, siamo di fronte ad un gran numero di rappresentazioni filmiche improntate su numerosissimi codici e intrecci narrativi che confluiscono su argomentazioni e messaggi, espliciti e impliciti, molto semplici e stereotipati.

La disabilità ha conquistato anche i fratelli minori del cinema ormai affrancati: la televisione, poi la rete e i suoi derivati (Bocci, 2019). Siamo di fronte ad una quantità di immagini sterminate e dobbiamo cominciare a chiederci come e quanto il nostro modo di vedere la disabilità, nella vita reale, sia legato a questa sedimentazione di immagini. Ma ci muoviamo continuamente su un terreno in cui, il cinema ci costringe a giocare sempre su più tavoli, su rappresentazioni che sono sempre, al tempo stesso, documento e rappresentazione (Ortoleva, 1994). Il cinema, ci si presenta sempre come strumento di riproposizione del reale, luogo dell'immaginario e dispositivo linguistico (Cassetti, 2001). Sta a noi capire se dal cinema vogliamo farci condurre, oppure se il modo migliore per utilizzarlo come strumento che ci permette di capire meglio la disabilità non sia domarlo.

## Riferimenti bibliografici

- Besio S. (2008). Idee di cinema, idee di disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7 (3), 237-247.
- 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* (pp. 236-262). Limena (PD): Libreriauniversitaria.
- Bocci F. (2014). C'è una luce che non verrà mai meno. Educazione sentimentale e disabilità nello sguardo del cinema. In C. Covato, L. Cantatore, F. Borusso (eds.), *Educazione sentimentale nelle pedagogie narrate* (pp. 259-280). Milano: Guerini scientifica.
- 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., Domenici V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of special education for inclusion*, VII (2), 416-429.
- Bonnefon G. (2004). *Handicap et cinema*. Lyon: Chronique sociale.
- Cassetti F. (2001). Teorie del cinema. Dal dopoguerra agli anni Sessanta. In G.P. Brunetta (ed.), *Storia del cinema mondiale* (vol. V., pp. 519-540) Torino: Einaudi.
- Carluccio G., Alovisio S. (ed.) (2014). *Introduzione al cinema muto italiano*. Torino: Utet.
- De la Bretèque F. (1999). Sopravvivenza delle tradizioni narrative e culturali medievali nelle cinematografie europee. In G.P. Brunetta (ed.), *Storia del cinema mondiale* (vol. I, pp. 379-394) Torino: Einaudi.
- Douglas M. (1975). *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*. Bologna: Il Mulino.
- Ferro M. (1993). *Cinéma et histoire*. Paris: Folio.
- Fraser B. (ed.) (2016). *Cultures of Representation: Disability in World Cinema Contexts*. New York: Columbia University Press.
- Giommi L. (2014). Immagini invisibili. Cinema e handicap. numero monografico della rivista *HP-Accaparlante*.
- Errani A. (2000). Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti. In A. Canevaro, A. Goussot (eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 189-236). Roma: Carocci.



- Ethis E., Labarthe F. (2002). Infirmities spectaculaires. De l'usage pragmatique de la figure du handicap au cinéma. *Protée*, 30 (1), 39-51.
- Freud S. (1969). Il perturbante. In Id., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio* (vol. I, pp. 267-307). Torino: Boringhieri.
- Geremek B. (1988). *La pietà e la forza: storia della miseria e della carità in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Grim O.R. (2008). *Mythes, monstres et cinema. Aux confins de l'humanité*. Grenoble: Pug.
- Kuyper de E. (1999). Alla ricerca delle tracce dell'Art nouveau e del Simbolismo nel cinema dei primi decenni. In G.P. Brunetta, *Storia del cinema mondiale* (pp. 379-394, vol. I). Torino: Einaudi.
- Lagny M. (2001). Il cinema come fonte di storia. In G.P. Brunetta (ed.), *Storia del cinema mondiale* (vol. V, pp. 265-291) Torino: Einaudi.
- Longmore P.K (1985). Screening Stereotypes: Images of Disabled people. *Social policy*, 16.1, 31-37.
- Mannucci A. (2001). Bambini diversi nell'occhio della telecamera. In C. Covato, S. Olivieri (éeds.), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi* (pp. 341-376). Milano: Unicopli.
- Markotic N. (2008). Punching up the story: Disability and Film. *Revue Canadienne d'Études cinématographiques / Canadian Journal of Film Studies*, 17, 1, 2-10.
- Metz C. (1977). *Cinema e psicanalisi: il significante immaginario*. Venezia: Marsilio.
- Monceri F. (2012). *Ribelli o condannati. Disabilità e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Norden M.F. (1994). *The cinema of isolation: A History of Physical Disability in the Movies*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Ortoleva P. (1994). Testimone infallibile, macchina dei sogni: il film e il programma televisivo come fonte storica. In M. Gori (ed.), *La storia al cinema* (pp. 299-331). Roma: Burioni.
- Pavone M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (ed.), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 109-116). Milano: Franco Angeli.
- Schianchi M. (2019). *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.

# Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere

## The social disadvantage and the host educational community Educational strategies to promote well-being

**Maria Grazia Simone**

Università Telematica eCampus, Facoltà di Psicologia – mariagrazia.simone@uniecampus.it

The paper aims to respond to the existing pedagogical research gap on the problem of children in conditions of disadvantage and social marginality who spend their childhood in residential educational communities. We look at social disadvantage as a complex device that inhibits the achievement of personal and social well-being and that generates “special” educational needs, even if not medically certified.

A criteria system is offered to respond to the needs of growth and development of the child, to obtain a better quality of life, well-being, emancipation and inclusion.

**Key-words:** childhood, social disadvantage, residential educative community, inclusion, well-being.

abstract

Altri temi



## 1. Bambini speciali

Chi sono i bambini che trascorrono una parte, oppure tutta la loro infanzia, in comunità di accoglienza? Quali sono i loro bisogni educativi? Come promuovere l'ottenimento di condizioni di benessere all'interno della realtà comunitaria che li ospita e, da qui, anche negli altri contesti di vita?

Queste domande di ricerca intendono squarciare un velo di scarsa conoscenza, e a volte persino di indifferenza, sull'infanzia istituzionalizzata, a dispetto della sua crescita numerica negli ultimi anni<sup>1</sup>, e sollecitare la progettazione di alcune piste di ricerca pedagogica sul fenomeno, utili per elevare la qualità dei percorsi di cura e di inclusione.

Quanto il disagio socio-culturale interessa la prima infanzia, solitamente non produce un'eco così intensa come quello che riguarda gli adolescenti e che si propaga velocemente tramite i media, alimentando vivaci dibattiti sui comportamenti devianti. Sull'infanzia istituzionalizzata risultano scarsi gli interessi scientifici, a parte quelli di natura clinica.

I bambini ospiti della comunità educative di accoglienza provengono dal circuito del disagio sociale (Simone, 2011a), ossia da quella condizione di fragilità, prolungata nel tempo, in cui la persona, per una serie complessa di fattori interconnessi, non è in grado di utilizzare pienamente le proprie risorse e le opportunità offerte dal contesto di vita, isolandosi o subendo emarginazione.

Il focus del disagio infantile oggi può essere legato al concetto di povertà educativa, di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, di vulnerabilità, di disuguaglianza.

Il fenomeno della povertà educativa non può lasciare indifferente lo sguardo delle scienze pedagogiche sull'infanzia. La pedagogia non può rinunciare a interrogare e a interrogarsi per progettare, assieme alle altre scienze dell'uomo, nuove modalità per garantire il benessere negli spazi di crescita e di vita; anzi, proprio oggi più forte deve essere l'impegno volto a interpretare, a spiegare, ad individuare possibili linee di intervento e credibili criteri educativi puntando alla persona, alla difesa e alla valorizzazione del profilo d'uomo verso cui si protende l'intero progetto educativo (Simone, 2019). Contrastare ogni povertà educativa intesa come "mancanza delle competenze necessarie per uno sviluppo adeguato e per farsi strada nella vita", significa "coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità" (Dato, 2016).

È povero non soltanto il bambino indigente, privo di mezzi economici, ma anche colui che non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati, di risorse affettive valide in grado di supportarlo nella sua crescita, per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale.

Nella varietà delle situazioni familiari di disagio e di quelle proprie dei contesti sociali marginali, il bambino caratterizzato da povertà educativa può fare il suo ingresso in comunità di accoglienza subito dopo la nascita o anche successivamente, con la madre oppure da solo. Se più grandicello, egli porta con sé un universo simbolico del tutto particolare, provenendo da esperienze familiari piuttosto atipiche,

1 Secondo i report dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2018), fra il 2016 e il 2017 l'aumento dei bambini inseriti in comunità residenziale è stato dell'8,4%. Numericamente si tratta di 32.185 soggetti, distribuiti all'interno di circa 4.027 comunità (anche questo dato è in aumento negli anni considerati).



caratterizzate da conflittualità tra i genitori, da precarietà esistenziale degli stessi, da dipendenze, da vissuti abbandonici, da trascuratezza affettiva, persino da abusi e maltrattamenti.

Quella che si viene a dipanare, a ben guardare, è una fitta trama di fattori di rischio, tra loro intrecciati ed ormai generalmente riconosciuti che, se non divengono oggetto di un intervento educativo tempestivo, intenzionale e organico, possono predisporre a reiterare la condizione di disagio e di marginalità propria del nucleo familiare, incentivando lo stigma sociale.

Lo svantaggio culturale, la mancanza di validi riferimenti affettivi, la precarietà economica, abitativa, sanitaria e il relativo rischio per la salute fisica e psichica, l'emarginazione sociale, la probabilità di essere soggetti ad abuso e a trascuratezza, le difficoltà scolastiche sono fattori di grande criticità, in grado di cumularsi tra di loro, predispongono a numerosi disagi e all'emergere di ulteriori, potenziali rischi. Non è un caso, infatti, che le difficoltà economiche si associno spesso ad un incremento dei sintomi depressivi e ansiosi, a problemi sociali e ad un alto grado di conflittualità coniugale. Tutto ciò influisce sull'adattamento del bambino (Parke *et alii*, 2004), indebolendo progressivamente la sua autostima e la capacità di reagire alle difficoltà.

Nei contesti del disagio sociale, avere un solo genitore rappresenta un ulteriore fattore di criticità: rispetto ai bambini che vivono in una famiglia con due genitori, quelli di una madre sola (Simone, 2011b) avrebbero più occasioni di esporsi a mortalità infantile, a malattie congenite ed alla eventualità di vivere in un contesto di diffusa deprivazione. Questi elementi, nel lungo periodo, penalizzano la condizione di vita e le prospettive esistenziali del bambino (Botting, Rosato *et alii*, 1998). In adolescenza, i ragazzi di famiglie con un solo genitore presentano maggiori probabilità di sviluppare una malattia psichiatrica o la dipendenza dalla droga e persino un'elevata possibilità di morire precocemente per varie cause (Ringbäck Weitoft, Hjern *et alii*, 2003).

Sul fronte delle cure parentali, a questi bambini sembrerebbe mancare, tra gli altri aspetti, la presenza dell'adulto di riferimento nella sua funzione di mediatore rispetto alla realtà esterna, di supporto nella esplorazione e nella conoscenza del mondo, di "base sicura" (Bowlby, 1989) per il suo sviluppo e per il suo benessere psico-fisico.

La condizione di disagio familiare incrementa l'eventualità di sviluppare un attaccamento insicuro (Weinfield, Whaley e Egeland, 2008), conferendo scarsa capacità di riconoscere le proprie emozioni ed imparare a regolarle (Trevarthen, 1979).

È ragionevole pensare che si sia dinanzi a minori che, nel loro contesto familiare di provenienza, non sono sufficientemente accolti, considerati, ascoltati, sostenuti perché, per i loro genitori, altre sono le priorità, non ultima quella assicurare la sopravvivenza materiale del nucleo.

La mancanza di disponibilità emotiva, da parte dell'adulto, necessaria per creare la giusta sintonia tra i due poli della relazione (Emde, 2000), mina l'autostima del bambino e lascia prevalentemente insoddisfatti tutti i suoi bisogni che, per questo, meritano una "speciale" attenzione, al pari di quelli, più noti e tradizionalmente riconosciuti, attestati da una certificazione medica.

Si è dinanzi a bambini piuttosto fragili e però capaci di straordinarie manifestazioni di resilienza, desiderosi di cure esclusive, di validi riferimenti educativi, di tutela, di condizioni di benessere, di riscatto.



## 2. La comunità di accoglienza come luogo della cura educativa

La nascita della comunità educativa di accoglienza per minori è l'esito del generale processo di deistituzionalizzazione che, in Italia, ha preso avvio dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, in seguito ai grandi cambiamenti culturali, sociali, politici ed economici di quel periodo e alla necessità di abbandonare un modello assistenziale di tipo massivo, spersonalizzante se non decisamente "alienante" (Massa, 1977).

Il passaggio dagli istituti alla comunità ha dato vita ad una varietà di strutture residenziali che accolgono bambini in condizione di disagio sociale, da soli oppure accompagnati dalle madri, laddove possibile. Il modello della presa in carico è a bassa intensità assistenziale, prevede un numero di ospiti molto ridotto rispetto al passato, richiede l'allestimento di ambienti educativi che ricalchino lo spazio familiare ed esige la personalizzazione degli interventi educativi, psicologici e socio-sanitari.

Dai nostri discorsi esulano volutamente la considerazione delle varie tipologie di struttura e la variabile presenza/assenza della madre durante il percorso educativo in comunità per puntare il focus dell'analisi sul valore, il senso e i vantaggi della permanenza nella struttura di accoglienza per il bambino disagiato.

Si tratta di una importante occasione di sviluppo se si guarda alla comunità come luogo elettivo della cura, quest'ultima intesa in senso pedagogico in quanto "fabbrica dell'essere" (Mortari 2015; 2017), se è in grado di mettere al centro la persona, di procurargli beneficio, di prestare attenzione, ascolto e anche occasioni di silenzio, di comprensione, di prossimità, di sicurezza e di calore: tutti elementi indispensabili per sostenerne la fatica della crescita di un bambino, vulnerabile e spesso già provato dalla vita che, attraverso la cura esclusiva a lui riservata, impara a sua volta a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo.

L'ambiente comunitario si offre al bambino come uno spazio educativo efficace e supportante, promuove percezioni di accoglienza e di accettazione, di rassicurazione e di fiducia, funzionali ad accompagnarlo nelle tappe dello sviluppo e a superare, dove possibile, alcune disfunzionalità evolutive potenzialmente ereditabili dal contesto familiare di origine.

La realtà comunitaria diviene così dispositivo dialogico, accogliente (da tutti i punti di vista, a partire dagli ambienti e dagli arredi) per garantire percezioni di sicurezza e di protezione, di vicinanza affettiva e di intensità relazionale.

L'èquipe dei professionisti operanti in struttura, nella cornice del più ampio progetto educativo di comunità, si preoccupa di predisporre e di rendere operativo un "progetto educativo personalizzato" per ogni singolo ospite. Con questa espressione non ci si riferisce, in senso stretto, al documento realizzato nel contesto scolastico per coloro che presentano una disabilità certificata (lanes, Cramerotti, 2009).

L'espressione "progetto educativo" fa riferimento all'insieme delle risorse cui attinge la persona per orientare il proprio dialogo con il mondo, le proprie scelte e le proprie opzioni rispetto al suo operare fra le cose e con le persone, nel confronto con la cultura, con la storia, con le vicende umane. «Nel progetto educativo finalità, obiettivi, opzioni metodologiche e scelte strategiche, prima ancora d'essere assunti come descrittori delle attività da progettare o come lontani punti di riferimento, sono anche e prioritariamente da intendere come organizzatori di senso, funzionali alla promozione e allo sviluppo del Sé» (Paparella, 2009).



Nel progetto educativo personalizzato, realizzato in comunità per ciascun assistito, a prescindere dalla presenza di disabilità attestata da certificazione medica, si riassumono le finalità, gli obiettivi da raggiungere, le attività proposte in ragione di questi obiettivi, le aree di intervento su cui porre l'attenzione, gli strumenti e le metodologie da utilizzare, gli indicatori di valutazione e i tempi mediamente stimati per ottenere i risultati attesi.

Esso si elabora dopo un congruo periodo (in genere non inferiore a tre mesi) di osservazione sistematica del comportamento e dei bisogni specifici emersi. La finalità di una simile progettazione è di rispondere in maniera mirata e puntuale a questi ultimi, evidentemente diversi per ciascun bambino e dunque nel rispetto della sua unicità, anche e soprattutto in situazioni di disagio, marginalità sociale e vulnerabilità esistenziale.

Il documento è solitamente richiesto dai servizi sociali che seguono il bambino e la sua famiglia sul territorio e dal tribunale dei minorenni, presso il quale viene aperto un fascicolo sul minore dopo l'emissione del provvedimento che affida lo stesso al responsabile della struttura ospitante.

Non si tratta di un dispositivo standard, uguale per tutti, né è rigido. La progettazione educativa, calibrata sui bisogni del singolo bambino, è in continua evoluzione, flessibile e modulabile in funzione delle diverse situazioni che possono emergere durante la permanenza in struttura.

La formulazione e la realizzazione degli interventi previsti e scanditi dal progetto educativo individualizzato è operazione indispensabile per assicurare una progettualità mai casuale e estemporanea bensì organica, sistemica e sistematica.

Il progetto educativo personalizzato rappresenta, per questo, la principale direttrice di senso del complessivo intervento pensato per il singolo bambino e grazie al quale gli si offrono esperienze, risorse e intenzionalità. Si riconosce al minore un ruolo attivo e propositivo, da protagonista e non da semplice ricettore passivo delle azioni per lui progettate.

### 3. Obiettivi educativi per la promozione del benessere

Gli anni di consulenza pedagogica trascorsi all'interno di alcune comunità educative residenziali per minori disagiati, sul territorio salentino, ci inducono a pensare che il bambino in comunità ricerchi, in primo luogo, la possibilità di sperimentare condizioni di benessere in uno spazio di vita che gli assicuri quel senso di protezione, di coerenza, di stabilità mai esperito prima.

In un simile contesto è possibile programmare il raggiungimento di alcuni obiettivi educativi, raggruppabili nelle seguenti macroaree:

- Acquisizione delle routine quotidiane
- Sviluppo e consolidamento delle competenze motorie
- Incremento delle capacità relazionali
- Raggiungimento di regolarità nella frequenza e successo scolastico

Un primo gruppo di obiettivi ricade nella sfera dell'*acquisizione delle routine quotidiane* nel cui ambito ci si rivolge, con costanti pratiche educative, ad organizzare efficacemente le fasi del sonno e della veglia, dei pasti, della pulizia e delle attività ricreative. Può sembrare un traguardo quasi banale, eppure per molti bambini



disagiati si tratta di sequenze e abitudini mai sperimentate in precedenza con la necessaria regolarità, non assimilate e interiorizzate all'interno di uno schema organico per via delle fatiche della vita quotidiana all'interno dei difficili contesti familiari di origine. Le routine, invece, risultano fondamentali nella fase infantile (Emiliani, 2002), aiutano a consolidare schemi utili per interagire nello spazio esperienziale, conferiscono caratteri precisi e riconoscibili alle attività, danno sicurezza, abitano a relazionarsi con la novità. Anche nella quotidianità comunitaria, esse favoriscono la capacità di dare ordine al tempo, di prendere possesso dello spazio, di comprendere le differenti fasi della giornata e di regolare, di conseguenza, i propri comportamenti in ragione delle attese.

Un secondo gruppo di obiettivi è inerente allo *sviluppo e al consolidamento delle competenze motorie*: il bambino si manifesta nel mondo e struttura una propria identità proprio mediante il corpo e il movimento anche perché, come è noto, alle funzioni motorie sono collegate quelle psichiche.

La ricerca ha dimostrato che lo svantaggio sociale ha un impatto negativo sulle capacità e sul generale sviluppo della motricità infantile, specie di quella dei bambini molto piccoli. Tale ritardo genera anche difficoltà nel linguaggio e nella lettura (McPhillips & Jordan-Black, 2007).

I giochi di esercizio, i momenti ludici strutturati da parte dell'educatore e quelli spontanei, le attività laboratoriali, ecc. sono funzionali a sviluppare la percezione dell'identità corporea e prima ancora l'acquisizione dello schema corporeo, un incremento delle capacità espressive e creative, lo sviluppo di autonomia, la volontà e la capacità di esplorare lo spazio circostante. Tutte le attività si offrono al bambino in forma ludica nella consapevolezza che, nel gioco, «non conta tanto compiere il gesto motorio in sé, quanto organizzare una certa intenzionalità dietro quel movimento» (Perucca, 1994).

Un terzo gruppo di obiettivi educativi da raggiungere riguarda *l'incremento delle capacità relazionali*. Si tratta di una effettiva conquista da parte del bambino che, gradualmente, impara a comprendere qual è il suo posto nel mondo. In comunità, egli si abitua a riconoscere il suo ruolo e quello degli operatori, ad adeguare il proprio comportamento e a porsi in assetto comunicativo valido, esercitandosi all'acquisizione di una prima identità sociale. A tal fine risultano utili i giochi con regole, i giochi simbolici e le drammatizzazioni, i giochi di squadra, i momenti laboratoriali, le sessioni di ascolto empatico in setting informale per sollecitarlo a raccontarsi, a riconoscere e imparare a gestire le proprie emozioni, a sperimentarsi per acquisire capacità di scelta e di autocontrollo, per produrre un incremento di tutte le facoltà creative e espressive anche mediante l'offerta di indispensabili esperienze di socializzazione tra pari all'esterno della struttura.

In ambito di relazionalità verticale, l'intervento educativo si sviluppa in due direzioni: la costruzione di una buona intesa con l'educatore di riferimento e il ripristino, dove possibile, dei rapporti con la famiglia.

La relazione bambino-educatore, anche quando la mamma è presente in comunità, rappresenta sempre un legame da curare con particolare attenzione, fatta di intenzionalità, di rassicurazione e di coinvolgimento, di fiducia e di intesa reciproca, queste ultime necessarie a spegnere, specie nella fase iniziale di inserimento in struttura, eventuali atteggiamenti di diffidenza se non di chiusura difensiva.

Ricoprire un ruolo da educatore professionale, in un regime comunitario che prevede attività quotidiane simili a quelle familiari, non significa "fare ciò che farebbe un genitore, un nonno o un amico: per questo il tema della formazione e



della competenza professionale diventa fondamentale per distinguere l'atto naturale del 'voler bene' da quello del 'prendersi cura'" (Tramma & Kanizsa, 2011).

Sul fronte dei rapporti con la famiglia di origine, al cui interno non poche sono le criticità relazionali (Simone, 2016), gli incontri periodici con i parenti e i permessi di uscita (se autorizzati dall'autorità giudiziaria) vanno inseriti all'interno di una precisa e realistica progettualità educativa. Si deve fare in modo di non alimentare aspettative infondate, di generare un consolidamento della relazione con la rete parentale, un incremento delle percezioni di sicurezza e di fiducia del minore e la responsabilizzazione della coppia genitoriale, o della madre sola, nella sua funzione educativa.

Il quarto gruppo di obiettivi, volti al *raggiungimento della riuscita scolastica* che vada a vantaggio dell'autostima e dell'autoefficacia, richiede alla comunità di lavorare a stretto contatto con la scuola. Quando il minore, ospite della comunità educativa di accoglienza, comincia la frequenza, il suo disagio sociale può tradursi in disagio scolastico. L'incidenza dell'ereditarietà può rappresentare un elemento di criticità piuttosto penalizzante per questi bambini, anche perché esiste un nesso specifico tra la marginalità e le dinamiche dell'apprendimento (d'Alonzo, 2016). Povertà e scarsa scolarizzazione dei genitori, in particolare, si ripercuotono su di loro, mediante una compromissione delle abilità verbali, più bassi livelli di QI, rallentamento della flessibilità cognitiva (Clearfield & Niman, 2012).

Questi fattori, insieme a basse aspettative da parte degli insegnanti, sembrano anche contribuire a generali, inferiori livelli di rendimento scolastico (McLoyd, 1998).

Nelle ore pomeridiane in struttura, giova offrire al bambino un supporto didattico personalizzato per l'espletamento dei compiti, a cura di operatori formati allo scopo, mediante programmi e attività di potenziamento anche e soprattutto in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento e di deficit.

Inutile aggiungere che gli obiettivi fin qui elencati non sono da intendersi in ordine di priorità e non si tratta di conseguirli uno per volta (ora intervenendo sulla sfera motoria, dopo su quella relazionale, poi sulla linguistica, ecc.). È più opportuno dare corpo ad un intervento educativo globale, complesso, attento a tutta la persona, alla ampiezza ed eterogeneità delle sue attese e dei suoi bisogni, riconoscendo le connessioni tra l'ordine cognitivo, psicomotorio, affettivo, ecc. nel dinamico intreccio delle dimensioni caratterizzanti lo sviluppo infantile.

Ogni esperienza che si offre al bambino, ogni singolo passo che egli muove in comunità va accompagnato da una osservazione educativa sistematica da parte degli operatori che, attraverso opportuni metodi e strumenti, monitorano i progressi, registrano manifestazioni comportamentali e reazioni emotive agli eventi e ai trattamenti, prendono atto di eventuali elementi di criticità, o semplicemente di un dato inatteso, e riformulano prontamente l'intera progettazione educativa perché possa meglio rispondere ai bisogni emergenti nel corso della crescita.

Per quanto la struttura comunitaria si ponga e persegua importanti finalità educative ed abbia il compito di essere sempre a misura dell'infanzia e dei suoi bisogni, è auspicabile che la permanenza del minore al suo interno sia il più possibile breve, positivamente incisiva sul suo sviluppo e circoscritta al tempo necessario a risolvere le criticità che inibiscono la sua crescita nel contesto di origine. Laddove queste persistano e non siano risolvibili nel breve periodo, famiglie affidatarie e di supporto o percorsi di adozione possono rappresentare delle valide opportunità da vagliare di concerto con i servizi sociali del territorio e l'autorità giudiziaria.

L'ottenimento di condizioni di benessere e la riuscita del progetto si raggiungono



mediante un paziente lavoro di accompagnamento educativo all'interno di una concezione ecologica e sistemica (Bronfenbrenner, 1986) dello sviluppo infantile, in chiave di lavoro di rete con gli altri soggetti del territorio (centri riabilitativi, consultori, associazioni educative, sportive, ecc.) che si occupano del caso. In questo modo, la comunità di accoglienza si configura come efficace e dinamico dispositivo di cura, in grado di suscitare sviluppo e cambiamento, crescita ed emancipazione.

#### 4. Verso un futuro di riscatto personale e di emancipazione sociale

Trent'anni dopo la Convenzione Onu sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza, nella quale vengono riconosciuti fondamentali prerogative civili, sociali, politiche, culturali ed economiche, di non discriminazione e di sviluppo per i più piccoli, molto si deve ancora lavorare per il benessere di alcuni bambini troppo spesso ai margini della società, dell'attenzione pedagogica e di quella delle politiche educative.

La finalità dell'intervento educativo, destinato ai minori portatori di disagio sociale, punta ad arricchire il loro background esperienziale, la disponibilità di strumenti e risorse per agire nel mondo, anche per reagire alle condizioni di vita avverse sviluppando indispensabili capacità di resilienza. Si tratta, sin dalle prime fasi dello sviluppo, di offrire alcune opportunità di crescita, di incrementare la potestas agendi, di orientare e di supportare, di aiutare a decidere e a scegliere, di prendere consapevolezza dei propri bisogni e anche delle proprie capacità.

Educare al cambiamento, in questa prospettiva, significa sollecitare il bambino ad uscire dalla condizione di svantaggio e guardare la realtà mediante nuove lenti, attraverso ulteriori filtri interpretativi.

Si può e si deve promuovere riscatto e emancipazione dell'infanzia marginale liberando il processo di costruzione dell'identità personale e sociale dalla morsa di un disagio che, spesso, si tramanda di generazione in generazione. La fragilità, la presenza di difficoltà e di sofferenza psichica, sociale, di deficit e di povertà educativa nei genitori possono influenzare le traiettorie di sviluppo dei figli, evolvendo potenzialmente verso forme di disagio croniche e di disadattamento. In taluni casi, lo svantaggio di partenza può essere superato attraverso il rafforzamento delle risorse e delle competenze individuali e familiari (Di Blasio & Miragoli, 2018), anche grazie all'intervento positivo della comunità educativa di accoglienza.

L'educazione dell'infanzia disagiata è l'occasione, per il gruppo sociale e le istituzioni, di esercitare forme di responsabilità educativa per raggiungere condizioni di efficacia, nelle opzioni da compiere a favore del bambino, in ottica di "servizio", ossia di quell' "ufficio nobile e ricco" che è l'educazione delle giovani generazioni (Paparella, 1983).

Si auspica un generale cambiamento culturale per far sì che ogni risposta da dare al disagio sociale, così come alla disabilità, non sia più (o non soltanto) compensativa, straordinaria ed emergenziale ma frutto di "ordinarietà inclusiva" (Dainese, 2019).

L'indigenza cognitiva, esperienziale e relazionale, la povertà educativa si colmano mediante la predisposizione, per il bambino marginale, di occasioni per arricchire il suo bagaglio esperienziale, per generare nuove modalità di comportamento, per riconoscere e gestire le sue risorse interiori, per prendere possesso della sua esistenza e divenirne attivo protagonista.



Si tratta di importanti compiti educativi che la pedagogia speciale, con le sue riflessioni e le sue proposte, è chiamata a promuovere per collocare i bambini disagiati socialmente, culturalmente e affettivamente al centro delle sue preoccupazioni.

Da oltre oceano giungono apprezzamenti verso il nostro Paese come ottimo esempio di realizzazione di una piena inclusione; allo stesso tempo, viene evidenziata la scarsità di ricerca pedagogico-speciale, essenzialmente indirizzata ad esaminare direttamente le pratiche di inclusione e i risultati ottenuti, trascurandone a volte la validazione scientifica. Questo limite va superato anche per fornire agli educatori, scolastici e non, solidi riferimenti metodologici per orientare il loro lavoro quotidiano (Cottini & Morganti, 2015).

Integrazione e inclusione possono nascere soltanto dove è prevista una progettualità educativa che sfrutti ampie reti di collaborazione e di confronto (De Anna, 2014). Il compito da portare avanti, tra le istituzioni responsabili della presa in carico, è di creare sinergie e alleanze sempre più strette. La comunità, più che in passato, oggi è consapevole che l'intervento educativo offerto ha bisogno di sponde con l'esterno e, per questo, non si chiude in se stessa, non ritiene di essere in sé bastevole, e ricerca sempre più frequentemente alleanze e collaborazioni, in un'ottica di condivisione della responsabilità, di ampia partecipazione. E anche di cambiamento, se è vero che "accogliere e accompagnare significa sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti e, quindi, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia, il contesto che cambia, e quindi il rinnovamento delle risorse di cui il soggetto ha bisogno" (Canevaro, 2001). Per questa via, la comunità di accoglienza, assieme alla scuola e alle altre agenzie educative, diviene capace di educare cittadini attivi e partecipi, in grado di liberarsi dalle catene della povertà educativa, della stereotipia familiare per conquistare migliori condizioni di benessere, di qualità di vita, di inclusione e di produttività all'interno delle dinamiche della convivenza civile.

## Riferimenti bibliografici

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2018). La tutela dei minorenni in comunità. Terza raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2016-2017, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/tutela-minorennicomunita.pdf>
- Botting B., Rosato M., Wood R. (1998). Teenage mothers and the health of their children. *Population Trends*, 93, 19-98.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it, Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Canevaro A. (2001). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione* (pp. 9-30). Trento: Erickson.
- Clearfield M. W., Niman L. C. (2012). SES affects infant cognitive flexibility. *Infant Behavior & Development*, 35, 29-35.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Dato D. (2016). *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*.



- In I. Loidice, B. De Serio (eds.), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti* (pp. 47-67). Torino-Paris: L'Harmattan.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Di Blasio P., Miragoli S. (2018). Fattori di rischio e di protezione nella genitorialità fragile. In Caravita S. et alii, *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione* (pp. 225-240). Bologna: Il Mulino.
- Emde R. N. (2000). Next steps in emotional availability research. *Attachment & Human Development*, 2, 2, 242-248.
- Emiliani F. (ed.) (2002). *I bambini e la vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- lanes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, vol 1. Trento: Erickson.
- Kanizsa S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- McPhillips M., Jordan-Black J. A (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1214-1222.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari. L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella N. (Ed.) (2009). *Il Progetto educativo* (3 volumi). Roma: Armando.
- Paparella N. (1983). Scuola e famiglia. Servizio o utenza? *La famiglia*, 98, 41-52.
- Parke R. D., Coltrane S., Duffy S., Buriel R., Dennis J., Powers J., French S., Widaman K.F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment, Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.
- Perucca A. (1994). Implicazioni pedagogiche ed educative. In G. Cattanei (ed.), *Civiltà del gioco nella società complessa*. Brescia: La Scuola.
- Ringbäck Weitoft G., Hjern A., Haglund B., Rosén M. (2003). Mortality, severe morbidity, and injury in children living with single parents in Sweden: a population-based study. *Lancet*, 361, 289-295.
- Simone M. G. (2011a). Nati in comunità. I figli delle giovani madri sole. In L. Martiniello (ed.), *L'infanzia in una stagione di crisi* (pp. 263-281). Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2011b). *Marginalità e compiti educativi. Strategie d'intervento per giovani madri sole e disaggiate*. Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2016). Marginalità sociale e criticità relazionali. In E. Del Gottardo (Ed.), *Apprendimento. Verso la comunità competente* (pp. 75-92). Napoli: Giapeto.
- Simone M. G. (Ed.) (2019). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Trevarthen C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinfield N. S., Sroufe L. A., Egeland B., Carlson E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 78-101). New York: The Guilford Press.

# La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva

## The Complexity of Designing a Training Course based on the Relationship between the Performing Arts and Teaching, an Inclusive Point of View

**Nadia Carlomagno**

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli – [nadia.carlomagno@unisob.na.it](mailto:nadia.carlomagno@unisob.na.it)

This research work describes the complex preliminary path to the planning of a Masters in Theater Pedagogy and Teaching. The postgraduate program involves technical methods and applications of the Performing Arts activated in the last three years at the Suor Orsola Benincasa University of Naples. The Master's proposal takes shape from a scientific rather than educational need in order to open a specific comparison and experimentation area between teaching and the performing arts. These two aspects of research are seemingly distant and distinct but also potentially interdependent and bordering by defining the inclusive potential of theatrical action. The work focused on a preliminary phase of analysis on the different design models from which emerged the need to adopt Design for Learning (Laurillard, 2008) and the Episodes of Situated Learning (Rivoltella, 2013), which offered the possibility of defining training activities in which didactic actions could be expressed. Relational and meta-communicative potential were also examined on promoting inclusive processes through practices in order to encourage the learning processes of everyone. (Goussot, 2015).

**Key-words:** inclusion, didactics, performing art, action.

abstract

Altri temi



## Introduzione

Questo lavoro di ricerca descrive il complesso percorso preliminare alla progettazione del Master sul Teatro, pedagogia e didattica. Metodi tecniche e pratiche delle arti sceniche attivato nell'ultimo triennio presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. La proposta del Master derivava da una necessità scientifica, prima che formativa, di aprire una specifica area di confronto e di sperimentazione tra didattica e arti sceniche, due versanti della ricerca apparentemente distanti e distinti, ma potenzialmente interdipendenti e confinanti. La progettazione del un percorso formativo di confine tra questi due domini conoscitivi sul potenziale didattico delle arti sceniche, oggetto di questo lavoro di ricerca, ha incrociato un doppio vincolo, il primo corrispondente alla definizione di una razionalità ispirata a paradigmi della formazione didattica ed educativa nel campo espressivo e comunicativo, nel quale l'irrazionalità costituisce uno dei terreni da riconoscere e da coltivare; il secondo tradotto nell'elaborazione progettuale di esperienze artistiche e performative, nativamente inclusive, attraverso una impostazione scientifica ed una sistematizzazione didattica dei contenuti e delle attività. Questo doppio legame, indispensabile alla definizione del percorso di alta formazione universitaria, ha implicato, in relazione alla specificità del percorso, una fase preliminare di analisi critica dei modelli di progettazione, adottando un approccio complesso che offrì la possibilità di riconoscere la coesistenza di istanze e opportunità derivanti da più modelli. Non si è trattato quindi di rinunciare ad una scelta scientifica e culturale nella quale esplicitare il proprio approccio e il proprio modello di progettazione, ma di avvalorare il doppio legame tra ricerca educativa e inclusiva e professioni artistico-sceniche, per far emergere una interdipendenza che ha implicato necessariamente la scelta di un approccio complesso, in grado di accogliere le istanze che uniscono e dividono i due ambiti coinvolti nell'esperienza formativa e nella progettazione. La riflessione doveva mettere in luce che l'artista, se è capace di comunicare una pienezza dei significati, spesso non sentiva l'esigenza di sistematizzare la propria comunicazione per renderla fruibile in altri contesti. In questo senso, il mondo delle arti sceniche si prestava alla conoscenza di altri contesti nei quali le proprie modalità comunicative fossero trasferibili, attraverso una necessaria conoscenza del significato di educazione, formazione, istruzione ed inclusione che passa attraverso paradigmi e metodi di ricerca propri delle scienze educative. La riflessione scientifica doveva indirizzarsi, però, anche ad una riflessione critica, capace di analizzare se l'efficacia della didattica risiedeva nelle risorse dell'azione, della "presenza scenica" e nella ricchezza della pluralità dei suoi significati corporei, chiedendosi come mai l'operare di un docente spesso non è capace di esprimere quei significati insiti nell'esperienza scenica, anzi li comprime o li ignora. (Carlomagno, 2020). L'idea progettuale coniugava infatti il valore assunto dall'esperire, ovvero dai fattori emergenti all'interno della dimensione autobiografica, e l'opportunità di riconsiderare il significato di formazione inclusiva delle competenze didattiche. Una prospettiva divergente che si alimentasse della ricerca educativa e dell'arte scenica e che sistematizzasse questi due ambiti dell'azione umana in una forma aperta e permeabile a culture potenzialmente complementari. La dimensione processuale dell'apprendimento, del resto, così come sostiene la pedagogista Elisa Frauenfelder, ha come necessità quella "di collegarsi a infinite tematiche di carattere interdisciplinare; il suo significato più vero infatti non poteva essere ristretto a un asse pedagogico ideale - isolato



dai contesti sociologici, psicologici, antropologici, [...] ma andava individuato in tutte quelle relazioni concrete e oggettive che si strutturavano tra la pedagogia e gli altri possibili contesti disciplinari” (Frauenfelder, 2018).

## 1. Analisi della pluralità dei modelli di Progettazione

La fase di progettazione del percorso formativo del Master, destinato a docenti delle scuole e ad artisti, si è mossa nell’esigenza di aprire un cantiere tra le arti sceniche e la didattica, esplorando tutte le possibili declinazioni didattiche dell’arte ed in particolare del teatro. Un terreno di coltura dove fertilizzare esperienze di esplorazione e potenziamento delle aree di ricerca sul significato di azione cognitiva, espressiva, emotiva, creativa e relazionale, trasferibile dal modello attoriale e di regia a quello didattico. Una formazione che recepisce nell’insegnamento, la ricchezza di uno specifico esperire, centrato sui significati didattico-formativi della “postura del docente” (Sibilio, 2015) attraverso esperienze laboratoriali sul training, sulla ritmica, sul movimento del corpo, sulla danza, sulla dizione, sulla recitazione, sulla musica, sulla drammaturgia e sulla regia, utilizzando e sperimentando diversi linguaggi, compreso quello teatrale e cinematografico. Un percorso nel quale la progettazione di spazi scenici (scenografia, musiche, luci, costumi) potesse rappresentare la possibile expertise per disegnare e realizzare didatticamente contesti alternativi di apprendimento e di analisi per la realizzazione di una “drammaturgia didattica” (Rivoltella, 2017) fondata sul corpo in azione, che sensibilizzasse lo sguardo alle differenze nella scuola e nella società (Deleuze, 1968; Nussbaum, 2011).

La tentazione autobiografica di chiunque, come l’autrice di questo lavoro, abbia vissuto sia l’esperienza artistica che quella scientifica, avrebbe potuto esporsi al rischio di progettare a ritroso, ovvero analizzare partendo dai propri esiti per poi proiettarli nella progettazione, per la definizione del percorso. La progettazione doveva coniugare il livello innovativo con la sua reale sostenibilità, garantendo una formazione che sapesse essere autenticamente inclusiva. Il Master avrebbe dovuto quindi operare nello spazio formativo della relazione, della comunicazione e della interpretazione per garantire una più ampia possibilità traspositiva (Chevallard, 1985), attraverso un originale esercizio dell’azione, capace di offrirsi come un repertorio ricco per i docenti e per gli attori. L’esperienza teatrale attraverso il Master doveva tradursi nella “sequenza delle attività e la loro combinazione e la possibilità di creare un artefatto progettuale visualizzabile sotto forma di organizzatore, a trasporre i principi dell’inclusione e della personalizzazione in pratiche didattiche reali e sostenibili” (Rossi, Giaconi, 2015, p. 8). La complessità del percorso formativo e inclusivo imponeva necessariamente lo studio di un repertorio di impianti teorici e metodologici per analizzarne i punti forti e quelli di debolezza, allo scopo di fornire strumenti di autoregolazione dell’azione, sia per chi operava nelle arti sceniche, sia per chi operava nella scuola. L’inizio di questo studio doveva originarsi proprio dalla struttura autobiografica dell’esperienza, ovvero dalle personali motivazioni che inducevano a sostenere una possibile interazione tra teatro e didattica. Un vero percorso che, sul piano della spinta autobiografica (Striano, 2003), doveva procedere *a ritroso*, quasi in senso antiorario, per verificare in che termini questo approccio, se ancorato alla propria esperienza, potesse rispondere alla complessità della progettazione del Master. Questa strada, avvalorata da una specifica linea di



ricerca statunitense sviluppata da Wiggins e McTighe (2005), costituiva un approdo naturale esclusivamente per una progettazione bilanciata sull'esperienza pregressa di chi progetta, rinunciando alla ricchezza di un confronto tra mondi, quello dell'arte e della didattica, che erano separati, e che proprio il progetto avrebbe dovuto avvicinare. La prima fase di una *progettazione vista a ritroso*, adottando l'approccio di una identificazione dei *risultati attesi* e condivisi esclusivamente da uno o più formatori provenienti da contesti così diversi, scuola, università e arti sceniche, avrebbe generato un confronto lineare e si sarebbe dimostrata incapace di cogliere l'imprevedibile, di creare così una crescita delle condizioni di confronto graduale e partecipata. Anche l'individuazione delle *evidenze* emergenti dalle attività formative del gruppo dei formatori, l'identità scientifica e culturale del proprio percorso da cui procedere a ritroso, avrebbe incontrato le difficoltà derivanti da epistemologie diverse, in alcuni casi fondate su teorie ingenuie o credenze proprie di ambiti professionali, in altri da approcci poco fruibili fuori dai contesti della ricerca educativa. Inoltre, il piano delle attività, se considerato come precipitato dai risultati attesi, avrebbe reso causale il rapporto tra attività ed evidenza, che nel caso delle attività formative così complesse, avrebbe dimostrato la non declinabilità dei risultati didattici nelle arti sceniche e incerto l'uso delle modalità artistiche in didattica, incrociando le difficoltà valutative degli esiti.

Rimaneva importante riflettere su come capitalizzare le esperienze artistiche e didattiche, di tutti e di ciascuno, all'interno di un modello di progettazione, non procedendo esclusivamente da assunti derivanti da credenze, atteggiamenti, comportamenti professionali e condotte che indirizzassero linearmente le scelte o che si risolvesse in una negoziazione possibile tra il corpo docente del corso. Era quindi indispensabile risolvere la complessità attraverso traiettorie non lineari (Sibilio, 2012a), che garantissero l'incontro tra complessità e semplicità in una prospettiva di ricerca che riconoscesse nell'azione proprietà e principi di adattamento, che il neurofisiologo Alain Berthoz definisce semplici (Berthoz, 2011). Emergeva già nelle prime fasi di analisi comparativa dei modelli di progettazione l'importanza di garantire 'la riflessività' (Fabbri, 2007; Schön, 1993), tenendo conto del contesto eterogeneo composto da corsisti provenienti da svariate realtà formative e professionali, attraverso la costruzione di percorsi incarnati e situati, partendo dal know-how di ognuno per fronteggiare di volta in volta specifici problemi del contesto (Rossi, 2015). L'azione progettuale doveva quindi costantemente riflettere sulla forza della *situazionalità*, della *ricorsività*, del *viaggio a ritroso*, dall'esperienza alla conoscenza, rifuggendo da una logica strutturalmente causale del disegno. Un progetto di formazione che si offriva al mondo dell'università e a quello artistico, non poteva, inoltre, sottrarsi alla sua natura educativa, ad una *guida ideale* (Pellerey, 1975) coerente con l'istituzione educativa e con la sua missione sociale, inclusiva e formativa, in grado anche di armonizzarsi al sistema dei valori artistici, alle diverse architetture istituzionali, alle relazioni tra i diversi attori, ai metodi di valutazione insiti nella specifica esperienza didattica e disciplinare dei partecipanti.

Il vincolo da cui partiva lo studio preliminare dei diversi modelli e degli approcci teorici era *la pratica*, una pratica formativa ed inclusiva, capace di trasformare le attività esperite in veri episodi di apprendimento da collocare nella situazione didattica e formativa. In questo scenario, la prima istanza era quella di mettere in luce la necessità di definire una progettazione *macro* rispetto la quale accertare la coerenza delle attività didattico-educative e inclusive, tenendo conto delle opportunità e dei vincoli dell'esperienza scenica, della situazione didattica, e delle attività di pratica.



Il primo livello di analisi ha fatto emergere, infatti, la complessità dell'oggetto e del setting formativo, impermeabile ad una razionalità lineare della progettazione che prevede alcune domande guida (Tyler, 1949) sulle finalità educative e formative del Master, sulle esperienze da prevedere all'interno del percorso formativo le cui caratteristiche potessero essere ricondotte ad azioni, atteggiamenti e comportamenti educativi, su quali modalità organizzative delle attività da scegliere in riferimento al raggiungimento dei fini indicati, su come verificare il reale raggiungimento delle finalità del Master. Nello specifico però, in una esperienza ibrida tra insegnanti ed operatori del campo delle arti sceniche, come quella di un Master strutturato su una terra di confine tra teatro, pedagogia e didattica, appariva impraticabile definire preliminarmente una diagnostica dei bisogni formativi, secondo una logica lineare e sequenziale. In questo senso, gli stessi obiettivi, la selezione e la conseguente organizzazione dei contenuti non potevano essere ritenuti causali, considerando l'impossibilità di recepire e fare sintesi tra i bisogni diversificati dei destinatari della formazione, ovvero dei discenti provenienti da contesti professionali così differenti tra loro come docenti ed artisti. Nella progettazione del Master, la selezione delle esperienze e la loro organizzazione non poteva essere conseguenza dell'attività progettuale della prima fase, non poteva cioè tradursi nel precipitato degli obiettivi e dei contenuti, ma doveva garantire una fase preliminare sia diagnostica, che prognostica, in grado di recepire alcuni elementi regolativi dell'esperienza, preziosi anche sul piano valutativo. Una progettazione istruzionale, propria dei modelli ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation) non si prestava quindi ad una sequenza tra analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione, non poteva costituire un modello valido per la progettazione di matrice didattico-artistica proprio per la natura complessa dell'ambito formativo e per la disomogeneità dei formandi.

Le perplessità su possibili scelte di modelli lineari in materia di progettazione, avvalorate scientificamente dalle critiche di Schon, che sostengono che il progettista riflessivo (Shon, 1993) sia in grado di dialogare modificando il contesto e l'idea progettuale, si prestavano ad una possibile riflessione sull'adozione di *un modello ricorsivo circolare*, le cui caratteristiche, definite da Nicholls & Nicholls (1972), consentivano una maggiore e costante opportunità di riprogettazione, assumendo una posizione del metodo e dei materiali come elementi instabili, dinamici e provvisori che solo l'esperire riusciva a consolidare e a definire. In questo modello, il punto di forza era costituito da una necessaria ricorsività, garantendo uno spazio di protagonismo progettuale distribuito tra i discenti e i docenti nell'esperienza formativa, rispondendo alle istanze diversificate degli attori coinvolti per capitalizzare, in contesti professionali differenti, le competenze acquisite e le attività esperite. La *ricorsività*, dunque si poneva all'interno del Master come l'elemento caratterizzante le diverse esperienze formative, *una postura* che doveva essere articolata dai docenti in fase progettuale e dai corsisti che avrebbe consentito così "immersione e distanziamento" (Rossi, 2015) in tutte le fasi del percorso, preservando una curvatura inclusiva del corso. I docenti del Master, professori e ricercatori universitari di didattica e pedagogia, registi, attori, scenografi e costumisti, esperti del movimento, danzatori ma anche antropologi, psicologi e sociologi, erano chiamati infatti a risolvere alcuni nodi di tipo culturale oltre che scientifico, ovvero riflettere sul significato che ognuno attribuiva all'apprendimento e su come questo processo potesse operare in una visione inclusiva (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011).

Gradualmente si prospettavano gli elementi vincolanti del progetto formativo,



ovvero *pratiche, attività e ricorsività* che dovevano emergere dall'analisi degli approcci esaminati. Appariva importante, in questo repertorio di modelli da analizzare, considerare il contributo scientifico di Gagnè, Briggs e Wager che introduceva nove eventi indispensabili, preliminari alla scelta delle strategie formative, garantendo una condizione necessaria che, secondo le ricerche di questi studiosi, presuppone ai processi apprenditivi. (Gagnè, Briggs, Wager, 1974, 1992). La progettazione riferita alla tipologia del Master in esame, richiedeva infatti di riflettere se, garantendo il vincolo della ricorsività, gli eventi considerati indispensabili dall'*Instructional design* potessero rispecchiarsi nella specificità del percorso formativo e potessero tradursi armonicamente in attività e pratiche. Il primo evento proposto da questo modello, oggetto di analisi, è *l'attenzione*, ovvero le modalità didattiche per stimolarla, prevedendo un impianto progettuale capace di sollecitare motivazioni attentive che, nel caso di questo Master, erano legate alla complessità della presenza di persone portatrici di interessi diversi, che agivano con interlocutori altrettanto diversi. In questo orizzonte, l'attenzione costituiva non un vincolo dell'apprendimento ma una condizione che legava la progettazione alle attività proposte, ai metodi scelti, agli spazi e agli oggetti da impiegare. *L'evento informativo*, in questa prospettiva di ricerca, era un secondo elemento fondamentale della progettazione, che si traduceva nella comunicazione diffusa degli obiettivi da condividere dell'esperienza formativa. L'informazione e la condivisione non potevano essere però considerati sequenziali, propedeutici l'uno all'altro, ma ricorsivi in quanto, da caso a caso e di volta in volta, il modo di informare poteva influire sull'attenzione o il livello di attenzione poteva orientare l'azione informativa. Una progettazione per una formazione *ibrida*, parallela e potenzialmente comune tra discendenti così diversi, implicava il recupero delle *pregresse esperienze*, la loro emersione, la loro piena utilizzazione. Attori, registi, docenti messi in condizione di esprimere il valore biografico della loro formazione, l'incontro tra il proprio percorso, la propria cultura, i propri usi e costumi, la propria diversità, dunque, e l'esperienza da compiere, doveva avvenire attraverso un percorso metodologico e didattico che non era collocabile temporalmente in uno specifico periodo. Nell'evento delle *pregresse esperienze*, infatti, c'era da tenere in considerazione che l'attore poteva essere propenso ad agire il suo *pregresso esperienziale*, mentre il docente poteva essere sollecitato ad utilizzare la propria esperienza solo dopo essere stato indirizzato dagli obiettivi comuni e/o da una spinta motivazionale. *L'evento della presentazione dei contenuti*, derivante dall'elaborazione e dalla comunicazione dei saperi e dall'allestimento del setting didattico, costituiva quel passaggio dal sapere sapiente, di tipo generale o disciplinare, all'azione docente, ovvero al sapere insegnato (Chevallard, 1985). Nel caso di esperienze di formazione in ambito artistico-performativo, questo evento poteva corrispondere, in fase progettuale, alla capacità condivisa e comune degli attori e dei docenti del Master, di interpretare, nell'azione, una personale simulazione di un modello comportamentale, attraverso tutte le risorse comunicative del soggetto tradotte in una pluralità di significati. Anche in questo caso, la progettazione doveva essere in grado di recepire la non linearità e la ricorsività insita nella presentazione dei contenuti in una forma adeguata sia al linguaggio artistico che al linguaggio didattico, sia alla didattica del linguaggio artistico che al potenziale artistico dell'insegnamento. *L'evento di guida* didattica dell'esperienza formativa, sia nella progettazione che nella relativa attività formativa, implicava una microregolazione differenziata e variabile, ovvero in grado di agire su due posture professionali come quella artistica e quella formativa. Nella progettazione, la guida didattica imponeva



uno sforzo congiunto, artistico e didattico, in quanto i professionisti delle arti sceniche erano chiamati ad una riconsiderazione delle modalità comunicative, comprendendo che i corsisti non fossero solo attori e non dovessero in molti casi calcare le scene; i professori e ricercatori universitari allo stesso modo dovevano essere impegnati a percorrere strade parallele, ovvero percorsi didattici predisposti per la scuola e nello stesso tempo forme di trasposizione e regolazione più aperte all'espressività e ai *processi empatici*, attingendo al repertorio delle azioni proprie del campo teatrale, come il training corporeo (Barba, 1993). L'evento della *pratica*, ovvero l'esercizio della conoscenza richiedeva un esperire in grado di distillare dall'azione il sapere, in quanto la pratica poteva consentire in molti casi l'emersione della struttura teorica, ponendosi temporalmente prima della definizione degli obiettivi. Ancora una volta, il vincolo della ricorsività metteva in evidenza una necessaria collocazione formativa della pratica, un significato polisemico della sua funzione, considerandola come il luogo di ricerca dell'azione didattica, non come l'insieme di attività precipitate dalle conoscenze. In questo scenario degli eventi, richiamando ancora il lavoro di ricerca di Gagnè, Briggs e Wager, la *valutazione delle prestazioni* assumeva un valore particolare in quanto il carattere plurale e complesso del percorso formativo impegnava a riflettere su cosa fosse indispensabile valutare, quando valutare, come valutare le diverse esperienze e come condire, tra professionisti diversi della formazione, strumenti e metodi scientifici di valutazione. L'evento della valutazione, nella progettazione del Master aveva una dimensione ampia, multidimensionale, orientata alla regolazione dell'azione didattica, al monitoraggio del progetto, alla sua costante precarietà che richiedeva una progettazione aperta, costantemente riconfigurabile, dunque una 'progettazione in azione'. La riflessione sul modello di progettazione da adottare, richiamava una necessaria valutazione in grado di apprezzare le differenti attività, ovvero lezioni, laboratori didattici, esercitazioni, lavori di gruppo, lavori individuali, simulazioni, interviste, rappresentazioni sceniche, interpretazioni didattiche, pratiche didattiche, modalità comunicative, modalità interpretative, modalità espressive. La valutazione doveva in tale ottica costituire l'evento capace di dare valore in chiave formativa ed inclusiva all'esperienza svolta sia nel corso delle attività formative sia a fine percorso, valorizzando lo sviluppo personale e professionale dei discenti, ognuno nel proprio contesto di vita e di lavoro.

In questa prospettiva, continuando lo studio preliminare dei modelli di progettazione e tenuto conto della disomogeneità dei destinatari, la natura delle attività e delle pratiche, si rendeva necessario analizzare la possibilità di definire il percorso formativo attraverso *La progettazione per problemi*, avvalorata da studi come quelli di Merrill (2002) che recepiva *The First Principles of Instruction*, ovvero fasi di sviluppo sequenziali tra problema, attivazione, dimostrazione, applicazione, integrazione. Partire da una *situazione problematica* per progettare il Master costituiva una strada interessante implicando l'individuazione, da parte di docenti ed artisti, di alcune domande riferite a specifici problemi che costituivano la condizione generativa della progettazione. Questo modello richiedeva una condivisione interprofessionale per la individuazione dei problemi e nello stesso tempo una modalità di avvio della fase di realizzazione delle attività formative; seguendo questo approccio si rendeva necessaria una co-definizione di attività finalizzate a sollecitare nei corsisti una più esplicita domanda formativa, non rintracciabile esclusivamente attraverso la domanda di partecipazione o la selezione in ingresso. Le modalità di selezione previste dai regolamenti universitari per i Corsi post-laurea, i Master ed i



Perfezionamenti, non consentivano infatti di individuare preliminarmente la domanda formativa, di farla emergere nella sua pienezza e nella pluralità dei suoi aspetti, ma si limitavano ad accertare l'adeguatezza del curriculum dei potenziali corsisti, delle pregresse esperienze e delle motivazioni rilevate nei colloqui, non rendendo possibile predefinire i problemi partendo dai potenziali corsisti. Anche il significato di *dimostrazione*, in un modello di progettazione per problemi, difficilmente poteva collocarsi in una precisa sequenza temporale, in una logica causale, in quanto si prestava a funzioni e significati diversi per essere inserita nell'avvio dell'esperienza formativa, per concluderla, per porsi all'interno di essa, per precedere e/o succedere alle diverse attività. La progettazione delle azioni dimostrative da inserire nel design del Master si dimostrava legata ad un doppio vincolo, ovvero l'individuazione del come, quando, dove e con quali modalità si potevano realizzare le diverse attività dimostrative dei docenti del corso, e nello stesso tempo quali modalità dimostrative coinvolgevano i corsisti attraverso il role playing e le attività di simulazione e/o di esercitazione (Carlomagno, 2014). Nel caso in una specifica attività formativa artistico-didattica come quella del Master, il modello per problemi riposizionava anche la fase dell'*applicazione*, ancorandola ad una necessaria e costante relazione tra teoria e prassi, in quanto durante le lezioni e le esercitazioni la pratica poteva essere applicazione della teoria o il sapere teorico poteva costituire la fase di riflessione critica successiva all'attività. Il tema dell'applicazione, inoltre, implicava una relazione problematica tra il dentro e il fuori dell'esperienza formativa, ovvero come applicare la stessa esperienza d'aula o di laboratorio formativo interno al corso, integrandola con i luoghi dello stage o della propria professione, fuori dal corso. Nel modello della progettazione per problemi l'ultima fase, quella dell'*integrazione*, ovvero l'aver effettivamente conseguito i risultati formativi di tipo didattico-artistico, richiedeva una progettazione all'interno della quale i prodotti, ovvero i report delle attività artistiche e didattiche, potessero avvalorare la padronanza acquisita dai corsisti nelle loro diverse potenzialità di azione, le loro competenze trasferibili nei propri contesti, la consapevolezza di aver modificato ed arricchito la propria postura professionale. Questa prima analisi dei modelli ha fatto emergere alcune criticità in relazione alle specifiche caratteristiche di ogni modello che non apparivano completamente armonizzabili con la pluralità e le differenze dei destinatari del corso e con le specificità delle attività formative. In definitiva anche il modello di *Progettazione per problemi* si dimostrava incapace di rispondere pienamente alle caratteristiche del Master, dei suoi destinatari e dei suoi docenti. Procedendo in questo processo di analisi critica bisognava porsi una domanda, ovvero se la progettazione dovesse vincolarsi ad una impostazione basata sulla costruzione (Wilson, 1995), se quindi per i docenti del corso e per i corsisti, poteva essere adottato un modello di co-costruzione di una cultura transprofessionale. Questo modello richiedeva necessariamente una capacità autoriflessiva e critica di tutti i professionisti impegnati nell'esperienza formativa, ovvero professori, ricercatori, esperti, attori, registi, scenografi, giornalisti, critici. Nello stesso tempo i corsisti, all'interno delle proprie epistemologie personali e delle proprie strutture biografiche (Demetrio, 1990) dovevano essere in grado di compiere una specifica analisi della ricaduta del proprio livello interpretativo nell'esperienza formativa.

In questa prospettiva teorica appariva utile analizzare la fruibilità del *Situated Instructional Design*, mettendo in risalto l'istanza locale della progettazione, prevenendo in che misura le variabili derivanti dalle situazioni si dimostravano prevalenti rispetto le istanze istituzionali definite preliminarmente dalla organizzazione dei



contesti sociali e professionali. Se questo modello, da un lato, si dimostrava fortemente flessibile, ricorsivo e situato e quindi potenzialmente permeabile ai temi della personalizzazione e dell'inclusione, offrendo la capacità di riflettere ed evolvere rispetto le istanze derivanti dall'analisi dei precedenti modelli, nel contempo faceva emergere anche alcune criticità:

- prevedeva l'adozione di una metodologia partecipata ai docenti e discenti, che però non poteva essere adottata da tutti gli attori, almeno per il suo avvio, limitandosi esclusivamente ai formatori;
- si prestava al continuo adattamento del percorso al contesto, attraverso una progettazione flessibile;
- prevedeva la realizzazione di setting predisposti per collegare ogni obiettivo ad una specifica attività, partendo da esperienze capaci di porsi come situazioni problematiche per sperimentare percorsi risolutivi plurali, non risolvendo però l'imprevedibilità dell'esito di alcune attività formative che potevano ulteriormente arricchire gli obiettivi stabiliti;
- prevedeva la progettazione e l'utilizzazione di strategie didattiche in grado di esercitare e sviluppare la metacognizione;
- prevedeva l'utilizzazione di strumenti tecnologici ed altre forme di interazione con macchine,
- implicava la trasformazione della comunicazione dei risultati della valutazione in una discussione dei prodotti realizzati insieme ai corsisti.

La progettazione ID rispondeva a molti dei bisogni del gruppo docenti, ma non assumeva tutti i vincoli imposti dal gruppo dei discenti, predisponendo una costruzione che si basava su una presunta prevedibilità impraticabile nel caso di esperienze come quelle espressive o interpretative. Il costruttivismo insito nel modello ID, si prestava ad una progettazione che, seppure coerente, ricorsiva, flessibile, potenzialmente inclusiva, creava una rigida linearità tra esperienza e conoscenza, tra sapere ed emozione, considerati nel doppio binario formativo artistico e didattico. Se quindi il costruttivismo generava come derivato il percorso formativo, ogni progettazione si configurava come una costruzione che cercava di agire su un costruito per condividere e favorire l'altrui costruzione di significati. Ma l'esperienza artistica non poteva essere considerata la sola costruzione di una scena o l'interpretazione di un personaggio, in grado fornire a tutti e a ciascuno gli stessi significati e le stesse emozioni, ma si prestava alla condivisione di concetti e livelli interpretativi. L'arte doveva essere considerata come l'effetto dell'onda che incontra barche a vela, transatlantici, barche a remi, zattere, oggetti, persone, pesci, boe, sabbia, rocce. L'onda infatti, nel muoversi *sull'*insieme e *nell'*insieme di quello che incontra, produce effetti diversi, che cambia le posizioni di ognuno, che implica traiettorie e spostamenti diversi. L'onda è come l'esperienza scenica, come un'azione didattica dovrebbe essere, ognuno ne recepisce un valore diverso, pur riconoscendo che si tratti dello stesso fenomeno: la partecipazione ad un evento culturale che dovrebbe muovere le menti e sollecitare emozioni, producendo una trasformazione. Questa tipologia di progettazione poteva solo originare dalla co-evoluzione della pratica di tutti, registi e attori del percorso formativo, per tradursi quindi nella modellizzazione e nell'esercizio didattico ed artistico, ovvero artisticamente didattico e didatticamente artistico, delle pratiche plurali, lasciando ampio spazio alla riflessione e alla ri-concettualizzazione dell'esperienza vissuta. "Ciò che contraddistingue il pensiero



creativo è proprio il suo fluire per salti, attraverso un improvviso disorientamento che lo obbliga a riorganizzarsi in maniera nuova, abbandonando il guscio ben ordinato. È il *pensiero-in-vita*, non rettilineo, non univoco” (Barba, 1993, p.134)

## 2. La progettazione del Master attraverso il *Design for learning* (Laurillard, 2008) e gli *Episodi di apprendimento situati* (Rivoltella, 2013)

“L’apprendimento è, dunque, una trasformazione d’attività che si produce in conseguenza della pratica...si apprende sempre potenzialmente qualcosa ogni volta che si agisce” (Durand-Poizat, 2017, p. 38). In tal senso era proprio la progettazione della pratica che poteva dare forma all’apprendimento, doveva essere capace di una vera visibilità dell’azione del docente (Hattie, 2012) facendo emergere nei corsisti la condizione iniziale delle loro prestazioni, i livelli attesi, la possibile evoluzione ed il progresso dei loro livelli di prestazione e tra i docenti la collaborazione e la condivisione dell’azione nella formazione. La *pratica come fonte generatrice della progettazione* implicava una funzione propulsiva del feedback, prima, durante e dopo la progettazione e lo sviluppo delle attività del progetto. In questo percorso di analisi dei modelli di progettazione il *Design for learning* (Laurillard, 2008) costituiva una pietra miliare, un vero ancoraggio sicuro capace di includere, riducendo forzature e adattamenti innaturali, le complessità dell’esperienza formativa da progettare, accogliendone istanze presenti e future, potenzialità, imprevisti dell’esperire e bisogni emergenti. La posizione innovativa e interazionista della Laurillard, presupponendo che l’apprendimento non è progettabile, riconosceva infatti il paradigma dell’interazione nella pratica, che è il terreno dell’attività artistica, oltre che quello dell’attività didattica. Questo modello consentiva di fare emergere e valorizzare il senso dell’esperienza artistica immaginando che il coinvolgimento e la relazione potessero essere la chiave dei processi apprenditivi e potessero accogliere nelle attività una serie di istanze:-il lavoro tra professionisti diversi poneva come condizione indispensabile quella di rendere esplicito il significato di insegnamento, apprendimento ed attività;-le attività teoriche e pratiche sui fondamenti della didattica e delle arti sceniche dovevano rispondere ad una logica che giustificasse la programmazione tra lezioni, simulazioni, pratiche, esercitazioni, lavori di gruppo;-la modularità appariva necessaria per definire un curriculum così eterogeneo, definendo l’identità e la complementarietà di ogni struttura modulare. Questa tipologia di approccio richiedeva una modalità di simulazione partecipata del percorso, ovvero l’impegno congiunto dei diversi docenti, attraverso un distanziamento dall’esperienza, per valutarne singolarmente ed in gruppo, il reale svolgimento e le problematiche connesse alla presenza di discenti così diversi tra loro sul piano delle esperienze e delle aspettative professionali. La simulazione doveva però contenere il rischio della sequenzialità lineare, operando attraverso una costante ricorsività e complessità delle attività, sia realizzate sul piano teorico che pratico. La Laurillard ci offriva un cambio di paradigma netto, considerando la pratica come oggetto e terreno di coltura della progettazione, alimentato e mobilitato dall’opera dell’azione didattica. L’attività quindi, posta al centro della progettazione, e nel caso di un percorso così specifico, la pratica doveva favorire l’interazione per il raggiungimento dei diversi risultati attesi, per una crescita e uno sviluppo che si muoveva in ognuno



dei corsisti in direzione diversa, pur originandosi dalla stessa attività. Una progettazione che richiedeva una conoscenza immersiva delle inclinazioni didattiche ed artistiche di ognuno, delle funzioni e dei ruoli assumibili dai discenti e dai docenti. In questa prospettiva complessa della progettazione centrata sulla pratica, la metodologia EAS (*Episodi di apprendimento situati*, Rivoltella, 2013), costituiva una originale opportunità da cogliere, muovendosi in direzione di una modello TLA (*Teaching and Learning Activities*), riconoscendo lo spazio ed il tempo dell'apprendimento in episodi in grado di legare i significati delle esperienze in specifiche situazioni e contesti nei quali l'attività incontra la conoscenza nella pratica. Esperienza situata, dunque, nella quale la conoscenza emerge e non viene applicata, una modalità di ribaltamento della didattica, fortemente rispondente alle esigenze di predisporre una esperienza formativa significativa ed eterogenea. L'EAS, dunque risultava essere una metodologia indispensabile a mettere in atto fondamenti caratterizzanti alcune attività attraverso la trasposizione e la regolazione e, conseguentemente, costituiva un elemento forte e ricorsivo del percorso di progettazione, in grado di utilizzare il *problem solving* nella *fase operatoria* che consentiva di apprendere operando, attraverso la pratica centrata sul *Learning by doing* (Dewey, 1949) e di ristrutturare riflessivamente le esperienze e le attività svolte nella *fase ristrutturativa*. Indispensabile era anche la *fase preparatoria* del lavoro da svolgere in autonomia prima dell'incontro con il docente, studiando gli input di sollecitazione dati proprio dal docente stesso, per poter entrare in relazione con l'oggetto culturale, sia esso un testo da leggere, un copione da scrivere o da imparare, la funzione della luce o della scenografia, una lezione di training o una lezione di antropologia teatrale, di psicologia o di didattica, recependo gli spunti della *Flipped Classroom* (Bergmann, J, Sams, A., 2012). In questo orizzonte di senso della progettazione, appariva importante porre l'attenzione sull'ambiente di apprendimento (*Learning Environment*) che poteva definirsi un *ambiente di apprendimento ibrido*, dal momento che coniugava spazi inusuali, integrando quelli artistici e didattici, proponendo un'armonizzazione di dispositivi e artefatti che potevano essere utilizzati e situati nella propria professione da artisti e docenti delle scuole, da professori e ricercatori universitari e dai professionisti delle arti sceniche, utilizzabili trasversalmente in contesti diversi come la classe e il teatro che divenivano così un vero "laboratorio culturale, uno spazio all'interno del quale smontare e rimontare "pezzi" di sapere" (Rivoltella, 2017, pp. 229-230). Dare spazio alla creatività come competenza-chiave del docente e dell'artista per poter sollecitare nella progettazione anche una ridefinizione e riconcettualizzazione degli spazi e degli oggetti attraverso l'uso del corpo. L'impegno inoltre doveva essere indirizzato a definire, altresì, quali fossero e come connettere le modalità per favorire attività perturbanti e generative di senso per la tipologia differente dei corsisti, e quali potere inserire su un tessuto già permeabile a quello specifico di apprendimento, proposto dall'attività del corso. In definitiva, sarebbe stato importante definire quali fossero gli apprendimenti attesi, e attraverso quali da attività (*Learning outcomes*) farli emergere, indicando per ognuno come favorirli attraverso pratiche interattive. Si rendeva necessario, somministrare tests e questionari in ingresso, intermedi e in uscita e infine riflettere sulla necessità e sulle modalità di inserimento di ulteriori testimonianze dirette ed indirette da parte di riferimenti autorevoli del settore artistico o didattico, capaci di allargare le maglie dell'attività in forme più aperte della formazione, come spettacoli esterni, interviste, filmati, lettura di opere, esperienze da riportare tutte all'interno di diari di bordo e storytelling (Carlomagno, 2014). L'esito del percorso di analisi dei modelli di progett-



tazione faceva emergere quindi due indicazioni, il *Design for learning*, risultava come quello maggiormente capace di recepire la complessità insita nell'oggetto della formazione, nella pluralità della provenienza dei corsisti e della differente dimensione professionale dei docenti e degli esperti e l'*EAS* risultava fondamentale per situare specifiche esperienze formative in una forma episodica e ribaltata dell'apprendimento, tipica dell'esperienza teatrale. Nella fase preliminare era indispensabile un confronto attivo, attraverso il coinvolgimento di docenti e ricercatori universitari e professionisti delle arti sceniche, per definire reciprocamente: cosa fanno, ovvero quali azioni specifiche caratterizzano le funzioni dei docenti universitari, i docenti delle scuole, gli attori, i registi, i professionisti delle arti sceniche quando operano e comunicano nei propri contesti lavorativi? Come ognuno, nel proprio contesto lavorativo, interagisce con gli altri operando o comunicando? Come ogni professionista, nel proprio contesto lavorativo, riesce a rendere coerente la scelta di obiettivi, mediatori professionali e/o didattici? Come sia possibile, tra contesti professionali diversi, definire obiettivi comuni e mediatori differenti integrabili e complementari? È la didattica teatro? Quali gli elementi e le azioni comuni che caratterizzano i contesti artistici e didattici? E quale la postura comune tra attore, docente, discente e pubblico? Questa fase della progettazione consentiva di fare emergere alcune esigenze che si sono tradotte in obiettivi: condividere e sperimentare le forme di interazione che caratterizzano l'ambito didattico e quello artistico; condividere, in contesti differenti come l'aula e la scena, le pratiche didattiche ed artistiche, rendendo coerente l'uso di pratiche diverse nel proprio contesto professionale; sperimentare mediatori diversi nel proprio ambito professionale, verificandone la coerenza con la propria attività lavorativa. Nella fase successiva era indispensabile la definizione della logica formativa, progettuale e didattica che sosteneva la definizione delle attività ed il legame spazio-temporale tra esse. In tale ottica, la predisposizione dei moduli e la razionalità che doveva sostenere ogni attività di insegnamento-apprendimento progettata e ri-programmata in scena, ovvero lezioni, laboratori, esercitazioni, lavori di gruppo, simulazioni, interpretazioni, interviste, letture, dovevano evidenziare un rapporto circolare e ricorsivo tra teoria e pratica. Nel *primo modulo* si sceglieva una prima attività che rispondesse, sia sotto il profilo teorico che quello delle pratiche, all'esigenza di proporre un confronto ed una condivisione tra corsisti del significato di teatro. Il confronto doveva operare sia nel campo delle interpretazioni pedagogico-filosofico-didattico che neuroscientifiche, in ragione dell'attuale modello di formazione dei docenti e delle più ampie implicazioni dell'esperienza scenica nei confronti del pubblico, ovvero le sue potenzialità educative e inclusive e le sue radici biologiche. Nel *secondo modulo* l'attività doveva essere centrata sulla storia del teatro e sulla drammaturgia, prevedendo un primo innesto di EAS, ovvero predisponendo che la visione e lettura di testi e spettacoli teatrali si ponessero come problem solving nella fase preparatoria, cui derivasse la fase operativa nella quale i docenti potessero definire il lavoro individuale e di gruppo per operare sul tema. Infine la *fase ristrutturativa* coincideva con una riflessione comune che si traducesse in un apprendimento riflessivo. Nel *terzo modulo* la progettazione prevedeva la relazione tra attorialità e didattica, introducendo nello spazio tematico "*L'attore e l'educatore.*" la relazione potenziale tra attività didattica e livelli tecnici ed interpretativi dell'attore. In tale scenario venivano previste attività specifiche sul training, sulla danza, sulle tecniche della performance e della didattica laboratoriale. Anche in questo modulo, attraverso un laboratorio di pedagogia teatrale venivano previsti EAS che risultassero in grado di partire dalla situazione



problematica, realizzare l'attività di apprendimento in immersione e riflettere criticamente sull'esperienza svolta, sistematizzando il senso del sapere teorico e del sapere pratico emergenti dall'esperienza formativa. Il *quarto modulo* trattava i temi dei fondamenti psicologici, sociologici, antropologici dell'esperienza teatrale, analizzando in che misura le attività teatrali promuovessero la cultura dell'inclusione ed i processi psico-sociali alla base della convivenza. Il *quinto modulo* operava sulle tecniche vocali, attraverso pratiche sull'uso della voce per scoperta e consapevolezza dell'apparato fonatorio. Anche in questo caso l'attività si sviluppava come EAS. Il *sesto* e ultimo *modulo* trattava i metodi di allestimento e messa in scena, esplorando la sinergia tra recitazione e regia, capitalizzabile in ambito didattico. Parallelamente all'esperienza formativa del Master, i partecipanti potevano proporre l'organizzazione, presso le istituzioni scolastiche o altre istituzioni nelle quali operano, di laboratori teatrali che costituiranno la costante messa in gioco e capitalizzazione del percorso formativo. A *chiusura del Master*, il confronto creativo e costruttivo tra le diverse esperienze laboratoriali si poteva tradurre in un *Atelier teatrale*, un'azione performativa centrata sul *corpo in azione*, che avrebbe messo in luce la co-evoluzione e la co-costruzione dei progetti, anche singoli, in un contenitore comune e condiviso da tutti gli attori del processo formativo, sia del campo artistico che pedagogico-didattico, antropologico, psicologico e sociologico. Una esperienza di comunità, che unisce, include e genera forme sia di *vicarianza d'uso*, attraverso un uso diverso del corpo, che di una *vicarianza funzionale*, utilizzando l'espressività per dare un significato diverso alle cose (Berthoz, 2013). Una "drammaturgia didattica e artistica" che potesse vedere nella messa in scena delle competenze acquisite sugli elementi costitutivi la rappresentazione teatrale e didattica, quei dispositivi che creano ambienti generativi di azioni originali e ricche, in grado di sollecitare la percezione in tutte le sue forme ed in contesti differenti come lo spazio, il tempo, la parola o la drammaturgia, la struttura del personaggio, il corpo e la voce, la musica e i rumori, la scenografia e gli oggetti scenici, le macchine e le tecnologie, ed infine lo spettatore (Casetta, Peja, 2002). Si tendeva a realizzare una specifica esperienza formativa intesa come ribaltamento della relazione gerarchica teoria-prassi, generando un processo bottom-up dell'apprendimento, una sua consapevole utilizzazione e ristrutturazione da parte dei docenti e dei corsisti, comprendendo episodi di apprendimento inseriti nel tempo e nello spazio della formazione.

## Conclusioni

Il percorso formativo, avvalorato da una fase di studio preliminare sulla progettazione, si è sostanziato attraverso la ricerca della ridefinizione dei confini epistemologici della didattica e delle arti sceniche, offrendo alle esperienze formative, come quelle di un Master, un nuovo spazio dialogico e di crescita tra domini conoscitivi integrabili sul tema dell'azione umana. "L'esperienza scenica dell'attore, nella sua relazione con il regista e con lo spettatore, costituisce in questa prospettiva un nuovo spazio epistemologico per la didattica, offrendo l'insieme di un sistema di relazioni e di azioni centrate sul corpo che sono in grado di percepire, simulare, progettare, regolare, interagire, concorrere all'esperienza formativa, con dimensioni che appartengono a varie professioni, la cui funzione si esplica nell'operare del corpo, ma che spesso esprimono proprio nel corpo il limite soggettivo dell'agire



didattico” (Carlomagno, 2020). Il percorso formativo del Master ha esplorato nuovi spazi della didattica nei quali promuovere un confronto tra i diversi linguaggi e favorire l’uso delle tecniche delle arti sceniche nelle diverse professionalità e in particolare nell’attività del docente, come scenario concettuale e operativo delle esperienze di formazione centrate prevalentemente sulla “presenza” del corpo come dimensione costitutiva della relazione educativa (Carlomagno, Ciasullo, Orefice, Frauenfelder, 2013), riconoscendone il valore formativo ed il potenziale inclusivo (Cottini, 2014) e metacomunicativo.

L’iniziativa recepisce i principi della Dichiarazione di Salamanca (1994) sulle pratiche in materia di Educazione sia nel campo della formazione dei docenti sia sull’Orientamento professionale dell’educazione integrata. In questa prospettiva, il teatro ha costituito un mezzo originale per favorire la competenza didattica relativa alla “Consapevolezza ed espressione culturale”, come si evince espressamente dal framework europeo (D.M. 742 del 3 ottobre 2017), come orizzonte di senso comune, nel quale costruire situazioni e contesti in cui gli attori dei processi formativi “riflettano per capire il mondo e se stessi, diventino consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura, trovino stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparino ad imparare, coltivino il pensiero originale, si confrontino per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà” (D. M. 254 del 16 novembre 2012 – Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo). Questa iniziativa ha rappresentato, altresì, una importante opportunità formativa, anche in applicazione alle “Indicazioni strategiche per l’utilizzo didattico delle attività teatrali” del Miur 2016-17 e ha raggiunto l’interesse di molte categorie di docenti compreso gli “insegnanti specializzati”, riconoscendo la forza espressiva del teatro e la sua capacità di sollecitare le abilità diverse di ognuno. Il teatro, infatti, da sempre funzionale all’attivazione di processi inclusivi (Barba, Savarese, 1991), è in grado di coinvolgere oltre i confini linguistici, sollecita un livello di partecipazione che travalica le differenze, genera l’inclusione attraverso un processo complesso che si origina dalla *pratica dell’ascolto*, dal lavoro su se stessi che diviene scoperta, esplorazione e confronto con l’altro, dalla forza delle attività espressive che utilizzano differenti linguaggi (Benvenuto, 2018), dalla capacità di incontrare il punto di vista dell’altro con il quale agiscono i diversi livelli comunicativi. Rappresenta, in tale ottica, una grande opportunità per l’azione didattica operando senza indugi sui temi dell’intercultura (Bloomfeld, 2003; Brook, 2016, Fiorucci), della disabilità (Cole, Turner, 1993; Caldin, 2013), delle differenze (Schechner, 1984) e del disagio sociale (Barucha, 1993; Giacchè, 2004). La “messa in scena”, traslata in didattica, cessa in tal senso di funzionare da dispositivo spettacolare e diviene uno strumento prezioso di lavoro di gruppo e in gruppo, che permette un’accurata e approfondita analisi delle dinamiche comunicative, emotive e relazionali da utilizzare anche in contesti nei quali si manifesta un disagio, riconoscendo nella diversità dei ruoli dei personaggi la forza della differenza ed il diritto ad esprimerla. Il teatro può assumere una valenza straordinaria, afferma il neuropsichiatra Roberto Militerni, (2018) docente del Master, in una intervista rilasciata nel 2018 al termine della sua lezione, perché “attraverso lo studio del personaggio e attraverso la costruzione e ri-costruzione del sè del personaggio, si possono creare dei movimenti di identificazione proiettiva col personaggio che portano alla consapevolezza e alla possibilità di utilizzare delle strategie che permettono di armonizzare diverse parti del me”. Sperimentare metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche consente, quindi, al corsista, ora nelle vesti di attore, ora in quelle di regista, di vivere in prima persona la messa in



gioco dell'individuo nella sua interezza corporea, relazionale, emotiva e cognitiva, riuscendo così a trasporre nei contesti scolastici una esperienza immersiva analoga. Il teatro è soprattutto un lavoro su sé stesso e nello stesso tempo una esperienza dell'alterità che considera le implicazioni pedagogiche e inclusive nel lavoro con i ragazzi anche affetti da bisogni educativi speciali. "Lavoro su se stessi, fondamentale, come addestramento all'azione organica, cosciente e volontaria e quindi addestramento alla disarticolazione dei blocchi, degli automatismi che condizionano l'agire umano a vari livelli: corporeo, emotivo, intellettuale e fanno sì che l'individuo più che *agire* di solito venga *agito*" (De Marinis, 2011) Oltre la formazione *al* teatro bisogna prendere in considerazione la formazione *col* teatro, educazione e rieducazione psicofisica, dove il teatro si fa mezzo e luogo dello "spettatore" (Giacchè, 1991).

Il percorso di studi si è dimostrato inclusivo anche sul *piano professionale*, creando un dinamico ambiente di sviluppo interprofessionale nel quale far coesistere competenze e mondi diversi, fortemente complementari, partendo dalla percezione degli insegnanti, attori, registi, assistenti alla regia, danzatori, performer, cantanti lirici, scenografi, costumisti, educatori, sociologi, psicologi, assistenti sociali e in genere professionisti che hanno riconosciuto le loro diversità e affinità (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) e le hanno messe successivamente in gioco nelle istituzioni scolastiche, formative, socio-educative e socio-sanitarie, nelle quali è stato possibile avvalersi anche dell'esperienza teatrale come risorsa sociale inclusiva (Pontremoli, 2005; Bernardi, 2004).

Il Master ha formato infatti "una rete territoriale" di esperti capaci di utilizzare metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche nel teatro, nella didattica e nella formazione, attraverso l'acquisizione delle competenze di base attoriali e di regia, integrate a competenze didattico-pedagogiche, antropologiche, psicologiche e sociologiche dando vita anche all' "International Research Group on *Bio-Educational Embodied Research on Performing Activities* (B-ErPa)" che ha come focus la *performing activity* che si avvale dei principi della teoria dell'azione e dell'interazione in una visione incarnata ed enattiva della conoscenza. Si esplora l'azione in chiave bio-educativa e inclusiva, recependo spunti dalle neuroscienze cognitive, in una chiave inter e transdisciplinare, che trova recentemente, nella proposta complessa del fisiologo Alain Berthoz, (2011) una interessante prospettiva anche per la ricerca educativa inclusiva.

In definitiva, il corso ha consentito un percorso sostanziale sull'educazione alla teatralità e sull'intelligenza emotiva per essere in grado di ascoltare, decodificare e valorizzare le differenti forme di espressione e di comunicazione di "tutti e di ciascuno", in una prospettiva inclusiva e di integrazione sociale (Gousseau, 2015) ponendo al centro del processo cognitivo "il corpo", come dispositivo principale attraverso il quale realizzando esperienze si sviluppano apprendimenti e si produce conoscenza (Rivoltella, 2012), recependo gli spunti di riflessione dall'*Embodied Cognitive Science* (Clark, 1999).

In conclusione, questa esperienza di ricerca ha avvalorato che la progettazione è la componente qualitativa e generativa non solo della didattica ma di ogni azione formativa e richiede uno studio rigoroso che si dimostri in grado di predisporre e gestire situazioni complesse che favoriscano la valorizzazione delle differenze dei corsisti e dei formatori, promuovendo in ogni fase del percorso la co-attività (Altet, 2002) attraverso l'adozione di modelli vincolati dalla complessità degli obiettivi. Una esperienza di progettazione (Rossi, Giaconi, 2015) che avvalorata la transprofes-



sionalità che si offre come un piccolo contributo alla riflessione sui percorsi formativi nei quali co-agiscono posture professionali, culture, competenze ed epistemologie diverse in un'ottica inclusiva (Ainscow, Sandill, 2010; d'Alonzo, 2020). L'analisi condivisa di approcci scientifici e modelli di progettazione da parte di professionisti diversi costituisce, infatti, un terreno di coltura della transdisciplinarietà, una modalità per favorire l'incontro tra scenari diversi nei quali opera l'azione umana, che possono reciprocamente arricchirsi nel confronto e nella riflessione critica, riconducendo l'insegnamento al corpo, all'azione e in definitiva al teatro (Rivoltella 2012; Gallese, 2007, 2011; Rossi, 2011; Carlomagno, 2020).

## Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Ainscow M., Sandill A., (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*.
- Barba E., Savarese N. (1991). *Un dizionario di antropologia teatrale*. Milano: Ubulibri
- Barba E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Barba E. (1996). *Teatro. Solitudine, mestiere, rivolta*. Milano: Ubulibri.
- Barba E. (2012). *La conquista della differenza. Trentanove paesaggi teatrali*. Roma: Bulzoni.
- Barucha R. (1993). *Theatre and the world: performance and the politics of culture*. London: Routledge.
- Benvenuto G. (2017). Società educante per una scuola inclusiva. Contrastare dispersioni ed esclusioni. In *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto G., Stella D., Viti E. (2018). *Danzare, riflettere, apprendere. Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices: 3.1*. 2018. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Il Caroccio.
- Bernardi C., Cuminetti B., Della Palma S. (2000). *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: Euresis.
- Bergmann J., Sams A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2013). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bloomfield J. (2003). *Crossing the Rainbow. National Differences and International Convergences in Multicultural Performing Arts in Europe*. Brussels: IETM
- Brook P. (2016). *Il punto in movimento 1946-1987*. Roma: Dino Audino.
- Caldin R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettive. *Scholé*, 2, 163-177.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, 65-77.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*. Roma: Monolite.



- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carlomagno N., Ciasullo A., Orefice C., Frauenfelder E. (2013). Didactic "Harmonies" in a Bioeducational Perspective. *Education Sciences & Society*, 4 (1).
- Carlomagno N., Di Tore P. A., Sibilio M. (2013). Motor activities teaching and complexity: a reversal of the classical description of the mechanisms of perception. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*.
- Carlomagno N. (2013). Corpo e movimento per una didattica semplice. In M. Sibilio, *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Carlomagno N. (2015). La dimensione polisemica del movimento: alfabeti corporei a scuola. In M. Sibilio, F. D'Elia (eds.), *Didattica in movimento*. Milano: La Scuola.
- Carlomagno N., Di Tore P. A., D'Arienzo D., Sibilio M. (2014). Twisted eulenspiegel: en Educational Approach to Role Playing in Narrative Contexts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
- Carlomagno N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society Franco Angeli Journals & Series*.
- Cascetta A. (2000). *Elementi di drammaturgia*. Milano: EDUCATT Università Cattolica.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cole D. A., Turner J. E., Jr. (1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 271-281, <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.2.271>
- Clark A. (1999). An embodied cognitive science? *Trends in Cognitive Science*, 3(9), 345-351. DOI: 10.1016/s1364-6613(99)01361-3.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deleuze G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Durand M., Poizat G. (2017). Enazione, attività umana e ambienti di formazione. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carrocci.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Bologna: Ets.
- Fischer-Lichte E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge Taylor e Francis Group.
- Frauenfelder E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?* Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition DOI: <https://doi.org/10.6093/2284-0184/5428>
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Rivoltella P. C., Rossi P. G., Sibilio M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, 4(1).



- Gadamer H.G. (1995). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallese V. (2007). *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata in Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*. Bologna: Carattere.
- Gallese V., Morelli U. (2011). *Il teatro della metafora del mondo e del teatro nella mente*. Castiglioncello (PI): 25 Febbraio 2011.
- Gagné R.M., Briggs e Wager W. W. (1992). *Principles of instructional design*. New York: H.B. Jovanovich
- Gagne R. M., Wager W.W. (2005). *Principles of instructional design*, 5th edition. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211>
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Giacchè P. (1991). *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*. Milano: Guerini.
- Giacchè P. (2004). *L'altra visione dell'altro: una equazione tra antropologia e teatro*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Goffman E. (1967). *Interaction Ritual*. Doubleday: Garden City.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Laurillard D. (2008). Technology Enhanced Learning as a Tool for Pedagogical Innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 521-533.
- McTighe J., Wiggins G. (2005). *Fare progettazione: la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS
- Merrill M.D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50, 3, 43-49.
- Maslow A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* tr. it., Venezia: Marsilio, 2001.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti trad. it. 1999.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nicholls A., Nicholls H. (1972). *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*. Milano: Feltrinelli.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI.
- Novak J.D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Olivetti A. (1959). *Il cammino della comunità*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Pellerey M. (1975). Tecnologie dell'educazione per la progettazione dei curricula. *Orientamenti pedagogici*, 2, 265-273.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pontremoli A. (2005). *Teorie e tecniche del teatro educativo sociale*. Milano: Utet.
- Prigogine I. (1993). *Le leggi del caos*. Bari: Laterza.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.



- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017). Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 88-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G., Toppiano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Rossi P.G., Giacconi C. (2015). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: Franco Angeli DOI: 10.3280/oa-149
- Savarese N. (1992). *Teatro e spettacolo fra Oriente e Occidente*. Roma-Bari: Laterza.
- Schechner R. (1984). *La teoria della performance, 1970-1983*. Roma: Bulzoni
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sibilio M. (2012a). La dimensione semplice dell'agire didattico. In Id. (ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 10-14). Lecce: Pensa.
- Sibilio M. (2012b) (ed.). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015). Le corporeità didattiche in una prospettiva semplice. In M. Sibilio, F. D'Elia (eds.), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria* (pp. 11-20). Brescia: La Scuola.
- Stiano M. (2013). La narrazione come dispositivo di riflessione sull'esperienza educativa. In I. Gamelli (ed.), *Il prisma autobiografico del racconto di sé* (pp. 123-141). Milano: Unicopli.
- Tyler R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago: Press.
- Turner V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Turner V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.
- Wilson B.G. (1995). Situated Instructional Design: Blurring the Distinction between Theory and practice, design and implementation, Curriculum. In *Proceeding of the 1995 annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*.

# Connettività digitale e dispositivi “Smartphone” nei processi migratori e nei percorsi di inclusione

## The role of digital connectivity and smartphone in migration and inclusion process

**Dimitris Argiropoulos**

Università di Parma – dimitris.argiropoulos@unipr.it

Multimedia devices (smartphones) for digital connectivity, and before them cell phones, have a significant impact on communication styles and dynamics of migration. They also changed the lifestyles of migrants in their home country and empowered them as actors of increasingly information technology-driven societies. This paper aims at reflecting on the use that migrant people and groups make of mobile phones to communicate and connect, especially of smartphones, which are powerful mediators and give substantial advantages to self-organization, collection on information, and choices all through the migratory process. We will reflect on the value of the smartphone as a tool to help autonomy, growth, and inclusion of migrants and its influence on dynamics of migration, based on its actual diffusion, modes of use, and implicit reasons for its being a staple commodity. Because of their versatility, smartphones are also mediators of multimodality. They act as amplifiers of multimedia and ICT in reducing (or amplifying) the distance of migrants from their perceived or actual reality. Data and theories analyzed here focus the diffusion of such technology from infrastructural factors to an evaluation of the impact on global development, to the contribution to specific contexts and people's needs. In these developing countries, mobile phones are a valuable support to socialization, gathering of information, health monitoring, employment, social and economic inclusion, and education at all levels.

**Key-words:** smartphone, connection, accessibility, mediation, migration, needs, transculturality.

abstract

Altri temi



## 1. Le TIC, la loro importanza e la Società dell'Informazione

Lo smartphone è uno degli strumenti, materiali o virtuali, che hanno pervaso la quotidianità di miliardi di persone, la loro dimensione lavorativa, relazionale, privata e intima, e quella delle emozioni, dell'apprendimento, nonché della struttura del pensiero.

I sistemi della tecnologia avanzata TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), sono l'insieme dei metodi e delle tecniche utilizzate nella trasmissione, ricezione ed elaborazione di dati e informazioni. Progressivamente e in concomitanza con la comparsa di Internet come strumento di comunicazione globale e la progressiva digitalizzazione delle reti telefoniche e di tutti i media, le TIC hanno assunto importanza sempre maggiore per le loro molteplici funzioni associate alla vita umana; fino a trasformare radicalmente la natura delle società, che la sempre crescente importanza acquistata dalla produzione, gestione e veicolazione di dati, ha trasformato in "Società dell'Informazione". L'informatica (apparecchi digitali e programmi software) e le telecomunicazioni (le reti telematiche) sono i due pilastri su cui si regge la società dell'informazione.

Elirea Bornman (2012) descrive la società dell'informazione come un nuovo tipo di sistema sociale, riportando a riguardo l'insieme delle definizioni date da Castells (2000) e Webster (2006):

- *aspetto tecnologico*, che indica lo sviluppo capillare delle infrastrutture di supporto alle TIC, la loro proliferazione e la capacità degli utenti di farne uso e accedere alle opportunità da esse veicolate;
- *aspetto spaziale*, che denota l'irrelevanza assunta delle dimensioni di spazio e tempo, poiché le informazioni viaggiano ovunque e in qualsiasi momento;
- *aspetto economico*, poiché la maggiore disponibilità di informazioni può agire positivamente su occupazione e produttività incrementando la crescita del PIL dei paesi, e anche perché le reti di informazione rappresentano un sistema economico a se stante in cui l'informazione è diventata un bene "chiave";
- *aspetto professionale*, che mette in luce la proliferazione di occupazioni associate al lavoro di informazione, in cui i lavoratori sono essi stessi creatori di conoscenza e per questo hanno elevate capacità e livelli di istruzione, che derivano dalla qualità della formazione scolastica;
- *aspetto culturale*, che rileva l'enorme pervasività dei caratteri informativi nelle sfere sia pubblica che intima delle persone.

La rapida diffusione a livello mondiale delle TIC, ha dato inizio ad una rivoluzione digitale ancora in atto nelle società moderne, caratterizzate da utenti fortemente connessi tra di loro, con le informazioni e con gli oggetti che li circondano, di cui Internet e gli smartphone sono parte integrante.

Riguardo agli smartphone e alle mobili TIC (Bornman, 2012), osserva che il fenomeno tecnologico più dinamico degli ultimi anni è stato l'ondata mondiale di abbonamenti alla telefonia mobile, definendolo un vero "miracolo mobile".

Questa è la realtà attuale e quotidiana che si vive nelle società tipicamente occidentali, in cui un certo tipo di cultura scientifica ha portato progressivamente a questo modello di vita e di sviluppo, che per varie ragioni sembra essere diventato quello dominante, o per lo meno ha finito per esercitare fortissima pressione e influenza su tutti i contesti umani di un mondo globalizzato reciprocamente influen-



zato e incrementato dalle reti informative. Ciononostante, l'irriducibile varietà dei contesti umani comporta che lo sviluppo e l'impatto dei sistemi di telecomunicazione, siano basilari o avanzati, presentino caratteri diversi a seconda dell'area geografica, della cultura, della storia, dell'economia e della complessità che fa di ognuno di essi una realtà a sé stante.

Il continente Africano, ricco al suo interno di contesti molto eterogenei tra loro, ma non assimilabili alla cultura e alle società europee-occidentali, si presta ad essere un soggetto di osservazione interessante. L'irruzione, lo sviluppo e l'assorbimento delle TIC in Africa ha seguito e segue dinamiche proprie nei suoi contesti e ambienti. Presenti innanzitutto nell'attuale fase storica e sociale, in cui il confronto e lo scambio sono resi urgenti, reali, tangibili dall'esperienza migratoria, che porta migliaia di persone a spostarsi dall'Africa verso l'Europa, imponendo la curiosità e la necessità di conoscere per comprendere, mediare, rifiutare stereotipi e dialogare.

Diventa importante ricostruire il percorso con cui le TIC sono state introdotte nel continente, e come vi hanno attecchito in base alla sua morfologia, quindi con quali tempi e dinamiche si sono sviluppate e diffuse; diventa importante rilevare con quali scopi e modalità ne avvenga la fruizione, e quali siano le ricadute della loro penetrazione nelle società africane, quali le potenzialità e le opportunità offerte. Soprattutto spinge ad approfondire il ruolo che hanno avuto nei percorsi di migrazione umana dalle TIC, e in particolare da quello strumento potente e versatile e onnipresente chiamato "smartphone". Comprendere ed evidenziare come questi dispositivi, oggi così diffusi e pervasivi, permettano alle persone di affrontare situazioni ordinarie o eccezionali, di potenziare le competenze che già possiedono e di svilupparne nuove, ma soprattutto di apprendere autonomamente e di guadagnare indipendenza nella quotidianità, esaminare quindi il loro forte potere trasformativo e il loro notevole potenziale educativo.

Comprendere in particolare le persone che affrontano viaggi migratori, durante i quali uno smartphone si rivela essere estremamente utile in ogni occasione, una "bussola" e a volte un "salvagente" (Finotto, 2012); indispensabile strumento di supporto ai più ampi percorsi di crescita e trasformazione intrapresi. Approfondire il fenomeno capendo i bisogni che ne emergono, restituendo nel contempo il quadro di una situazione attuale. In questo, diventa importante promuovere strategie di ottimizzazione del supporto digitale per migranti, sia in situazioni ordinarie che in quelle di emergenza, fornendo contemporaneamente alle persone informazioni attendibili e sicure. Capire il valore di supporto delle TIC e smartphone, a partire dalla varietà di utilizzi pratici, poiché influenzino e si prestino a potenziare e modellare capacità, scelte, conoscenze, relazioni, opportunità, identità incrociandosi anche in modo significativo nell'esperienza migratoria e transculturale.

## 2. Migrazioni e migrazione forzata

La migrazione è diventata un tratto dominante all'inizio del XXI secolo e attualmente, e dal punto di vista dell'osservazione europeo-occidentale, è possibile fare due macro distinzioni, che comportano grosse differenze relative allo stile di utilizzo delle tecnologie:

individui o gruppi che si sono trasferiti da un Paese all'altro alla ricerca di una occupazione in modo organizzato e volontario, seguendo una pianificazione



del percorso sufficientemente regolare e consapevole; individui o gruppi di persone, la cui esperienza di mobilità è segnata da sfollamenti forzati, causati da persecuzioni, guerra o forte dissesto ambientale o economico (IOM, 2011. Cap. 2, p. 54).

La distinzione risulta importante e in entrambi le categorie che la tecnologia mobile e le TIC influenzano tutti gli aspetti della migrazione prima, durante e dopo lo spostamento fisico. Nei casi di sfollamenti forzati la connettività digitale acquista un ruolo fortemente ambivalente poiché si intreccia con le dinamiche legate alla gestione politica dei movimenti umani, che a sua volta incrementa il rischio della pericolosità e della precarietà dei tragitti migratori, investiti da “illegalità” e violenza. Lo stesso potenziale informativo generalmente utile può risultare ingannevole e manipolatorio; gli stessi apparati di controllo delle frontiere e dei movimenti umani, fortemente tecnologizzati, generano situazioni di rischio e problematicità, che incidono sui comportamenti digitali e sui percorsi delle persone. Tuttavia, migrazione, sviluppo ed evoluzione tecnologica sono fattori strettamente connessi, come dimostra il contributo dello spostamento umano al trasferimento della conoscenza.

### 3. Migrazione e sviluppo: gli spostamenti e la diffusione di conoscenza e tecnologia

Gelb e Krishnan, nel loro studio *Technology, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development* (2018), spiegano il rapporto tra tecnologia, migrazione e criticità di sviluppo, dimostrando che «I migranti, sono (e sono stati) cruciali per i processi di innovazione e cambiamento tecnologico nei paesi di destinazione e di origine»; questo contributo avviene in senso bidirezionale: è dominato dallo spostamento di migranti altamente qualificati verso i Paesi ad alto reddito; e in senso contrario, viene influenzato dai contributi in termini di rimesse economiche, sostegno allo sviluppo, conoscenze trasmesse in forma esplicita ed implicita forniti dai migranti e dalle reti di diaspora verso i Paesi di origine. Secondo i due ricercatori i processi migratori si intersecano con il “ciclo di vita” della tecnologia, dalla fase dell’innovazione che può essere dirompente oppure incrementale a quella della produzione, a quella del consumo, instaurando un rapporto proficuo con ognuna di queste fasi. La condizione primaria per la fruizione della tecnologia, sia come utilizzo pratico che come capitale conoscitivo, sta nella capacità di assorbimento di un contesto, ossia nel grado di assimilazione e applicazione della conoscenza, che in molti casi può essere molto basso, ad esempio nei Paesi a basso reddito, “fragili” o interessati da conflitti. Lo studio dimostra come la circolazione delle persone finisca comunque per agire positivamente su questi aspetti di innovazione e di innalzamento della capacità di assorbimento tecnologico e conoscitivo del contesto di origine.

Lo sviluppo e il trasferimento delle conoscenze, può avvenire: in modo esplicito, quando le conoscenze possono essere sistematizzate, codificate o scritte; in modo tacito, quando la conoscenza è prodotta dall’interazione di persone che condividono cultura e linguaggio ed è trasferibile solo tramite la circolazione fisica delle persone; e incarnato in un bene fisico, come ad esempio una macchina o un dispositivo (Polanyi, 1979. p. 3).



I fenomeni migratori e le reti di diaspora favoriscono:

- *l'innovazione tecnologica*, perché le differenze culturali incentivano il pensiero fuori dagli schemi e il pensiero collaborativo, producendo innovazione dirom-pente; il coinvolgimento di lavoratori immigrati e la loro complementarità con la gente del posto contribuisce ad aumento di capacità produttiva, problem solving e integrazione lavorativa, oltre a permettere il trasferimento di conoscenze tacite, che altrimenti rimarrebbero fissate ai contesti di origine;
- *la diffusione tecnologica*, basata sulla circolazione di persone e oggetti, sulla comunicazione, sulla condivisione di cultura e linguaggi comuni e acquisiti (Gelb, & Krishnan, 2018, pp. 183-184).

Di conseguenza, la possibilità di diffusione della tecnologia è relativa alla capacità del contesto di destinazione di assimilare e applicare conoscenza, che deriva anche dalla qualità dell'istruzione disponibile. Ciò comporta che i flussi migratori permettano l'incremento dello sviluppo veicolando risorse in modo bidirezionale. L'aspetto avverso è che le persone altamente formate spesso emigrano dal Paese di origine, dove hanno scarse opportunità (Kone & Ozden, 2017).

Si sostiene che i Paesi ad alto reddito sottraggano risorse umane ai Paesi di origine, e si descrive una certa "fuga dei cervelli" (Kapur & McHale, 2005). Eppure questo tipo di migrazione può essere colto anche come "guadagno di cervello" e creazione di "banche di cervello" poiché: l'aumento di possibilità migratorie di questo tipo incentiva una maggiore domanda di istruzione nei Paesi di origine, che finisce per ricadere positivamente sui Paesi stessi; gli emigranti e le comunità della diaspora consentono un afflusso di ritorno di tecnologia e di altre forme di conoscenza, incrementando le originarie capacità di assorbimento, l'aggiornamento e l'innovazione locale.

La dinamica diventa quindi di "circolazione dei cervelli", che genera: "guadagno di cervello", ossia vantaggio dato dagli stimoli che la migrazione qualificata genera nei Paesi di origine, "banche di cervello", ossia risorse conoscitive accumulate all'estero ma rese disponibili verso i locali nei Paesi di origine.

Rimane critico il tema del "down-skilling" dei lavoratori migranti altamente qualificati: molto spesso nei Paesi di destinazione la loro formazione non viene accreditata e dunque le loro competenze non risultano trasferibili e non vengono valorizzate. Occorrerebbe invece che i Paesi ad alto reddito riconoscessero il loro potenziale avviando un "partenariato globale delle competenze" che servissero a pianificare, insieme ai Paesi di origine, programmi di formazione e valutazione delle competenze. Risulta, in questo, di grande rilevanza il ruolo delle reti di diaspora nel trasferimento di risorse, tecnologie, conoscenze e nel supporto allo sviluppo locale.

## 4. Tecnologia e migrazione: il contributo della tecnologia ai percorsi migratori

Nel sottolineare come tecnologia e migrazione siano in rapporto dialettico, lo studio di ODI mette in luce la ricorsività e la reciprocità della loro relazione. Se infatti è vero che la migrazione incide sullo sviluppo e la diffusione della tecnologia, quest'ultima risulta avere un impatto fortissimo sulle dinamiche degli spostamenti umani. La connettività digitale offerta da TIC e telefoni cellulari in particolare è divenuta fonda-



mentale per i viaggi di migrazione, influenzandone tutti gli aspetti. La tecnologia cambia il modo di spostarsi nei suoi *aspetti pratici*. Un ulteriore rapporto di ricerca sull'uso dei media nei viaggi migratori (Gillespie & Ampofo et. al., 2016) riporta il dato secondo cui il 98% della popolazione nel Medio Oriente e in Nord Africa usa un cellulare, l'84% usa uno smartphone, l'81% utilizza connessioni Internet, confermando che «il telefono cellulare è una tecnologia della vita quotidiana» (Gifford & Wilding, 2013) per molte persone. È quindi possibile parlare di *Affordance Digitale* per indicare la possibilità di azione che le capacità multimediali dei telefoni cellulari - comunicazioni, social network, internet- offrono ai vari tipi di utenti.

Ancora lo studio di ODI (Overseas Development Institute, 2018) illustra come la connettività digitale sostenga tutti gli aspetti della migrazione, tanto da essere vista dagli osservatori europei come un “punto di svolta” nei viaggi di questo tipo descrivendone i principali utilizzi e il loro valore.

*Reti sociali comunicative.* Smartphone e social media offrono possibilità comunicative, con una forte diminuzione dei costi di dispositivi e servizi che ha ampliato le possibilità di accedervi. I social media hanno trasformato i costumi relazionali dei migranti, permettendo loro sia di mantenere i legami con la famiglia e la comunità di origine, e di instaurarne di nuovi durante il viaggio e integrandosi nelle comunità dei Paesi di approdo (EC-EPSC, 2017) traendone un fortissimo supporto specie in situazioni critiche o pericolose.

*La comunicazione con la famiglia e le origini* è importante, perché riduce la pesantezza del distacco e garantisce un supporto emotivo continuo per entrambe le parti, perché il contatto può essere anche quotidiano e indubbiamente di supporto per chi viaggia. Fornisce informazioni e notizie da e verso i Paesi di origine, insieme alla possibilità di veicolare cultura e di continuare a portare partecipazione attiva alla vita politica, anche tra le reti di diaspora e nei nuovi contesti. Collegamenti vivi e dinamici tra migranti, famiglie e comunità di origine possono portare a queste ultime benefici sotto forma di “rimesse sociali” (Levitt, 1998), ovvero di idee e conoscenze che si veicolano dai Paesi di destinazione a quelli di origine, rendendo le identità porose e fluide. «ITCs have become global drivers of migration» (Hamel, 2009, p. 1). L'intensità di questi contatti comporta anche aspetti negativi: il supporto emotivo della famiglia può essere un mezzo per controllare a distanza il comportamento e le scelte del migrante, o per alzare le richieste finanziarie in un senso o nell'altro. I legami originari potrebbero inoltre rappresentare un ostacolo all'integrazione nei nuovi contesti con i locali, creando delle “insularità” o “enclave comunicative”, mentre il cosiddetto “bridge burning” aiuterebbe l'inserimento. Sembra comunque abbastanza fattibile per la maggior parte delle persone sostenere entrambi i canali sociali (EPSC, 2017).

*La costruzione di altre reti comunicative* e di supporto nei Paesi di destinazione e lungo il percorso è altrettanto se non maggiormente importante, specie nel corso di viaggi lunghi, complicati e dall'esito non prevedibile. Spesso questi contatti hanno una grossa influenza sulla decisione di partire e su come e dove andare, dal momento che le informazioni avute dai pari vengono considerate attendibili. Queste reti forniscono un importantissimo supporto emotivo e pratico alle persone in viaggio: si può dire che: «i telefoni cellulari sono il collante del transnazionalismo migrante» (Vertovec, 2004).

*Nella fase di pre-migrazione* veicolano la possibilità di avere informazioni su geografia, qualità e costo della vita, aspetti legali, opportunità economiche e di inserimento disponibili altrove guida le aspirazioni, la decisione di partire, la scelta del



paese di destinazione e la pianificazione del viaggio. Le fonti di queste informazioni sono i servizi di Internet (web e mappe), ma soprattutto le reti comunicative e le vastissime reti di social network.

*Nella Pianificazione e gestione dei viaggi.* Conoscere i dettagli del viaggio permette di organizzarlo e di scegliere le soluzioni per lo spostamento in base a opzioni di trasporto, costi e modalità (viaggi regolari o irregolari, contrabbando), percorsi più agevoli o praticabili (anche in base al tipo di viaggio e alla gestione delle frontiere). Nel caso di viaggi regolari la pianificazione può avvenire in modo più lineare; durante i viaggi irregolari, percorso e mezzi, possono cambiare continuamente ed essere scelti in base alle informazioni che i telefoni permettono di avere in tempo reale. La connettività digitale guida e modella i viaggi. In ogni caso, le funzioni come quella di geolocalizzazione (possibilità di capire dove ci si trova e che direzione prendere), o di traduzione on-line (possibilità di superare la barriera linguistica) si rivelano indispensabili, specie in situazioni rischiose; durante il viaggio la possibilità di comunicare in ogni momento e di avere informazioni utili in tempo reale, ad esempio su trasporti, luoghi e servizi in prossimità, imprevisi, è di grande supporto.

*Nell'ambientamento nel Paese di approdo.* I telefoni cellulari sono un elemento molto importante per i migranti che si stabiliscono in un nuovo Paese e società, perché permettono loro di accedere a una vasta gamma di informazioni e servizi essenziali, comprese le opportunità di alloggio, lavoro o formazione, sanità e trasporti locali, scuole e assistenza all'infanzia, cultura o eventi religiosi specialmente all'interno della propria Comunità di diaspora.

«Migrants and diaspora groups are an important channel for transferring technology from destination countries back to origin countries. This may be through knowledge they impart directly, remittances they send home, investments they make in origin countries and support they provide for enterprise development and research institutions» (Gelb & Krishnan, 2018, p. 1).

La praticità dello smartphone per ambientarsi in un nuovo Paese è notevole. Oltre alle essenziali funzioni di geolocalizzazione e traduzione, permette l'accesso ad una vasta gamma di informazioni e servizi essenziali: opportunità di alloggio, lavoro, sanità, trasporti locali, cultura, eventi; notizie su istruzione e formazione, scuole e assistenza all'infanzia; dati su leggi e normative, disposizioni, regolamenti, utili per conoscere e affrontare gli aspetti legali della migrazione.

Dal punto di vista educativo, lo smartphone aiuta a superare le barriere linguistiche, non solo grazie alla possibilità di traduzione immediata, ma anche tramite numerose applicazioni e programmi di supporto all'apprendimento linguistico; sono inoltre disponibili programmi di formazione a distanza per supporti digitali, che permettono alle persone di seguire gli studi anche in viaggio.

*Per gli Strumenti finanziari.* I servizi di e-banking tramite smartphone consentono di fornire sostegno finanziario alle famiglie con rimesse più rapide e costi più bassi, poiché usano applicazioni mobili anziché costose infrastrutture fisiche, e consentono di svolgere operazioni a grande distanza e di aprire posizioni bancarie nei Paesi di approdo prima dell'arrivo. Questi strumenti comportano una grossa svolta nell'approccio alle risorse monetarie personali, perché dematerializzando il denaro permettono una maggiore autonomia e sicurezza della sua gestione. Aspetto che si rivela molto importante in situazioni a rischio come i viaggi, specie quelli irregolari.



*Nella solidarietà.* Associazioni, istituzioni e ONG forniscono supporto digitale ai migranti in molti Paesi, di transito e di destinazione: queste risorse hanno un forte potenziale e implicano impegno collettivo, con l'intento di migliorare l'accesso alle informazioni, la loro qualità e sicurezza, di supportare bisogni pratici e di ovviare a problemi linguistici, oltre a fornire soccorso in situazioni critiche. I loro limiti sono, in alcuni casi, scarsa efficacia e carenza di coordinamento.

Al di là delle funzioni specifiche, si sottolinea che lo smartphone: permette alle persone di sviluppare una forte autonomia nel reperire informazioni e renderle utili in situazioni concrete; permette di incrementare le capacità relazionali attraverso le costruzioni e il consolidamento di reti sociali; permette di conoscere e abitare un territorio con meno difficoltà: assume quindi la valenza di strumento mediatore tra le persone e l'ambiente e ne supporta la reciprocità interattiva e di cambiamento nonché la crescita.

*Gli Aspetti Critici.* La grande diffusione e utilità di smartphone non elimina la disomogeneità persistente rispetto alle possibilità di accedervi, specie per le persone con basso reddito e scarsa alfabetizzazione di base e digitale, per le donne e per le persone anziane; l'analfabetismo limita il suo utilizzo per milioni di persone. Inoltre, nella pratica, l'assenza di copertura mobile o di rete elettrica ne rende inutile il possesso, ed esiste il rischio concreto la dipendenza indotta da questo dispositivo, qualora venga meno nel momento del bisogno. Ci sono inoltre forti rischi legati alla tutela della privacy e agli apparati di sorveglianza dei governi che usano i dati di connettività per controllare attivamente le frontiere – di cui hanno parlato Loh e Jumbert in alcuni loro testi –, mentre le informazioni reperibili on line possono risultare anche imprecise, fuorvianti o manipolate, la loro attendibilità è difficile da verificare: tutto ciò può rendere molto rischiosi i viaggi, specie quelli irregolari.

Al di là degli aspetti utili o critici, questa ondata di nuove possibilità di azione ha radicalmente cambiato il modo delle persone di posizionarsi nello spazio globale; se dal punto di vista dello spostamento fisico non si può certo dire che la qualità di tutti i viaggi sia migliorata, da quello di identità, cultura e auto-rappresentazione del migrante c'è stata una radicale evoluzione verso una nuova immagine e nuove strategie comunicative e relazionali.

*Gli Aspetti sociologici.* Le osservazioni che seguono sono tratte dal lavoro di ricerca di Dana Diminescu, sociologa che per molti anni ha studiato il modo in cui le TIC cambiano le migrazioni, dunque le narrazioni ad esse connesse, mettendo in luce l'evoluzione degli strumenti che formano il sistema comunicativo migrante. Ogni gruppo ha sempre, per poter comunicare con i suoi membri assenti (o i suoi emigranti), un insieme di strumenti che formano un sistema (Sayad, 1985). Dal messaggio orale al messaggio su cassetta, registrato e spedito al Paese di origine, alle lettere inviate per posta e le costosissime telefonate di ieri, si passa oggi a e-mail, SMS, chat, videoconferenze via Skype, Facebook o WhatsApp: qualsiasi mezzo di comunicazione è utile per soddisfare il bisogno di prossimità. Un aspetto emerso fin dal 1996 a Parigi, durante la lotta dei "sans-papiers" di Saint Bernard (Diminescu, 1996), quando i cellulari si rivelarono una delle poche risorse disponibili ai migranti, comunicative e non solo. Ogni trattativa con le autorità venne gestita tramite telefono cellulare, mentre la leader, Madjiguen Cissé, rivendicava come simboli araldici sullo stemma dei migranti privi di documenti *pollo* e *cellulare*, cibo e parola (Cissé, 1999), a sottolineare il fatto che i "migranti dal basso" possono trarre beneficio dalle innovazioni tecniche nella comunicazioni e usarle allo stesso modo dei "cittadini a pieno titolo" dei Paesi sviluppati.



Dalla fine degli anni '90, le pubbliche amministrazioni notano che tutti i migranti privi di documenti che passano negli uffici lasciano un numero di telefono: sono senza documenti ma hanno un cellulare in tasca. Nel loro mondo il cellulare è diventato un kit di sopravvivenza: funge da indirizzo, bussola, segreteria dei poveri (la segreteria telefonica), centro di informazione, metodo di pagamento e tempo libero; è diventato il supporto materiale essenziale per l'integrazione e il mantenimento delle reti transnazionali.

Estate 2015. A quella data, i media e i social network di tutti i paesi erano pieni di notizie su rifugiati, sofferenti, alle porte dell'Europa. Immagini di siriani che caricano i loro smartphone sulla rotta dei Balcani o utilizzano Facebook, WhatsApp o Google Maps durante il loro viaggio intorno al mondo hanno portato a una consapevolezza collettiva senza precedenti sull'importanza delle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni (TIC) nella vita dei migranti (Diminescu, in Wiewiorka, 2017).

Al centro delle tesi dell'autrice c'è il modo in cui le TIC hanno potenziato le reti transnazionali dei migranti, da sempre portatori di una cultura dei legami "che essi stessi hanno fondato e che mantengono anche mentre si muovono" e che è diventata altamente visibile e dinamica grazie alla tecnologia digitale e mobile. È sempre più comune per i migranti mantenere relazioni remote tipiche delle relazioni di prossimità e attivarle quotidianamente. La figura paradigmatica del migrante sradicato sta cedendo a un'altra figura, il migrante connesso: «Aucun migrant ne circule aujourd'hui sans un portable en poche. Les contacts permanents des migrants entre eux, ceux qu'ils quittent et ceux qu'ils veulent rejoindre, jouent un rôle croissant dans leur vie». (Diminescu, 2017. In «Sciences Humaines», p. 10).

La narrazione intorno al paradigma del migrante cambia, abbandonando l'immagine dell'individuo "sradicato" e isolato che invece oggi, se ha un telefono cellulare in tasca, è diventato una "presenza connessa". La sua diventa addirittura una "presenza multipla". La teoria del "migrante connesso", di cui Diminescu ha fatto un manifesto epistemologico che rende conto della complessità disciplinare del tema trattato, intende innestare e superare la visione di Abdelmalek Sayad (1999) e la sua immagine dell'individuo "sradicato", immagine che ha prevalso per più di un secolo, costruita sull'idea che il migrante sia qualcuno che taglia i legami nel suo Paese di origine, che non riesce necessariamente a crearli nel Paese in cui arriva, e quindi che è l'attore di una "doppia assenza".

Nell'identità del migrante, la presenza e l'assenza sono due aspetti compresenti e costitutivi della sua identità e immagine. L'irrompere delle TIC, si innesta proprio su queste forme incomplete di assenza, facendo del migrante una "presenza connessa" che condivide determinate proprietà (contatto permanente, interazione, presenza virtuale continua), permettendogli una "presenza doppia o multipla", che gli dà modo di coltivare legami a distanza con il carattere della prossimità e della quotidianità.

Questi cambiamenti interessano anche la dimensione collettiva: nel campo delle diaspore, mentre le comunità sono più disperse nello spazio fisico, possiamo vedere l'emergere di nuove forme di raggruppamento, azione e occupazione dei territori digitali, in cui si ricostruiscono "comunità transnazionali immaginate" (Gelb & Krishnan, 2017). All'atto pratico si parla di una trasformazione sociologica abbastanza complessa, perché:

... le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) influenzano non solo la comunicazione, ma tutti gli aspetti della vita di un migrante. Oggi



un progetto di migrazione si costruisce non solo sulla base delle storie di altri migranti di ritorno, ma anche attraverso ricerche su Internet e sui social network. Molti migranti offrono sul proprio blog o sul proprio account Facebook, Instagram o WhatsApp, su Youtube o Periscope, giorno dopo giorno, testimonianze, mappe, foto, video sui loro viaggi e sulla loro vita, che diventano così tante fonti di informazioni per i candidati alla partenza. Su Facebook, RenRen o Vcontact, gli “amici” degli amici migranti sono reti transnazionali di candidati alla migrazione [...] Coloro che stanno per viaggiare sono ora almeno dotati di un telefono cellulare, un indirizzo Internet, un account Facebook o WhatsApp. Che si trovino in viaggio, in un campo o in una “giungla”, connettersi a Internet e caricare i loro smartphone è una preoccupazione permanente per i migranti. Poni domande alla tua rete Facebook e scopri i pericoli e le opportunità della strada, chiedi dettagli geografici per adattare meglio la tua traiettoria, infine lascia, in tempo reale, tracce digitali a coloro che seguono, tutte queste pratiche indicano la natura altamente performativa dell’uso delle TIC da parte dei migranti (Diminescu, Renault, Jacomy, 2010, pp. 7-57).

Viste tutte le funzioni che contiene, un telefono cellulare diventa una sorta di dispositivo, di “utensile” utile in ogni occasione, e la dimensione digitale si intreccia con quella reale in una dinamica on line/off line molto complessa. È chiaro a chiunque abbia esperienza con questi strumenti che l’accesso in tempo reale ad ogni tipo di informazione ha una fortissima influenza sul modo di prendere decisioni, e di fatto può modellare le azioni degli individui minuto per minuto. Durante i viaggi, e in particolar modo nelle situazioni ad alto rischio delle migrazioni forzate, informazioni continue e precise relative al percorso, ad accadimenti in atto e ad ogni altro aspetto utile costruiscono e guidano letteralmente le rotte percorse dalle persone.

Dal punto di vista delle strategie comunicative (AA.VV., 2018), è evidente che piattaforme social e nuovi media sono incorporati in contesti fisici, e che le persone si muovono tra on line e off line, creando e negoziando di continuo linguaggi, identità e relazioni. Le pratiche comunicative on line hanno comunque una dimensione situata, cioè legata ad una persona e ad un contesto, che si serve della mediazione dello strumento digitale nel momento in cui sorge il bisogno di comunicare con altre persone in altri contesti: questo genera una commistione di stili espressivi, in cui i migranti usano lingue e registri diversificati, on line e off line, a seconda della loro identità, del contesto in cui si trovano e del canale utilizzato, offrendo spunti per studi di etnografia linguistica.

Alcuni ricercatori (Sabaté i Dalmau, 2010) hanno addirittura rilevato che nella comunicazione on line e via sms all’interno di comunità fisiche di migranti possono svilupparsi strategie di “sovrersione linguistica”, che danno vita a neo-linguaggi o “codici anti-egemonici” praticati e capitalizzati solo in quel contesto specifico. In altri casi si attinge alla teoria dei “polimedia” (Madianou & Miller, 2012) che mette in luce la relazione tra condizioni sociali, conseguente scelta dei media utilizzati nelle comunicazioni transnazionali e uso dei “repertori comunicativi”, cioè della commistione di repertori linguistici e mediatici usati per l’interazione interpersonale a carattere digitale.

Rimane infine indiscussa l’importanza, per i processi di integrazione, di TIC e social media – largamente sfruttati dai migranti – in quanto assicurano il contatto con la comunità di partenza ma al tempo stesso consentono di creare connessioni nel Paese di approdo, sostenendo la formazione di una nuova identità in un nuovo contesto.



## 4.2 Tecnologia, governo delle migrazioni e migrazione forzata

Il XXI secolo si è aperto su un quadro di fortissimo dissesto geopolitico, in cui i fenomeni migratori assumono tratti estremamente drammatici: i viaggi di migrazione irregolare possono essere estremamente pericolosi. In queste situazioni, TIC, smartphone, social media e ogni supporto informativo e relazionale possono avere importanza vitale, e diviene chiaro come possedere e sapere usare questi strumenti non soltanto potenzi l'autonomia delle persone, ma a volte sia determinante per la sopravvivenza e per l'esito del viaggio.

Per questo motivo si moltiplicano i progetti di ricerca e gli studi interdisciplinari relativi alle dinamiche di interazione tra le tecnologie digitali, le persone in viaggio e i contesti in cui si muovono, per capire quali sono gli stili di utilizzo e quale può essere il supporto digitale (e umano) più utile in situazioni critiche. Approfondendo verranno presi in esame tre distinti lavori di ricerca, ognuno dei quali mette in luce aspetti o obiettivi specifici intorno allo stesso tema: il rapporto tra TIC e migrazione forzata.

Col titolo *Mapping Refugee Media Journey* sono stati pubblicati nel maggio del 2016 gli esiti di una ricerca molto articolata, condotta per documentare e analizzare le dinamiche mediali nel transito di milioni di persone in fuga da zone di conflitto (principalmente Siria e Iraq) e dirette verso l'Europa:

For refugees seeking to reach Europe, the digital infrastructure is as important as the physical infrastructures of roads, railways, sea crossings and the borders controlling the free movement of people. It comprises a multitude of technologies and sources: mobile, apps, websites, messaging and phone calling platforms, social media, translation services, and more. The smartphone is an essential tool for refugees because it provides access to a range of news and information resources that they depend on for their survival. Access to digital resources plays a crucial role in the planning and navigating of their perilous journeys, as well as in their protection and empowerment after arrival in Europe (Gillespie et al., 2016, p. 2).

Oltre all'aspetto drammatico della crisi umanitaria, aggravata dall'isteria nella gestione delle frontiere, è da lì emerso il ruolo fondamentale dei new media che ha reso una nuova immagine di migrante digitalmente attivo, fortemente agente e capace di offrire una propria e contro-narrazione di sé.

L'obiettivo dichiarato dello studio è quindi quello di rendere conto degli stili di consumo tecnologico adottati dai rifugiati in fuga attraverso i confini europei, rilevare gli aspetti di forte criticità e fornire raccomandazioni a decisori politici e organizzazioni formali e informali per incentivarli a migliorare il supporto digitale e informativo, che si rivela qui di fondamentale importanza, laddove l'accesso alla comunicazione e ad informazioni sicure e fruibili può fare un'enorme differenza sull'esito del viaggio. L'assunto di fondo è che informazioni attendibili sicure e tempestive sono di fondamentale importanza nei viaggi di rifugiati e richiedenti asilo, e che con uno smartphone essi sono in grado di usarle per gestire in autonomia il proprio spostamento e supportare a catena quello di altri; la loro adeguatezza è quindi fondamentale, come il diritto delle persone a fruirne. Il rapporto mette in luce le potenzialità mediali dei migranti, gli aspetti sia positivi che critici della loro esperienza di viaggio supportato digitalmente, l'impatto delle TIC sulle dinamiche dei viaggi, le pratiche di controllo oppure di solidarietà che la tecnologia può supportare, e come tutto questo cambia le rappresentazioni della realtà.



Le metodologie di ricerca usate sono diverse, e ognuna è adeguata ad approfondire un aspetto preciso: l'analisi testuale, lessicale e dei contenuti. La mole di articoli apparsi sui mezzi di informazione, reperiti con un motore di ricerca focalizzato su vocaboli chiave come "rifugiati e smartphone" e analizzati con un software, dà conto della nuova immagine di "rifugiato digitalizzato" che emerge dai mezzi di informazione, e descrive ciò che questo strumento può fare e il valore che assume per il migrante, il tema della "affordance" (Santrock, 2008, p. 120) e quello degli aspetti critici:

- *letteratura accademica*. I temi del potenziale mediale, di identità e rappresentazione, del rapporto tra tecnologia, politica e controllo, quello delle possibilità di narrare e testimoniare sono oggetto di studi e teorizzazioni che possono supportare la comprensione e fornire chiavi di lettura e che vengono riportati tra gli aspetti della ricerca;
- *interviste*. Lo studio si serve di tre serie di interviste narrative, raccolte in luoghi particolari oppure multi-situate in base agli spostamenti degli intervistati e semi-strutturate sul racconto delle fasi del viaggio, ossia preparazione, svolgimento, approdo. Emergono descrizioni molto dettagliate delle motivazioni a supporto della decisione di partire, delle evenienze e delle difficoltà insite nel viaggio, di aspettative, situazioni e considerazioni relative all'insediamento in Europa. Lungo tutto questo percorso le interviste fanno emergere il rapporto con le TIC in ogni singola fase, come esattamente vengono usati smartphone e social media e cosa permettono di fare; non mancano di emergere gli aspetti critici del rapporto con il digitale, legati al tema del controllo, del rischio, del reale grado di accesso agli strumenti tecnologici e ai loro inevitabili limiti tecnici;
- *analisi delle dinamiche dei principali social network*. Il confronto tra le interviste e la scansione lessicale tramite un software apposito permettono di comprendere lo stile di utilizzo dei social network, il ruolo che giocano nei comportamenti migratori e che genere di informazioni e immagini utilizzano e producono;
- *studio di casi*. Se lo scopo della ricerca è fare emergere i bisogni dei migranti in termini di qualità dei supporti digitali e informativi al fine di farvi fronte per agevolare il buon esito dei viaggi, nell'ultima fase vengono illustrate le principali esperienze di solidarietà attiva ai migranti, che implicano anche il largo utilizzo di strumenti digitali e mediali; di tali esperienze vengono colti gli aspetti di risorsa e di criticità, al fine di migliorarne l'efficienza e l'efficacia e di suggerire modelli validi per il supporto alla migrazione.

Con il tuo smartphone puoi andare in qualsiasi città del mondo. Basta premere un pulsante e scopri dove sei. Ovunque tu vada, apri il telefono e usalo. Non devi avere paura! (Zijlstra & Van Liempt, 2017, p. 182).

La citazione sopra riportata è tratta dal secondo studio preso in esame, che utilizza un metodo di ricerca qualitativa vicino all'osservazione partecipante per cogliere ancora il modo in cui le TIC agiscono su ogni aspetto e momento dei viaggi migratori, mettendo particolarmente in luce i temi della dinamica *risorse personali/affordance digitale/implementazione competenze/contesto* e la fortissima influenza della connettività sui comportamenti umani e sulla gestione dei percorsi. Il tema dell'importanza del livello di istruzione e delle competenze di base e trasversali, linguistiche e digitali, dell'assorbimento delle TIC e della possibilità stessa di possederle e farne uso che amplificano le possibilità di azione e l'autonomia delle



persone, facendo la differenza tra un'esperienza di migrazione e l'altra, emerge con molta forza.

Il metodo di ricerca utilizzato è quello della "traiettoria etnografica" o "etnografia della traiettoria" sviluppato nel 2011 da Joris Schapendonk. Prevede che i ricercatori viaggino fisicamente insieme ai loro soggetti di ricerca, intervistandoli e annotando come questi si muovono attraverso i luoghi e in rapporto dialogico con i contesti attraversati, in una prospettiva trans locale facendo emergere le strategie adottate intrecciate con la possibilità di avere uno smartphone e di saperlo usare.

Il terzo saggio utilizzato, di Silke Jungbluth, (2017), si rivela di particolare interesse, perché parte da premesse che possono essere assunte ex ante come chiave di lettura del quadro che si va ad osservare:

It became thus clear very soon that I could not talk about the role of ITC for the mobility of "refugees" without understanding the process that framed and controlled this mobility. The way my interlocutors experienced their mobility as refugees was embedded in the context of regimes aiming to contain, regulate, and impose meaning on the way they moved (Silke Jungbluth, 2017, p. 3).

(È diventato presto molto chiaro che non potevo parlare del ruolo delle TIC per la mobilità di "rifugiati" senza comprendere i processi che hanno inquadrato e controllato questa mobilità. Il modo in cui i miei interlocutori hanno vissuto la loro mobilità in quanto rifugiati era integrato nel contesto di regimi che mirano a contenere, regolare e imporre significato sul modo in cui si sono mossi).

I metodi usati per la ricerca consistono in: a) organizzazione delle basi teoriche che sostengono la tesi dell'autrice; b) interviste narrative semi-strutturate individuali: sono state precedute da un percorso di presa di contatto con i componenti il campione; c) azioni finalizzate alla costruzione di un rapporto di fiducia e collaborazione che ha implicato la negoziazione di regole e spazi reciproci (sono state seguite dal mantenimento del canale di contatto in guisa di ulteriore follow up); d) osservazione delle interazioni in tre diversi gruppi attivi su social network, che dà risalto alle interazioni on line/off line, di forte rilevanza.

L'elemento importante di questo studio consiste nel porre una premessa imprescindibile: il valore assunto dalle TIC nei percorsi di migrazione irregolare è principalmente determinato da "griglie sottostanti di distribuzione diseguale del potere", che "emarginano e contengono" le pratiche di mobilità delle persone fornendo i presupposti per situazioni di "illegalità" o "irregolarità", in cui le risorse digitali diventano indispensabili per far fronte a situazioni altamente problematiche.

L'autrice si serve del concetto di "nazionalismo metodologico", fondato su queste stesse strutture di potere politico, indicandolo quale atteggiamento acritico adottato in ogni ambito, da quello della narrazione mediatica, a quello dell'analisi accademica e della ricerca, a quello degli studi sociali, a quello dei progetti di sostegno e di solidarietà, che sempre secondo l'autrice dà per scontata la loro legittimità, di modo che squilibri e disegualianze vengono riprodotte e metabolizzate.

Il quesito interessa quindi quale sia il reale ruolo delle TIC, che presentano una innegabile ambivalenza, dal momento che esse sono integrate nel discorso sui regimi socio-legali e territoriali che inquadrano e controllano la mobilità dei rifugiati, e non è chiaro se possano aiutare a eludere le restrizioni alla circolazione delle persone oppure siano funzionali a rafforzare i limiti di mobilità per categorie speci-



fiche di soggetti. In questo caso, definire categorie sociali, legali e analitiche, come quella del “rifugiato”, ad esempio, ha la funzione di caricare spazio e spostamento di significato politico, secondo un presunto “ordine naturale delle cose” (Malkki, 1995) che semplicemente difende un ordine arbitrario di distribuzione delle risorse.

Le “categorie di mobilità”, che vengono costantemente re-inquadrate distinguendo “rifugiati”, “lavoratori migranti”, “clandestini”, “turisti” ecc., si basano su una visione “sedentarista” dell’ordine mondiale in cui la stabilità spaziale è vissuta come la norma della società, e fa riferimento a confini naturalizzati tra gli statinazionali che concretizzano strutture di potere politico: queste strutture permettono la mobilità ad alcuni e la limitano ad altri, e questa regolamentazione dà corpo a una visione nazionalista del mondo. Il potenziale che le TIC forniscono in termini di mobilità oppure di controllo non può prescindere da queste strutture, salvo rafforzare le rappresentazioni e le narrazioni della mobilità, che a loro volta modellano il modo in cui lo spostamento viene percepito e compreso e il contesto in cui esso si svolge. In questa cornice le categorie di “immigrati” e “rifugiati” appaiono come antinomie all’ordine dello stato-nazione (Wimmer & Glick Schiller, 2002), e la loro stessa definizione agisce come regolazione delle politiche di mobilità.

In sintesi, i comportamenti digitali assunti nel corso dei viaggi migratori irregolari sono fortemente subordinati a questo quadro: «il confine diventa un sito cruciale di sorveglianza, dove le identità, le mobilità e le narrazioni sono esaminate dagli agenti dello stato» (Amoore, Marmura & Salter, 2008, p. 97); diventa dunque importante porre queste considerazioni come premessa al paradigma del ruolo della connettività e della tecnologia nelle migrazioni forzate.

### 4.3 Confini: come la tecnologia trasforma e moltiplica le frontiere

Secondo Diminescu il digitale cambia anche la nozione stessa di confine:

il confine con Shengen è prima di tutto una fortezza digitale. Per attraversarlo si passa attraverso un computer. [...] il confine non è più un confine geografico, è un confine di computer e prima di arrivare nel territorio di destinazione è necessario passare attraverso il file di consegna visti da un consolato nel paese di origine, da un computer al confine effettivo o sul computer di un ufficiale di polizia. Il confine diventa onnipresente e individuale (Diminescu, 2016, p. 3).

Anche secondo il rapporto ODI (Gelb & Krishnan, 2017) la gestione delle migrazioni da parte dei governi fa molto affidamento sulla tecnologia informatica, sia per tenere le persone fuori dai confini che per gestirle dopo il loro arrivo.

I sistemi di controllo si basano sempre di più sulle tecnologie digitali, che consentono alle autorità di accedere ai dati di telefonia mobile di singoli e gruppi di persone e di utilizzare i flussi di dati (*big data*) per limitare i loro spostamenti fisici, oppure sulla rilevazione biometrica, che vanno a comporre database sulle persone in movimento. Questi sistemi hanno un potenziale di utilità per il supporto e la tutela delle persone, ma hanno una natura fortemente contraddittoria: non esiste garanzia che i diritti e la privacy delle persone vengano rispettati, e la circolazione e la gestione arbitraria e a fini di controllo dei loro dati sensibili e biometrici, inquadrata nella dinamica dei fenomeni migratori che tende a categorizzare e definire le persone posizionandole in uno spazio politicamente scandito, implica in effetti che il confine si sposti con la persona stessa.



L'altissimo e capillare controllo digitalizzato delle frontiere evoca la figura del "panottico" (Jeremy Bentham, 1791), struttura totale in cui i "controllori" – posizionati al centro e opportunamente coperti – hanno una visione a 360° su una platea di "controllati" posti tutt'intorno, che invece non possono vedere coloro che li osservano.

La tecnologia può funzionare da *panottico*, controllando le persone ovunque si trovino, e da strumento di sorveglianza per irregolari, senza documenti, indesiderabili in genere, da escludere e respingere:

«Surveillance is "tick" for undocumented/irregular migrants and other "unwanted" at the border and functions as a "banopticon" by excluding/-banning the "undesirables" from crossing them. In this respect, new technologies transform borders into sites of intensive scrutiny, closure and trauma for the "others"» (Gillespie et al., 2010, p. 33);

«La sorveglianza è un "segno di spunta" per i migranti irregolari/irregolari e altri "indesiderati" alla frontiera e funge da "banopticon" escludendo/vietando agli "indesiderabili" di attraversarli. A questo proposito, le nuove tecnologie trasformano i confini in luoghi di intenso controllo, chiusura e trauma per gli "altri"».

Infine, il controllo reale delle frontiere fisiche tra gli stati è gestito con il supporto di tecnologie sempre più sensibili, capaci di percepire e localizzare persone in movimento e di intercettarle prima che completino l'attraversamento: il "complesso industriale di frontiera" rappresenta un volume di mercato che dovrebbe essere di circa 32,5 miliardi di dollari entro il 2021, e si avvale di una serie sconcertante di nuovo hardware per collezionare informazioni su persone e merci, abbinato a telecamere, sorveglianza radar, sensori sotterranei, "Roborder" che vanno in aria, in acqua e su terra, equipaggiamento montato su droni, dirigibili, elicotteri, satelliti, torri e piattaforme e capace di identificare volti a grande distanza individuandone sesso, età ed etnia.

*Confini culturali.* La categorizzazione e la reificazione delle persone inevitabilmente alimentano la crescita di stereotipi, che l'informazione intesa come conoscenza e ricerca hanno fortunatamente il potere di decostruire facilmente.

L'ascesa alla ribalta della figura del "migrante connesso" e digitalizzato, forse inedita per l'opinione pubblica europea, ha probabilmente destabilizzato la narrazione introiettata intorno al *migrante rifugiato* in fuga da povertà/guerra/degrado alla ricerca di una "vita migliore in Europa", al punto di dare vita ad un acceso – e strumentale – dibattito mediatico sul perché essi possiedano uno smartphone, un oggetto percepito dalla società ospitante come un bene di lusso.

In un articolo di approfondimento, un commentatore riporta così i termini del dibattito:

Un caposaldo della propaganda nazionalista e xenofoba punta a negare l'immagine degli immigrati come persone che fuggono da povertà, fame e condizioni inumane. La disperazione sarebbe una scusa buonista per sfruttare la compassione dei cittadini mentre gli immigrati sono persone pigre, avidi e piene di confort; primo fra tutti il cellulare (Dolce, 2017).

Anche un paese in via di sviluppo può conoscere cenni di diffusione tecnologica e allo stesso tempo presentare condizioni disastrose che spingono persone dispe-



rate ad andarsene. Inoltre, le funzioni che determinate apparecchiature rendono disponibili sono vantaggiosamente sproporzionate al bassissimo costo di mercato degli oggetti di seconda mano.

Tutta la documentazione fin qui esaminata mette chiaramente in luce quale sia stato il percorso di rapida e vasta diffusione di strumenti come telefoni cellulari e smartphone, di cui il caso dell’Africa è un esempio lampante. Dalla numerosa mole di dati raccolti e resi disponibili dagli studiosi che abbiamo fin qui citato, è risultato evidente come in molti contesti, i cellulari sostituiscono altre vere e proprie infrastrutture nei territori che ne sono sprovvisti e come inoltre vadano a sopperire a situazioni generali di mancanze generali, sia nei Paesi in via di sviluppo sia nelle comunità di migranti nei Paesi d’approdo. La particolare capacità degli smartphone di consentire comunicazione in qualsiasi contesto, pure desertico, ha conferito a questo oggetto funzioni, utilità e significati che travalicano i valori ad esso assegnati dalla società consumistica occidentale. Lo smartphone è diventato un oggetto vitale per la sopravvivenza. Chiedere ai migranti di non usufruirne è non vedere lo stato di necessità, come spesso accade da punti di osservazione ego etnocentrica.

Si svela qui la “doppia dimensione” in cui è percepito l’uso della tecnologia, che incarna due tratti culturali completamente antitetici: nel mondo occidentale il cellulare è cresciuto come uno “status symbol”, un oggetto di moda e all’avanguardia, e il suo valore aggiunto è stato notevole ma non altissimo; al contrario, le TIC e i cellulari si caricano di un fortissimo valore aggiunto, perché hanno un reale potere trasformativo sulla vita delle persone e sull’assetto delle comunità; in questi contesti le persone ne fanno un uso decisamente più pratico e pragmatico, condiviso, razionale, che li rende strumenti molto preziosi, facendo riflettere sulla grande differenza tra modelli culturali, comunicativi e di consumo.

C’è poi la dimensione della migrazione: se un cittadino europeo pensasse a quali e quante occasioni ha per usare uno smartphone nel suo quotidiano, gli risulterebbe immediato comprendere l’importanza che esso assume durante un viaggio, specie se è lungo e pericoloso:

Smartphone, social media e app diventano bussola e salvagente, tornando alla funzione originaria della comunicazione, che si è quasi persa nel mondo cosiddetto “sviluppato”, dove l’utilizzo compulsivo dei device assume sovente forme patologiche e di “vitale” ha poco o nulla [...] Possedere uno smartphone, potersi connettere alla rete per consultare siti e social networks, comunicare con chi si è lasciato alle spalle e con i riferimenti nei paesi che si vogliono raggiungere può davvero fare la differenza... (Finotto, 2018).

Calando questo strumento nel dramma della migrazione forzata, forse si potrebbe tentare l’azzardo di sdrammatizzare, parafrasando una famosa battuta d’altri tempi, che più o meno recitava: “Sapete come mai moltissimi ebrei (qui intesi come gli “erranti” per definizione) suonano il violino?...avete mai provato a scappare con un pianoforte a coda?” e per capire l’importanza di avere uno smartphone.

Per i rifugiati, la connettività digitale è spesso un’ancora di salvezza letterale. [...] I telefoni cellulari erano così importanti che, all’arrivo [nei campi profughi], molti rifugiati hanno chiesto il Wi-Fi o i servizi di ricarica prima di cibo, acqua o rifugio (Gelb & Krishnan, 2017, p. 15).

Le ricerche esaminate mettono in luce la valenza forte e multiforme dell’uso dello smartphone nei viaggi migratori, amplificata enormemente dalla complessità



insita nei viaggi irregolari. L'accesso a più ampie fonti di informazione dato dallo smartphone permette una maggiore capacità di elaborarle prima e dopo la partenza e di raggiungere la destinazione desiderata e la sua portabilità e multifunzionalità risulta determinante nel supportare la mobilità fisica.

I rifugiati usano i telefoni cellulari “come” la maggior parte degli europei fanno (anche se per molte persone la connettività perpetua può essere una dimensione insolita), ossia per tenersi in contatto con le loro famiglie e con gli amici, per prendere foto e video, per “navigare” in internet e sui social network, ma nei percorsi migratori i telefoni vengono usati per scopi molto specifici.

*Prima della partenza.* Già nei paesi di origine, qualora la situazione sia di destabilizzazione o di guerra, accedere all'informazione può essere difficile, per la precarietà della vita quotidiana o per limitazioni dell'accesso alle notizie: in questi casi la connettività permette di superare l'eventuale isolamento informativo e di conoscere realtà diverse dalla propria, acquistando consapevolezza.

*Durante il viaggio.* I telefoni cellulari sono un elemento della più ampia struttura digitale e fisica che modella percorsi, esperienze e destinazioni, ma si rivelano fondamentali grazie alla loro multifunzionalità che, in sintesi, permette di: – mantenere contatti, stabilirne di nuovi, comunicare, informarsi e informare; – localizzarsi nello spazio, usare mappe per spostarsi, segnalare la propria posizione; – avere informazioni a tutto campo; – ovviare alle barriere linguistiche e iconografiche.

*Comunicazione e informazione.* Mantenere contatti quotidiani con persone significative è fondamentale per chi si mette in viaggio; a condizione che parenti e amici lasciati al paese natale dispongano di strumenti adeguati (ad esempio un altro smartphone o almeno un telefono cellulare), coloro che partono hanno la possibilità di inviare quotidianamente immagini, informazioni e di parlare, a voce o con video.

Tuttavia le reti di contatti importanti non sono soltanto quelle strettamente familiari e amicali: chi parte prima, chi si trova già in viaggio o chi si è già stabilito in un altro paese rappresenta una grande risorsa perché diviene una fonte di informazioni attendibili e aggiornate, di modo che coloro che seguono possano percorrere gli stessi tragitti, informati su pericoli, difficoltà e opportunità che incontreranno, generando una sorta di catena di informazioni aggiornate in tempo reale e di contatti utili. L'importanza delle possibilità di azione abilitate dalla connettività digitale aumenta fortemente durante i viaggi; lo dimostrano ampiamente i tre studi presi in esame:

mentre sono in transito, i migranti accedono a nuove informazioni e sviluppano nuove strategie per raggiungere le loro destinazioni incontrando altri migranti in transito o inserendo informazioni che scorrono attraverso le reti di social media (Kuscminder et al., 2015, p. 67).

È importante però sapere che si tratta di una rotta percorsa da persone mediamente digitalizzate in territori adeguati alla connettività e alle reti mobili in maniera piuttosto diffusa e omogenea e morfologicamente caratterizzati da lunghi tratti di percorso via terra e in luoghi piuttosto antropizzati. Si può parlare di due dimensioni di *affordance*: quella normalmente offerta alle persone dalla multifunzionalità delle TIC, e quella che si intreccia e si amplifica con la dinamica delle reti comunicative transnazionali che fanno dello smartphone uno strumento trasformativo dei percorsi migratori. Il connubio di buona competenza digitale e condivisione delle informazioni ha addirittura permesso di creare in modo collaborativo conoscenza fruibile. La possibilità di avere informazioni in tempo reale produce trasformazioni attive sui percorsi scelti:



The portability of this technology enhances migrants' flexibility and allows them to adapt their travel plans on the basis of changing circumstances (Zijlstra & Van Liempt, 2012. p. 182).

La portabilità di questa tecnologia valorizza la flessibilità dei migranti e consente loro di adattare i loro piani di viaggio sulla base del cambiamento di circostanze.

Resta comunque molto evidente che le potenzialità delle TIC si basano e si innestano sulle competenze digitali che gli utilizzatori possono mettere in campo, e che le loro risorse personali, in termini di istruzione e di esperienza, giocano un ruolo centrale sulle loro possibilità di azione.

Esiste un rapporto di ricorsività tra la qualità delle risorse personali e il vantaggio ottenibile dall'uso delle TIC. In tema delle competenze, quanto più il possesso di buoni livelli di istruzione di base e di alfabetizzazione informatica è condizione necessaria alla fruizione delle TIC, tanto più queste ultime potranno potenziare e rendere massimamente utili le abilità personali.

Gli studi condotti con il metodo della traiettoria etnografica mettono chiaramente in luce che le differenze nel background di istruzione, nell'alfabetizzazione digitale e nelle competenze linguistiche hanno un effetto importante sulla capacità dei migranti di trarre profitto dalla tecnologia mobile; ovviamente questi aspetti sono strettamente dipendenti dall'origine socio-economica delle persone. Infatti i migranti più giovani e istruiti dimostrano di saper sfruttare al meglio le opportunità offerte da Internet, mentre quelli meno istruiti o analfabeti devono affidarsi alle forme più tradizionali di comunicazione, potendo eventualmente fare affidamento solo su comunicazione vocale o tramite messaggi testuali. Anche le competenze linguistiche sono una importante chiave d'accesso alle informazioni rese disponibili da internet poiché rendono possibile fare ricerche on line, e sono una risorsa comunque fondamentale durante i viaggi. Le carenze linguistiche rendono difficile ottenere informazioni corrette e comunicare in genere.

Comunque è importante riconoscere i contributi che le TIC possono dare alla formazione e alla autoformazione individuali: la facilità d'uso di uno smartphone, e i programmi e applicazioni che esso supporta, rendono possibile per gli utilizzatori di incrementare e sviluppare meglio le proprie competenze di base.

L'esperienza migratoria stessa – percorso di formazione per definizione – costringe a mobilitare tutte le proprie risorse: in questo caso lo smartphone assume fortemente il ruolo di strumento di mediazione e apprendimento, dando agli individui il supporto per sviluppare capacità e conoscenze nuove.

In queste considerazioni il nodo del rapporto tra origine socio-economica, istruzione di base e accesso alle opportunità continua a riemergere nel corso di questa trattazione, e anche nell'esperienza migratoria risulta essere il tratto di maggiore criticità. All'interno della popolazione migrante esiste un forte "digital-divide", scandito dalla stratificazione economica ed educativa ereditata dal contesto di provenienza: non tutte le persone in viaggio hanno uno smartphone e vite virtuali on line, a volte nemmeno un telefono, specie le donne e le persone anziane. Moltissimi non hanno le risorse economiche per comprare e mantenere uno smartphone, e anche se lo avessero avrebbero difficoltà ad usarlo a causa dell'analfabetismo purtroppo ancora molto diffuso.

Questi fattori producono il genere di "mobilità stratificata", costruita in base al grado di accesso a diversi generi di risorse, che comporta grosse differenze nella qualità dei viaggi e nelle loro possibilità di successo. È importante constatare che



uno smartphone o un telefono non sono per tutti, e che non dappertutto è possibile servirsene: sono molte le persone in viaggio che non hanno la possibilità di informarsi né di comunicare, per le loro condizioni o per la natura del tragitto che percorrono, e sono queste le più vulnerabili. È dimostrato che la gran parte degli incidenti, degli abusi e dei decessi avvengono a persone impossibilitate a comunicare e a chiedere aiuto, e in zone dove non esiste copertura digitale né telefonica, dato che per la maggior parte le operazioni di soccorso vengono attivate dai migranti stessi con i loro telefoni cellulari.

Occorre poi osservare che, nei contesti di migrazione forzata, il fatto che le TIC si rivelino risorse irrinunciabili può essere in larga misura ricondotto alla modalità di gestione delle politiche migratorie e delle frontiere tra gli stati nazionali: è ipotizzabile che smartphone non assumerebbe questo enorme valore di strumento indispensabile e salvifico se i viaggi non fossero così complessi e pericolosi: pericolosità indotta dalla impossibilità di spostarsi in modo legale e sicuro, conseguente alla regolamentazione delle frontiere, che obbliga le persone a seguire percorsi irregolari, affidandosi al contrabbando o alla sorte e riempiendo le pagine di cronaca più tristi e desolanti.

Dal punto di vista informativo, è evidente come il web raccolga ogni genere di informazione da ogni tipo di fonte, e non esiste la garanzia della loro attendibilità: i migranti potrebbero affidarsi a informazioni fuorvianti e trovarsi in difficoltà, ragione per cui lo sviluppo di canali informativi ufficiali o accreditati e credibili risulta essere una delle priorità rispetto alle crisi migratorie. Infatti gli stessi trafficanti di esseri umani utilizzano i social network per contattare i loro clienti e possono diffondere informazioni distorte. Nel caso dei viaggi di contrabbando, avere uno smartphone può rivelarsi un'arma a doppio taglio: a volte i trafficanti, contando sulla loro possibilità di allertare i soccorsi con un telefono, mettono a rischio la vita delle persone, ad esempio, imbarcandole su natanti inadeguati e sovraccarichi.

Il rapporto tra TIC e processi migratori rivela quindi grandi potenzialità, ma conserva altrettanti tratti di criticità, che le diverse esperienze di supporto e progettualità digitale vorrebbero provare a mitigare

## 5. Lo smartphone come mediatore nella migrazione

Nonostante le sacche di disuguaglianza, che riguardano fasce particolarmente vulnerabili in base a origine, reddito, genere ed età che in molti casi sono escluse dall'accesso alla tecnologia, è innegabile come TIC e smartphone siano strumenti fortemente inclusivi.

L'impatto delle TIC e degli smartphone nei processi delle migrazioni andrebbe letto e problematizzato in relazione alla diffusione e all'incremento della conoscenza in più direzioni e interessa strettamente i movimenti dei migranti, anfidromi e diasporici. reciprocamente dai Paesi di origine a quelli di approdo e diasporici nelle varie destinazioni attraverso una altrettanta varietà di percorsi o canali di collegamento. Interessa l'orientamento e la qualità della vita negli spostamenti e nelle situazioni di sopravvivenza. Le possibilità comunicative e informative offerte dalla tecnologia digitale, soprattutto dello smartphone, in tutti gli aspetti di vita che influenzano e determinano nella migrazione.

Lo smartphone si configura come un oggetto mediatore potente e rimanda ad una serie di vantaggi e facilitazioni relativi alle questioni dell'auto-organizzazione



nonché dell'orientamento e del compimento delle scelte che si necessita nel percorso migratorio.

Andrea Canevaro, nel suo libro *Pietre che affiorano* (2018), paragona i mediatori ai sassi di un corso d'acqua che offrono appoggio a chi vuole attraversarlo senza bagnarsi; così i mediatori danno sostegno, creano collegamenti per superare le barriere, i limiti, le paradossalità e l'assurdo incontrati nel pensarci altrove migrante e negli spostamenti per raggiungere le mete di arrivo concepite.

Le TIC e lo smartphone possiedono quella caratteristica particolare: la pluralità, che Canevaro individua come indispensabile qualità dell'oggetto mediatore, funzionale e incisiva nel comprendere e orientarsi a piccoli passi in situazioni che si susseguano, in questioni nuove e imprevedute nel gioco delle possibilità. Funzionali e incisive nel creare la conoscenza necessaria per comprendere la realtà che nello stesso tempo si presenta come costrittiva e aperta. Funzionale nel comprendere il rischio e calibrarsi di conseguenza orientando con più possibilità le decisioni.

In questo senso le TIC e lo smartphone rappresentano *la pedina del domino* e un mediatore dovrebbe avere la capacità di collegarsi a domino e costruire un contenimento elastico, come avviene nel gioco del domino dove sono possibili collegamenti di forme, colori, di numeri e di molti altri elementi percettivi che insieme si contengono l'un l'altro. E sempre in questo senso un mediatore rappresenta la sicurezza e l'invito a rischiare, è sia un punto di riferimento che un invito ad andare oltre, a rischiare. Un invito ad affrontare gli imprevisti e contemporaneamente, nel sopraggiungersi degli imprevisti, rimanere collegato, senza allontanarsi al progetto pensato inizialmente. Un progetto ha bisogno di essere rivisitato per rimanere il proprio progetto.

La multimodalità che caratterizza un mediatore è la varietà dei modi che si hanno e di cui si dispone per realizzare un progetto; a questa multimodalità si affianca la multimedialità delle TIC e dello smartphone che si accompagna alla possibilità e alla capacità di scelta, anche nell'imperarsi delle paure imposte da contesti di violenza, assoluti, degradanti e lesivi. La paura si impara e si impara ad affrontarla "senza paura" e se un mediatore la genera, se fa paura si rischia di bloccarsi, quindi occorre sostituirlo. La potenzialità di un mediatore, plurale, di collegamento, plurimodale e multimediale rafforza la capacità di stare nel proprio progetto e, se necessario, di riformularlo.

Le TIC rispondono alla modulazione della distanza fra migrante e realtà, contestuale e/o percepita come tale. Il primo aspetto sul quale incidono è quello relazionale; l'incrinarsi delle barriere di spazio e tempo nella comunicazione transnazionale trasforma la struttura stessa dei legami, che diventano multipli, sempre accessibili, estremamente ramificati. Si ha la possibilità di consolidare e di mantenere anche a distanza l'intensità dei legami familiari e amicali originali e avere il supporto emotivo e pratico che ne deriva. Si ha la possibilità di significare le reti relazionali fra migranti, fra "pari" sparsi per il mondo. Si ha la possibilità di ri-trovarsi e di ri-trovare significato nei "luoghi" comunicativi offerti da chat e social network, e ri-vivere in questa estensione, rapporti sostanziosi e notevoli per reperire informazioni e avere sostegno, informazioni e sostegno di importanza vitale, strategica, nell'affrontare complessivamente le condizioni della realizzazione di un progetto, influenzando e orientano comportamenti e scelte.

Ne deriva la mutazione dell'identità stessa e dell'immagine di sé che il migrante restituisce: sempre connesso, coltiva presenze, profili ed esperienze multiple frequentando contemporaneamente luoghi fisici e virtuali, trovandosi contempo-



raneamente “assente ma presente”, soprattutto alimentando e fruendo comunque l'appoggio relazionale.

Il consumo tecnologico cambia l'immagine stessa che il migrante restituisce all'esterno e il modo in cui egli viene percepito, partecipando ai circuiti comunicativi e informativi. Dal punto di vista pratico, smartphone moltiplica enormemente le possibilità di azione in tutte le fasi del processo migratorio, fornendo l'*affordance digitale* che si traduce in ciò che la tecnologia dà la possibilità di fare. L'informazione, derivante da internet o da social network e reti, rimane la risorsa centrale, che permette di risolvere aspetti molto concreti: già preliminarmente al viaggio migratorio ne permette la pianificazione, dando la possibilità di individuare percorsi, conoscere e gestire le possibilità di trasporto e gli aspetti normativi e legali da affrontare.

Nello spazio e nei tempi dei tragitti lo smartphone offre un supporto essenziale sempre in termini di reti comunicative e di appoggio, e soprattutto in quando permette di orientarsi nello spazio e spostarsi utilizzando le mappe e GPS, di affrontare le barriere linguistiche in brevissimi tempi con l'utilizzo della funzione di traduzione automatica, e di far fronte alle necessità del quotidiano trovando con Internet i servizi in prossimità.

Allo stesso modo, all'arrivo in un nuovo Paese, lo smartphone sostiene le reti relazionali originarie garantendo il contatto tra familiari lontani, e favorisce la coltivazione di nuove reti; facilita l'esplorazione e la fruizione delle risorse nel nuovo contesto, e permette di informarsi su tutto ciò che riguarda il proprio insediamento e le proprie necessità, compreso quella della propria formazione e dell'apprendimento linguistico.

I percorsi migratori non si svolgono però sempre nelle stesse condizioni e lo smartphone rimane uno strumento estremamente utile, in particolare la sua utilità e indispensabilità risulta nelle situazioni di fuga e di emergenza. Gli studi sulle migrazioni forzate lungo l'Europa dell'Est verso il centro del continente descrivono questa situazione, analizzando finemente, e con diversi approcci di ricerca, gli stili di utilizzo di smartphone da parte di migranti in fuga da scenari di guerra, e le dinamiche che si instaurano tra smartphone, persone e ambiente. In questi casi il telefono diventa “bussola e salvagente”, e letteralmente permette di ri-direzionare, improvvisare, riorganizzare lo spostamento passo dopo passo, a seconda delle vie aperte o degli ostacoli presenti lungo il cammino.

Il punto critico sta nel fatto che le persone che si spostano irregolarmente, pur fuggendo da contesti invivibili, trovano grosse difficoltà ad attraversare i confini tra gli Stati europei, dunque il loro percorso diventa rischioso poiché per aggirare le restrizioni al loro movimento sono costretti a spostarsi in modo precario e poco sicuro, spesso ricorrendo al contrabbando, subendo controlli e repressione.

In un territorio comunque infrastrutturalmente attrezzato per la tecnologia, le funzioni più utili dello smartphone diventano quelle di geolocalizzazione, GPS, mappe, navigatori, che permettono di avere cognizione delle situazioni, di dove ci si trovi e di capire che direzione prendere. Risulta fondamentale anche l'accesso ai social network e alle reti di messaggistica multimediale, supportati dalla connettività digitale, poiché chi ha percorso una certa rotta prima, si premura di fornire a chi segue, consigli e informazioni che si rivelano importantissimi e attendibili. La qualità dei supporti informativi per i migranti risulta importante e centrale e in Europa si moltiplicano, sempre di più, le forme di sostegno digitale ai percorsi migratori, sotto forma di programmi, applicazioni, progetti e piattaforme a supporto di ogni possibile



bisogno: dalla possibilità di sostare e mangiare, e di ricaricare il proprio smartphone, all'assistenza sanitaria transculturale, al supporto legale on line, ai servizi digitali che permettono di orientarsi al meglio lungo i territori attraversati. Questo spiega l'onnipresenza di smartphone nelle mani dei migranti, e contribuisce al possibile superamento di stereotipi che strumentalmente li stigmatizzano ulteriormente, tacciandoli di possedere indebitamente ciò che qui viene ancora percepito come un bene di lusso, sorvolando sul fatto che l'accesso all'informazione e alla comunicazione deve essere un diritto di tutti.

Il caso dell'Africa spiega, e la condizione del migrante evidenzia, come lo smartphone, ormai diffuso in ogni ambiente sociale pur dove legami e servizi sono prossimi e disponibili, diventa più utile e prezioso per chi in effetti conserva in questo piccolo strumento legami e contatti, conoscenza, accesso al territorio, all'informazione e alla lingua, trovandosi lontano da tutto ciò che gli è familiare.

Dalle modalità di utilizzo dello smartphone emerge un tema importante: quello del rapporto tra risorse individuali e possibilità di azione offerte, sebbene l'intuitività stessa ne consenta l'uso anche ai meno esperti, in base alle capacità che si prestano comunque ad essere incrementate. Questo strumento offre supporto allo sviluppo e incentiva nuove competenze: digitali, linguistiche, trasversali. Dalle osservazioni risulta che i migranti mobilitano risorse individuali e superano situazioni sfidanti utilizzando con competenza il supporto digitale, il quale si rivela un utilissimo dispositivo (impalcatura) per poter procedere con l'organizzazione dell'autoapprendimento. In ogni caso, smartphone e connettività digitale risultano estremamente utili, se non indispensabili, lungo tutte le fasi del percorso migratorio.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). *Language, social media and migration: the role of mobile communication technologies in migrants' everyday lives*, Research seminar, School of Education, University of Birmingham, Hosted by the AHRC-funded project Translation and Translanguaging (TLANG), 02-02-2018. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/education/mosaic/language-social-media-and-migration.pdf>
- Agence Française de Développement, Agence Universitaire de la Francophonie, Orange & UNESCO (eds.) (2015). *Le numérique au service de l'éducation en Afrique*. In «Savoirs communs», n. 17, Février 2015. <https://www.afd.fr/fr/ressources/savoirs-communs-ndeg17-le-numerique-au-service-de-leducation-en-afrique>
- Amoore L., Marmura S., Salter M. B. B. (2002). Editorial: Smart Borders and Mobilities: Spaces, Zones, Enclosures. *Surveillance & Society*, 5, (2), 96-101.
- Bornman, E. (2012). The Mobile Phone in Africa: Has It Become a Highway to the Information Society or Not? *Contemporary Educational Technology*, 3(4), 278-292.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Castells M. (2000). *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge: Wiley-Blackwell. (trad. It. *La nascita delle società in rete*, Milano, Università Bocconi, 2014).
- Ceschi S., Riccio B. (2007). "Transnazionalismo" e "Diaspora". Dalla ricerca sociale alle politiche globali?. In Fondazione ISMU (ed.), *Dodicesimo Rapporto Sulle Migrazioni 2006* (pp. 305-316). Milano: FrancoAngeli.
- Cissé M. (1999). *Parole de sans-papiers!* Siren (FR): La Dispute.
- Diminescu D. (2005). Des migrants hyperconnectés. *Migrations Société*, 17 (102), 275-293.
- Poi in *Cairn.info*, 21/10/2016. Poi in *Sciences Humaines*, 290, 3, 2017, 10-25.



- Diminescu D. (2016). Traces numériques. *Plein droit*, 110, 3, 3-6.
- Diminescu D. (2017). L'innovation numérique au service des réfugiés. In M. Wiewiorka (ed.), *Les Solidarités* (pp. 235-252). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Diminescu D. (2017). Des migrants hyperconnectés. *Sciences Humaines*, 290, 3, 10-28.
- Diminescu D., Renault M., Jacomy M. et al. (2010). Le web matrimonial des migrants. L'économie du profilage au service d'une nouvelle forme de commerce ethnique. *Réseaux*, 159, 15-56.
- Dolce F. (2017). Il cellulare dell'immigrato. *Argo - politica per la società*, blog. 27-10-2017.
- European Commission, EPSC European Political Strategy Centre (2017). *Nord Stream 2 – Divide et Impega Again? Avoiding a Zero-Sum Game*, European Commission website, 27 ottobre 2017. <https://euagenda.eu/publications/nord-stream-2-divide-et-impera-again>
- Finotto C. A. (2018). Migranti, come lo smartphone aiuta ad affrontare i viaggi della speranza. *Il Sole 24 Ore*, 18-08-2018.
- Gelb S., Krishnan A. (2018). Technology, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development. In Swiss Agency for Development and Cooperation SDC (ed.). *ADI: Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 181-198.
- Gelb S., Krishnan A. (2018). Technology, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development. In Swiss Agency for Development and Cooperation SDC (ed.). *ADI: Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 181-198.
- Gifford S. M., Wilding R. (2013). Digital Escapes? ICTs, Settlement and Belonging among Karen Youth in Melbourne, Australia. *Journal of Refugee Studies*, 26, 4, 558-575: 560.
- Gillespie M., Ampof L., Cheesman M., Faith B., Iliadou E., Issa A., Osseiran S., Skleparis D. (2016). *Mapping Refugee Media Journeys: Smartphones and Social Media Networks*. Research Report. Milton Keynes: Open University. The Open University: France Médias Monde, 13-05-2016.
- Hamel J. Y. (2009). *Information and communication technologies and migrations*. United Nations Development Programme, Human development Reports, Research Paper 2009/39, august 2009. Geneva: UN.
- IOM-International Organisation for Migration (ed.). *Word Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*. Tignieu-Jamezyzieu (France): Imprimerie Courand et Associés. Chapter 2. *International Migration Annual Review 2010/2011*, p. 54 (nota 17).
- Jumbert M. G. et al. (2018). Smartphones for refugees: tools for survival or surveillance? *Prio Policy Brief*, 4, 1-4.
- Kapur D., McHale J. (2005). *Give us your best and brightest. The global hunt for talent and its impact on the developing world*. Washington: Center for Global Development. In part. Parte I. Cap.5. *When People Can Leave: the Effect of Prospective Emigration*, pp. 73-86. Cap. 7. *Gone but Not Forgotten? The Role of the Diaspora*, pp. 110-131.
- Kone Z. L., Özden Ç. (2017). Brain drain, gain and circulation. In K.A. Reinert, *Handbook of Globalisation and Development* (pp. 349-370). UK, Cheltenham - USA, MA, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Kuschminder K., De Bresser J., Siegel M. (2015). *Irregular Migration Routes to Europe and Factors Influencing Migrants' Destination Choices*. Maastricht Graduate School of Governance.
- Levitt P. (1998). Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *The International Migration Review*, 32, 4, 926-948.
- Loh C. (2016). Elite schoolboys becoming global citizens: Examining the practice of habitus. In A. Koh, J. Kenway (eds.), *Elite schools: multiple geographies of privilege*. London: Routledge.
- Madianou M., Miller D. (2012). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. First Published: August 22, 2012 (on line). *International Journal of Cultural Studies*, 16, 2, 2013, March 1, 169-187.
- Malkki L. H. (1995). Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, 24, 495-523.
- ODI (Overseas Development Institute) & Swiss Agency for Development and Cooperation (ed.), *Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Settembre 2018.



- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando, Ed. orig. (1966). *The tacit dimension*. N.Y., Garden City: Doubleday.
- Sabaté i Dalmau M. (2010). *Voice from a Locutorio: Telecommunication and Migrant Networking*. PhD dissertation. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabaté i Dalmau M. (2014). *Migrant Communication Enterprises. Regimentation and Resistance*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sayad A. (1985). Dal messaggio orale al messaggio su cassetta, comunicazione con gli assenti. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, 61-72.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Éditions du Seuil).
- Santrock J. W. (2008). *Psicologia dello Sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Shapendonk J., Steel G. (2014). Following migrant trajectories: The im/mobility of Sub-Saharan Africans en route to the European Union. *Annals of the Association of American Geographers*, 104 (2), 262-270.
- Shapendonk J. (2010). *Turbulent Trajectories: Sub-Saharan African Migrants Heading north*. PhD thesis. Nijmegen: Radboud University.
- Silke Jungbluth, "Smartphone refugees": mobility, power regimes, and the impact of digital technologies". Original Master's thesis, University of Tampere, School of Social Sciences and Humanities, MDP in Peace, Mediation and Conflict Research; specialization: Social Anthropology, February 2017.
- Vertovec S. (2004). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. *International Migration Review*, 38, 3, 970-1001.
- Wimmer A., Glick Schiller N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global networks*, 2, 4, 301-334.
- Webster F. (2006). *Theories of Information Society*. Londra: Routledge.
- Zijlstra J. & Van Liempt I. (2017). Smart(phone) travelling: understanding the use and impact of mobile technology on irregular migration journeys. *Journal of Migration and Border Studies*, 3, 2/3, 174-191.

## RECENSIONE

S. Pinnelli (a cura di)

**Plusdotazione e scuola inclusiva.**

**Modelli, percorsi e strategie di intervento**

Lecce, Pensa MultiMedia, 2019

Laura De Stradis

[laura.destradis@gmail.com](mailto:laura.destradis@gmail.com)

In un momento storico in cui anche l'Italia, in ambito educativo e legislativo, si interessa ad accogliere e prendere in carico i ragazzi plusdotati, il volume *"Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento"*, a cura di Stefania Pinnelli, diventa un atto necessario.

Proprio quando l'orecchio è vigile ma in tanti parlano, bisogna fermarsi a capire e approfondire, cercando di definire un argomento che perde la sua essenza diventando popolare, a tratti virale. Si parte sempre da un tentativo, perché non è detto che sia possibile – e nemmeno auspicabile – costringere in una definizione o in categorie prestabilite l'universo complesso e multiforme della plusdotazione. Il rischio, infatti, è pensare alla plusdotazione attraverso luoghi comuni, stereotipi e pregiudizi, un rischio che l'intera rete educativa e sociale non può permettersi.

Il primo passo per orientarsi, quindi, è smantellare le misconoscenze degli insegnanti riguardo agli allievi plusdotati, come il mito dell'eccellenza evidente e autonoma, cioè capace di emergere ed evolvere senza interventi esterni, tanto da garantire il successo scolastico. Non esistono degli indicatori infallibili per inquadrare la plusdotazione in un profilo uniforme ma, sicuramente, si intravedono delle caratteristiche comuni negli alunni plusdotati, una fra tutte la doppia faccia della medaglia: a capacità cognitive molto avanzate sovente corrispondono difficoltà affettive e relazionali (contributo di *Stefania Pinnelli*).

Il volume si compone di tre parti: 1) ricerca e riflessione; 2) area famiglie e contesti educativi; 3) area didattica.

In un dialogo armonico e serrato tra ricerca ed esperienza sul campo, il testo approfondisce ogni aspetto emerso finora dalla letteratura scientifica sulla *gifted education*, rispondendo con una pluralità di punti di vista all'urgenza di accorgersi e includere le eccellenze del nostro Paese, non solo a scuola. Non si prescinde, poi, da una riflessione epistemologica sull'inclusività del contesto scolastico, sul ruolo delle famiglie e sulle pratiche e sugli strumenti di cui la scuola dovrebbe appropriarsi per valorizzare l'alterità dei plusdotati.

Si stima che nelle scuole italiane la presenza dei plusdotati raggiunga la soglia del 5%, che prende in considerazione anche "il sottobosco non emerso della popolazione che ha un dono – gift – e che quindi si trova in una condizione di potenziale plusdotazione". Per "dono" si intende un livello eccezionale di performance rispetto ai pari in diverse aree: intellettuale generale, specifica attitudine scolastica, pensiero creativo, leadership, arti visive e dello spettacolo. Alcuni contributi prestano parti-



colare attenzione all'Indice di abilità generale (*David Polezzi et alii*) e alle convinzioni della autoefficacia e degli stili attributivi in un profilo di plusdotazione (*Elena Abbate*).

Gli insegnanti, quindi, sono i primi ad avere la possibilità di intervenire sulle eccellenze, ma soltanto dopo la loro specifica formazione, grazie alla quale la scuola può riconoscere e includere gli alunni plusdotati, risvegliando il *drago dormiente*. È così che Linda Silverman definisce l'alto potenziale di un plusdotato, accompagnato da vulnerabilità e fragilità psicologica e affettiva e che, di fatto, inserisce la plusdotazione fra i bisogni educativi speciali (contributo di *Barbara De Angelis*). Si punta ad avere "insegnanti competenti e coraggiosi" che "provano ad andare oltre una visione statica di intelligenza e di profitto scolastico, attribuendo grande importanza alla propria conoscenza ed esperienza" e "si auspica che quando si indica loro la luna, non guardino il dito" (contributo di *Andrea Fiorucci*).

La formazione, poi, dovrebbe superare i confini scolastici, abbracciando una prospettiva più sociale (contributo di *Felice Corona* e *Tonia De Giuseppe*); dovrebbe accogliere e raccogliere le istanze della famiglia: dai ragazzi plusdotati si passa così ai loro i genitori che, attraverso le pratiche narrative, l'osservazione e l'ascolto si preparano a comprendere e accettare le differenze, per rispondere al meglio ai bisogni e alle esigenze della specialità (contributi di *Francesca Salis* e di *Laura Arcangeli, Cristina Gaggioli e Moria Sannipoli*). Completa la seconda parte del volume uno specifico focus su alcuni casi di studio, ai quali si lega un'argomentazione dei modelli di intervento e dei loro possibili scenari di applicabilità (contributi di *Fabiola Colaci* e di *Anna Maria Roncoroni*).

Nell'ultima parte si approfondisce l'area prettamente didattica, introducendo metodologie e strumenti di differenziazione, casi di studio e linee guida per scuola e docenti. Si pone particolare attenzione sulle pratiche di arricchimento e la percezione dei docenti e degli alunni (contributo di *Patrizia Sandri* e *Maria Assunta Zanetti*); sullo sviluppo della creatività (contributo di *Hava Vidergord*), sull'invisibilità del talento matematico nella scuola primaria e su come potenziarlo (contributo di *Marina De Nunzio*); sull'adattamento italiano del modello Total Talent Portfolio- I, che allarga la logica del PDP, suggerendo un percorso formativo personalizzato che compensi le situazioni di deficit e valorizzi i talenti (contributo di *Clarissa Sorrentino*); si passano in rassegna esempi di esperienze e di programmi – provenienti anche dall'estero, strategie e laboratori creati ad hoc per gli studenti plusdotati (contributi di *Ornello Castellano*, di *Martina Brazzalotto* e *Lianne Hoogeveen*).

Il volume è frutto di una collaborazione tra professionisti dell'educazione e studiosi di pedagogia che hanno raggiunto l'obiettivo di dar voce al bisogno della plusdotazione di diventare oggetto di attenzione, di studio e di pratica. Non si rivolge soltanto a insegnanti, a futuri insegnanti e a dirigenti scolastici, ma anche a pedagogisti, alle famiglie e ai politici. Siamo ancora all'inizio perché la presa in carico delle persone plusdotate riguarda tutti: anche la società è un drago che dorme in attesa di essere risvegliato.

Italian Journal of  
Special Education  
for Inclusion

VIII

n. 1

2020

